

Cezary Kościelniak

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

E-MAIL: cezkos@amu.edu.pl

Modernizacja czy stagnacja? Przegląd wybranych wyzwań polskiego szkolnictwa wyższego

STRESZCZENIE

Tekst ma za zadanie szkicowo zaprezentować wybrane wyzwania stojące przed polskimi uniwersytetami, w kontekście przemian polityki polskiego szkolnictwa wyższego. Polskie uniwersytety od kilku lat przechodzą przez proces reform, jednocześnie pozostają w tyle za uczelniami państw wysokorozwiniętych. W artykule wskazano na wybrane bariery w rozwoju polskich uczelni, takie jak: problem przywództwa w polskim ustroju uniwersytetu, spór o kształt misji uniwersytetu, problemy umiędzynarodowienia, a także wybrane kwestie kulturowo-etyczne.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, transformacja, misja uniwersytetu

Wprowadzenie

Celem niniejszego tekstu jest szkicowe zaprezentowanie wybranych wyzwań polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście przemian owego szkolnictwa. Czy polskie uczelnie wyższe dynamicznie modernizują się, stając się forpocztą zmiany społecznej, czy tylko dostosowują do aktualnych warunków przede wszystkim ekonomicznych? Czy rodzime uniwersytety przybliżają się do międzynarodowego systemu konkurencyjności oraz jakości kształcenia i badań, czy też pozostaną w stosunku do niego na pozycjach peryferyjnych? Tekst prezentuje wybrane zagadnienia problemowe dotyczące przeszkód rozwoju polskich uczelni, z uwzględnieniem perspektywy kulturowej i etycznej. Równocześnie tekst będzie wskazywał na pytania badawcze towarzyszące refleksji nad szkolnictwem wyższym, których analiza pozwoli w przyszłości lepiej odnieść się do podejmowanych kwestii. Z całą pewnością polskie szkolnictwo wyższe podlega dynamicznym przemianom po 1989 roku. Polityka szkolnictwa wyższego w ostatnich kilku latach podlegała fali zmian i reform. Od czasu wprowadzenia Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym w 2005 (zob. Ustawa, 2005), pierwszej poprawki w 2011 (Ustawa, 2011), wpro-

wadzono kolejne zmiany, by od 2017 procedować trzeci strumień reformy. Obok zmian ustawy do systemu dochodziły kolejne zmiany, wprowadzenie systemu bolońskiego, Krajowych Ram Kwalifikacji (Rozporządzenie, 2011) oraz przepisów zmieniających finansowanie nauki (Ustawa, 2010). Rewolucją dla polskich uczonych było przejście na system grantowy w badaniach, co wiązało się z potrzebą wykształcenia nowych kompetencji uczonych, m.in. projektowania i zarządzania procesem badawczym. Wprowadzenie w 2018 roku kolejnej nowelizacji ustawy spowoduje fundamentalne zmiany w każdym z typów uczelni. W procesach przemian istotne znaczenie ma również czynnik kulturowy. Po 1989 roku w Polsce edukacja zajmuje bardzo silną pozycję, traktowaną przez społeczeństwo jako bramę do sukcesu zawodowego. Poziom skolaryzacji trzeciego stopnia w młodym pokoleniu Polaków przewyższa średnią OECD (por. raporty EDUCATION AT A GLANCE).

Na tle pozostałych dziedzin polityk publicznych, szkolnictwo wyższe nie tylko przetrwało trudny proces transformacji bez strat, jakimi mogły być np. procesy zamykania uczelni, ale aktywnie rozwinęło działalność w powstałej luce rynkowej i zapotrzebowaniu edukacyjnym. Jednak rozwój szkolnictwa wyższego tego okresu miał charakter jednowymiarowy i był skupiony na obszarze procesów kształcenia, pomijał natomiast obszar badawczy. Wśród czynników tego procesu można wymienić następujące:

- wejście na rynek edukacyjny po 1989 roku pokolenia wyżu demograficznego, co w sposób naturalny wygenerowało wyższy popyt na usługi edukacyjne,
- wprowadzenie przez państwo nowych obwarowań zawodowych, w których studia wyższe stawały się koniecznością utrzymania uprawnień zawodowych lub wiązały się z awansem. Warunek ten dotyczy przede wszystkim zawodów nauczyciela oraz urzędnika,
- rozwój studiów niestacjonarnych oraz powstanie kilkuset niepublicznych szkół wyższych, odpowiadających na zapotrzebowanie rynkowe na edukację wyższą,
- wysoka pozycja kulturowa edukacji, traktowana powszechnie jako warunek wstępu do dobrobytu.

Piętnastolecie, na które przypada apogeum wyżu demograficznego (przyjmijmy okres 1995–2000), było okresem uruchomienia największej liczby niepublicznych uczelni, ale również okresem specyficznego rozwoju tej sfery: z jednej strony pozwolił on na kapitalizację zasobów, jakimi była wiedza w niepublicznych instytucjach kształcenia, z drugiej strony przez kilkanaście lat zablokował reformy i modernizację systemu szkolnictwa wyższego, zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i finansowym. Innymi słowy,

silne przyspieszenie przedsiębiorczości akademickiej odbywało się kosztem braku reform instytucji publicznych. Nie był to jedynie koszt finansowy, ale także czasowy, np. zjawisko wieloletowości powodowało konflikt interesów między działaniem w sferze publicznej i niepublicznej, wywołując zjawisko błędnego koła różnych patologii, głównie nietransparentności poprzez pracę w konkurencyjnych jednostkach. W ten sposób sytuacja ta utrzymywała się przez kilkanaście lat. Można wymienić m.in. następujące – negatywne i pozytywne – efekty procesów akademickiej przedsiębiorczości:

- niezrównoważony rozwój uczelni uczących (*teaching*), kosztem rozwoju jednostek łączących badania z kształceniem. Warto w tym miejscu wspomnieć, że podobną transformację przechodziły inne państwa Europy Środkowej, a później Europy Wschodniej i postsowieckiej Azji Centralnej. Przykładem jest Gruzja czy Kazachstan, gdzie transformacja polegała na zakładaniu szkół z partnerami zagranicznymi utrzymujących się z chesnego, ale także z nieformalnych układów władzy ułatwiających ich funkcjonowanie,
- zwiększenie dostępu do studiów, w szczególności, dzięki uczelniom regionalnym, dla osób mieszkających poza ośrodkami akademickimi,
- ograniczenie roli uczelni jako dostarczyciela dóbr publicznych: rosnący popyt na edukację wyższą nie został zaspokojony przez państwo, lecz przerzucony na obywateli. Jednocześnie przepis konstytucji o bezpłatnym dostępie do studiów pozostaje martwy. Innym aspektem ograniczenia roli uczelni jako wytwórcy dóbr publicznych był, niższy niż w państwach wysokorozwiniętych, sektor działań usługowych uczelni, takich jak konsultacje, współdziałanie z regionami, NGO itd.,
- pojawienie się dodatkowej grupy interesariuszy w polityce szkolnictwa wyższego, dla których głównym punktem odniesienia stał się nie tyle interes rozwoju doskonałości akademickiej, lecz kwestie finansowego działania systemu,
- długoletnia izolacja polskiego szkolnictwa wyższego od systemu międzynarodowej konkurencyjności,
- niekonkurencyjna kultura organizacyjna, katalizowana m.in. brakiem rozwiązań systemowych, przede wszystkim zachęt finansowych,
- pojawienie się zjawiska „drenażu mózgów”, emigracji najlepszych specjalistów do bardziej zaawansowanych ośrodków za granicą, przy jednoczesnym braku przyjmowania zagranicznych uczonych do Polski,
- zbudowanie systemu uczelni regionalnych, przede wszystkim sieci państwowych wyższych szkół zawodowych, realizujących zadania edukacyjne na potrzeby rynków pracy.

Można by zatem założyć, że z jednej strony prywatyzacja sektora pozwoliła na rozpowszechnienie wiedzy, z drugiej strony – nie doprowadziła do jego gruntowego zreformowania.

Kolejnym tematem jest budowa infrastruktury instytucjonalno-prawnej dla szkolnictwa wyższego okresu transformacji. Wpierw należałoby wymienić powstałą w 2002 roku Państwową Komisję Akredytacyjną oraz kontrolne ciała korporacyjne, takie jak Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna. Pierwsza „duża ustawa” całościowo regulująca system pojawiła się dopiero w 2005 roku (Ustawa, 2005). Głównym czynnikiem przyspieszenia zmian były również fundusze Unii Europejskiej oraz Fundusze Norweskie, które przyczyniły się do aktywnego budowania konkurencyjności projektowej i wzrostu jakości realizacji zadań edukacyjnych i badawczych. Zmianą systemową było również pojawienie się konkursowego finansowania projektów badawczych, co miało miejsce wraz z powstaniem Centrum Badań i Rozwoju w 2007 roku, jednak kluczową rolę w przejściu na system projektowy uprawiania nauki odegrało powstanie Narodowego Centrum Nauki w 2010 roku.

Czy obecnie, w roku 2018, można obwieścić, że polskie szkolnictwo wyższe znalazło się w stanie posttransformacyjnym? Pomimo licznych przemian nadal znajduje się ono w sytuacji zawieszenia i oczekiwania na regulacje, które pozwoliłyby na wprowadzenie zrównoważonej i długofalowej strategii. Z jednej strony, na ocenę stanu szkolnictwa wyższego wpływa ocena krajowa, na którą składają się m.in. oceny instytucjonalne jednostek (państwowe i branżowe komisje akredytacyjne), satysfakcja ze strony studentów, ocena działania uczelni na tle pozostałych instytucji publicznych czy raporty instytucji gospodarczych itp. (por. Deloitte, 2015; Nowaczyk, Sobolewski, 2011) oraz wewnętrzny rozwój polskich uczelni. Z drugiej strony, ujawnia się, jeśli nie rosnąca, to przynajmniej utrzymująca się przepaść pomiędzy poszczególnymi segmentami polskiej polityki szkolnictwa wyższego a jego odpowiednikami w państwach wysokorozwiniętych, na czele z produktywnością w formie obecności w wysoko punktowanych czasopismach czy też wskaźnikiem patentowym.

A. Olechnicka (2012, s. 115) wskazuje na niski wskaźnik cytowania polskich badaczy na świecie, który w latach 1999–2009 wynosił zaledwie 3,7%. Innym wskaźnikiem jest liczba publikacji w przeliczeniu na mieszkańców, która między 1999 a 2009 rokiem kształtowała się w skali 6,3 na 1 000 mieszkańców. W przypadku państw wysokorozwiniętych wskaźnik ten jest wyższy niż 10 na 1 000 mieszkańców.

Kolejnym przykładem obrazującym problem może być aktywność w zgłaszaniu wynalazków i wzorów użytkowych przez uczelnie. W roku 2016

odsetek zgłoszonych patentów i wzorów ochronnych do Urzędu Patentowego wynosił 24,90%, co relatywnie wydaje się wysokim wskaźnikiem (zob. Urząd Patentowy, 2017, s. 16). Z zestawienia z bazy POLON wynika, że liczba patentów wynosiła w 2016 roku 2526 (zob. <https://polon.nauka.gov.pl/opi/aa/pid/patent?execution=e5s2>). Przyjmując, że w bazie POLON 523 jednostki łącznie zostały zdefiniowane jako instytucje szkolnictwa wyższego, to w przeliczeniu na każdą jednostkę przypada 4,8 patentu. Należy pamiętać, że liczba patentów czy odsetek cytowalności nie wyczerpują wskaźników oceny uczelni.

Działalność tworzenia wiedzy i technologii to nieodłączna część zadań każdego uniwersytetu. W ten sposób dochodzimy do pytania o misję polskiego uniwersytetu w okresie potransformacyjnym.

Mapa badań polskiego szkolnictwa wyższego

W ciągu ostatnich lat powstało szereg prac systematyzujących wiedzę o polskim szkolnictwie wyższym, towarzyszących przemianom tej dziedziny polityki. W tym miejscu wskazane są badania porównawczo-międzynarodowe, które skupiają się przede wszystkim na pograniczu dziedziny, jaką jest polityka publiczna, oraz szczegółowe analizy systemów szkolnictwa wyższego, takie jak: finansowanie, naukometria, ustrój uczelni, kultura i etyka organizacyjna. Przemianami systemowymi w kontekście międzynarodowym zajmują się M. Kwiek (2010, 2015), Ł. Sułkowski (2016), i D. Antonowicz (2015). Kwestiami dotyczącymi transformacji kulturowej uniwersytetu oraz analiz porównawczych zajmowali się T. Sławek (2012), C. Kościelniak (2015), K. Szadkowski (2015). Badania z zakresu wpływu uczelni na jej otoczenie prowadzą m.in. A. Olechnicka (2012), K. Leja (2013).

Osobny segment stanowią badania pedagogiczne skupiające się na sferze innowacji w procesach kształcenia czy też dyskursach szkolnictwa wyższego; tutaj warto wspomnieć Z. Melosika, H. Ostrowicką. Wymienia się tutaj jedynie kilku badaczy, zaś prac w temacie polityki szkolnictwa wyższego jest znacznie więcej.

Refleksja nad uniwersytetem jest częścią jego przemian, w tym także rosnącej samoświadomości środowiska akademickiego. Badania te wpisują się w ożywiony, międzynarodowy dyskurs, określający uniwersytet w kontekstach przemian kulturowych i ekonomicznych. Z pewnością można spodziewać się, że kolejnym krokiem będzie ich emancypacja teoretyczna i tematyczna w kierunku dyscypliny łączonej tematyką szkolnictwa wyższego w różnych kontekstach. Atrakcyjność tych badań rośnie wraz z coraz doskonalszym systemem zbierania danych, raportowania problemów, ale także z coraz więk-

szym oddziaływaniem badań na regionalną i narodową politykę szkolnictwa wyższego.

Badania nad szkolnictwem wyższym są rozwijane obok przemian, stanowią one ich lustro oraz możliwości rozwiązań. Badania te dostarczają wiedzy o aktualnym stanie rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego, a także pozwalają poddać go kompleksowej i obiektywnej ocenie.

Polskie szkolnictwo wyższe napotyka na specyficzne posttransformacyjne trudności. W dalszej części wskazane zostaną wybrane problemy stanu posttransformacyjnego, które zostają ujęte jako kryzys misji, problem instytucjonalnej anarchii, kryzys internacjonalizacji oraz deficyty o charakterze kulturowo-etycznym.

Kryzys misji polskiego uniwersytetu

Można postawić tezę, że misja uniwersytetu w Polsce zostaje zawieszona pomiędzy dwoma modelami: uniwersytetem modelu Humboldta oraz uniwersytetem modelu przedsiębiorczego. Historycznie, polski model uczelni w znacznej mierze opiera się na koncepcji humboldtowskiej, gdzie postuluje się równowagę pomiędzy badaniami a nauczaniem. Model ten pozostaje najbliższy polskiemu uniwersytetowi w jego wymiarze organizacyjnym i instytucjonalnym, ale także jest odniesieniem do globalnych przemian uczelni (por. Kwiek, 2004). Z pewnością model humboldtowski pozostaje najbliższy humanistyce, gdzie ideał *Bildung*, samokształcenia, ciągle koreluje z postulatem klasycznego uniwersytetu.

Po drugiej stronie znajduje się neoliberalny model uniwersytetu przedsiębiorczego, dla którego centralną zasadą działania instytucji pozostaje zysk. Po stronie uczelni jest to zysk ekonomiczny za sprzedane usługi, natomiast po stronie studenta jest to wprowadzenie do przyszłej pozycji zawodowej. Niektóre polskie uczelnie niepubliczne – np. Uniwersytet SWPS – kształcą w formie warsztatów oraz silnego związku z praktyką, co z całą pewnością odległe jest od rozumienia klasycznie ujętego uniwersytetu, z jego hierarchią oraz priorytetem teorii w kształceniu czy też ideału *Bildung*.

Kontekstem sporów o misję uniwersytetu jest kryzys ekonomiczny oraz polityka redukcji i efektywności instytucjonalnej; od uczelni coraz dobitniej wymaga się dostosowania do oczekiwań efektywności oraz wpisania ich misji w narrację produktywności. Nie jest to zresztą sprawa nowa. Patronem liberalnego przejścia szkolnictwa wyższego był Clark Kerr, który w mającej kilka wydań książce *THE USES OF UNIVERSITY* (1963) zaprezentował zmianę, w której uczelnia stała się instytucją usługowo-komercyjną. Kerr, którego działalność na przełomie lat 50. i 60. dotyczyła dostępności, był autorem

rewolucji w dostępie do uczelni dla niższych klas społecznych. W jego wizji uniwersytet przestawał być instytucją dla elit, jednak za cenę zmiany swojej elitarnej roli i konieczności przystosowania się do oczekiwań rynkowych. Zaproponowany przez Kerra model ewoluował w kierunku przebudowania uczelni na wzór korporacji, co spotkało się z ciągnącym się przez dziesięciolecia oporem. Krytycy neoliberalnego podejścia, w tym Ch. Newfield (2010) i L. Busch (2017) pokazują, że doprowadza on przede wszystkim do zbyt wąskiego ograniczenia działań uniwersytetu. Bush wskazuje, że uniwersytet jest nie tylko miejscem produkcji wiedzy i umiejętności, ale także szkołą społeczeństwa obywatelskiego. Według niego neoliberalny zwrot skutkuje m.in. redukcją środków rządowych, skupieniem się badaczy nad pracami zleconymi dla rynku, przeformatowaniem kształcenia w kierunku przyszłych umiejętności zawodowych studenta (Busch, 2017, s. 29). Choć system amerykański jest odległy od europejskiego, to jednak współczesne problemy wydają się bliskie kontynentalnym. Przede wszystkim oscylują one wokół problemów finansowania. L. Busch nie postuluje radykalnego odrzucenia propozycji neoliberalnych, ale raczej oczekuje krytyczno-korygującego spojrzenia na ten model. W podobnym tonie wypowiada się Ł. Sułkowski (2016):

Współcześnie obserwujemy demontaż utopii kultury akademickiej, która zmienia się na podobieństwo kultur organizacji działających w gospodarce rynkowej. Ważne jednak, aby w zapale reformatorskim [...] nie doszło do zagubienia wartości humanistycznych (s. 194).

W polskim kontekście z jednej strony potrzebne będzie przywrócenie humboldtowskiej równowagi, która pozwoli na przywrócenie czynnika badawczego w kształceniu. Z drugiej strony nie można już dłużej traktować uczelni wyższej jak wieży z kości słoniowej, programowo odizolowanej od rzeczywistości, a jednocześnie nierzadko zamkniętej w stosunku do realiów i nowych wyzwań. Dominującym składnikiem profilu uczelni wyższej staje się raczej odniesienie się do rynków i poszukiwanie funkcjonalności uczelni wyższej. W znacznej mierze wpłynęło na to kulturowe skojarzenie wiedzy z umiejętnościami pozwalającymi wejść na rynek. Można zauważyć następującą tendencję: uczelnie o profilu akademickim (humboldtowskim) rozbudowują gałęzie działalności w obszarze trzeciej misji – czyli aktywności wobec otoczenia gospodarczego – oraz w obszarze edukacji nacelowanej na praktykę. Oczekiwanie pokładane w tych rozwiązaniach wpisuje się w transdyscyplinarność działania uczelni, gdzie celem staje się zaangażowanie różnych interesariuszy, także tych spoza nauki, głównie z biznesu czy organizacji społecznych.

Podsumowując, w wymiarze globalnym dokonuje się proces dehumboldtyzacji uniwersytetu, wyrażający się w odejściu od abstrakcyjnych celów uniwersytetu, a poszukujących specjalizacji, związania się z praktyką, ustandaryzowaniem procesów produkcji wiedzy oraz społeczno-partycypacyjnym charakterem działalności uczelni. Polski model misji uniwersytetu kształtuje się gdzieś pomiędzy modelem przedsiębiorczym a humboldtowskim. Z jednej strony na uniwersytecie jest coraz mniej przestrzeni dla humanistyki, a coraz więcej dla nauk aplikacyjnych, z drugiej zaś, coraz częściej mówi się o potrzebie kształcenia erudycyjnego oraz umiejętności miękkich, dla których humanistyka jest kluczowym punktem odniesienia.

Instytucjonalna anarchia, czyli słabe przywództwo w polskiej polityce szkolnictwa wyższego

Definiując relacje pomiędzy aktorami wpływu w polskim szkolnictwie wyższym, należałoby powiedzieć, że istniejący system ma charakter kolegialno-anarchistyczny. System kolegialny zostaje powielony na wszystkich szczeblach zarządzania i kontroli, natomiast składnik anarchistyczny należy rozumieć jako rozmycie odpowiedzialności za kształtowanie spójnej polityki naukowej, która należy zarówno do ministra, rektorów oraz poszczególnych agencji wspierających instytucje naukowe. W praktyce zarządzanie resortu nauki polegało na formułowaniu przepisów działania uczelni, bez ingerencji w cele nauki oraz bez kształtowania długofalowej wizji polskich uniwersytetów, ale także z niskimi kompetencjami wpływu ministra na uczelnie. Polityka ta polegała głównie na godzeniu różnych, często sprzecznych, interesów. System kolegialny w podejmowaniu decyzji wykluczył silne przywództwo. Należy postawić pytanie: czy tak prowadzony system jest efektywny dla rozwoju nauki?

System kolegialno-anarchistyczny wiąże się ze specyficznym pojęciem autonomii uczelni. R. Rybkowski, zabierając głos w dyskusji w sprawie autonomii, podkreśla konieczność odróżnienia wolności badawczej od swobody instytucjonalnej. Autor, powołując się na P. Zgagę, wskazuje na odróżnienie pomiędzy autonomią a suwerennością uczelni:

Pavel Zgaga podkreśla również, że autonomia instytucjonalna jest czymś zupełnie innym niż wolność akademicka i jako taka nie jest oczywistą wolnością czy prawem podstawowym. Głównym celem autonomii jest bowiem ochrona wolności akademickiej wobec państwa, tak więc autonomia instytucjonalna ma przede wszystkim charakter funkcjonalny. Oznacza to również, że autonomia nie może być utożsamiana z suwerennością uczelni (czyli naturalnym prawem do samostanowienia) (Rybkowski, 2015, s. 101).

R. Rybkowski (2015) następująco zdefiniował problem autonomii w polskich realiach:

Możliwość stawiania granic autonomii instytucji szkolnictwa wyższego musi być połączona z narzędziami kontrolowania tych granic. Przekazywanie zadań publicznych, takich jak kształcenie, oraz ich finansowanie z publicznych pieniędzy staje się dodatkowym argumentem za wprowadzeniem systemu kontroli i nadzoru, bowiem „kontrola jest nieodłącznym i koniecznym elementem każdego zorganizowanego działania niezależnie od tego, jaki podmiot to działanie podejmuje i prowadzi” (za: Boć, 2005), (R. Rybkowski, s. 106).

Często jego obrońcy powołują się na pojęcie autonomii, jednak powstaje wątpliwość, czy autonomia oznacza to samo, co kolegialność w zarządzaniu uczelnią? W modelu Humboldta – na który często powołują się zwolennicy tego rozwiązania – autonomia oznacza swobodę wyboru tematyki, metodologii i stylu prowadzenia badań, nie zaś dowolność w realizacji celów naukowych czy też swobodę w zasadach tworzenia wiedzy i aktywności uczelnianej. Innymi słowy, finansowane z budżetu państwa uczelnie są autonomiczne w tworzeniu programów i celów badawczych, natomiast reguły ich funkcjonowania, np. konkurencyjności, miary wyników i oceny jakości, czy też ustalenie priorytetów dziedzinowych należy do domeny państwa. Sprowadzenie autonomii do poziomu niekontrolowanej kolegialności nie ma nic wspólnego z Humboldtem i jego koncepcją uczelni. Humboldtowski uniwersytet nie tylko realizował cele państwa, ale nadawał uczynom taki status, jaki mają urzędnicy w państwie. T. Nybom (2007) wskazuje, że powstanie uniwersytetu humboldtowskiego wiązało się z kształtowaniem się centralistycznie zarządzanego państwa, którego instrumentem działania pozostawały również uczelnie. Problemem powstałej korporacyjnej anarchii był brak jasno zdefiniowanych aktorów odpowiedzialnych za rozwój uczelni. Należy postawić pytanie: czy okres autonomii spowodował oczekiwany rozwój uczelni i ich wyników?

Można mieć wątpliwości. Najbardziej jaskrawym aspektem polityki anarchii było długoletnie dawanie zgód na otwieranie kierunków dla uczelni, które nie były do tego wystarczająco przygotowane. Innym przykładem była niemoc polityczna do opanowania patologii, jakimi było nieograniczone przyjmowanie studentów na jeden rok akademicki, bez możliwości zapewnienia nieraz elementarnej jakości procesu kształcenia. Polska akademicka przedsiębiorczość w znacznym stopniu skupiła się na konsumpcji wyżu demograficznego przez uczelnie, co w długofalowej perspektywie okazało się rozwiązaniem fatalnym w kontekście budowania jakości szkół wyższych.

W tym znaczeniu resort nauki wpisywał się w specyficznie pojętą kulturę autonomii, sprowadzając państwo jedynie do roli mechanicznego transferu środków.

Kolejnym negatywnym efektem instytucjonalnej anarchii systemu jest brak priorytetów naukowych państwa: nie zostały zdefiniowane priorytetowe dla rozwoju potencjału państwa dyscypliny badań i kierunki studiów. Zdefiniowanie priorytetów jest politycznie ryzykowne w związku z niezadowolaniem przedstawicieli dyscyplin, które pozostaną poza listą priorytetową, jednak ich zdefiniowanie jest praktyką państw wysokorozwiniętych (m.in. USA), co pozwala na budowanie skuteczności w rozwoju nie tylko nauki, ale także ich instytucji.

Jednocześnie instytucjonalna anarchia korporacji akademickich była zbyt słaba do tego, by móc wytworzyć dostatecznie silny lobbing np. poszerzenia finansowania nauki. Inną perspektywą słabości polskiego szkolnictwa wyższego jest niewielki udział akademickiej klasy kreatywnej w procesach modernizacyjnych państwa, zarówno w przypadku produkcji technologii, która w większości była importowana, jak też wsparcia dla procesów społecznych, np. wzrostu partycypacji w życiu publicznym, wzrostu transparentności, zmniejszeniu korupcji itp. Te i wiele innych procesów dokonywało się oddolnie, od organizacji społecznych i politycznych, z niewielkim udziałem uczelni.

Kryzys internacjonalizacji polskiego uniwersytetu

Uczelnie wyższe od wieków średnich były instytucjami wielonarodowymi. Współcześnie odsetek uczonych i studentów z zagranicy wyznacza atrakcyjność uczelni, a także wpływa na jej produktywność. Internacjonalizacja jest jednym z kluczowych wskaźników rozwoju szkolnictwa wyższego. Należałoby dodać, że wysoka pozycja międzynarodowa uczelni stanowi o ich kulturowym uznaniu, a wysoki poziom umiędzynarodowienia świadczy o przewyżczeniu lokalności danego ośrodka. Z tego względu problem ten należałoby potraktować jako jeden z kluczowych dla rozwoju szkolnictwa wyższego. Ph. Altbach (2007) wskazuje na internacjonalizację jako proces, który jest efektem globalizacji gospodarki. Zdaniem Altbacha internacjonalizacja różni się w zależności od geopolitycznej sytuacji danego państwa, np. dla państw Północy jest ona sposobem na wzmocnienie konkurencyjności gospodarczej, natomiast dla państw rozwijających się stanowi ona sposobność do uzupełnienia jakości uczelni, a dla badaczy jest szansą na zdobycie nowych kwalifikacji. Dla uczelni wyższych wskaźnik procesów internacjonalizacyjnych – wymiany studentów, uczonych, programów i kooperacji

pozaakademickiej – jest wyznacznikiem jakości. W Konfederacji Helweckiej odsetek zagranicznych badaczy i studentów przekracza 20% (por. Kościelniak, 2015). Dynamika progresu internacjonalizacji jest bardzo słaba. Ze statystyk GUS wynika, że w 2010 roku w Polsce studiowało 21 475 zagranicznych studentów, w roku 2011 – 24 253, natomiast w roku 2015 – 57 119. Z jednej strony jest to wzrost o ponad 100% w ciągu pięciu lat, z drugiej strony ten odsetek jest ciągle za mały, by móc powiedzieć o skuteczności procesów internacjonalizacji. W 2015 roku studiowało 140 513 studentów, co daje około 4% odsetka wszystkich studentów z zagranicy. Powstaje pytanie: czy jest tak dlatego, że polskie uczelnie są nieatrakcyjne, a może nie posiadają sprawnego systemu obsługi studentów? Powstaje również pytanie, czy przybywający – w ostatnim okresie głównie z Ukrainy – wybierają Polskę ze względów socjalnych czy naukowych? To pytanie prowadzi do kolejnego, dotyczącego sensu internacjonalizacji. Jej celem finalnym ma być poszerzenie potencjału badawczego uczelni, a zatem przybywający studenci i uczeni muszą wносить potrzebne, lub brakujące zasoby. Internacjonalizacja ma za zadanie poszerzyć przyszłe portfolio badawcze uczelni, pozwalające na szerszą pulę wyboru kandydata na studia doktoranckie czy, później, stanowiska badawcze i edukacyjne. Pojawia się pytanie, jak kształtują się warunki merytoryczne przyjęć studentów z zagranicy? Czy poza anglojęzycznymi i uznanymi formalnie międzynarodowo dyplomami ze studiów medycznych (np. na Uniwersytecie Medycznym w Poznaniu) wprowadza się warunki wejścia dostosowane do potrzeb rozwojowych prowadzonych w danej uczelni studiów i badań?

Szczególne znaczenie dla rozwoju polskiej internacjonalizacji miały programy europejskie (szerzej por. Kościelniak, 2014), w tym program wymiany Erasmus dla studentów, pozwalające przede wszystkim zapoznać się z kulturą i językiem danego państwa. Programy unijne nie zrewolucjonizowały jednak pozycji polskiej nauki i polskich uczelni, co pokazują międzynarodowe rankingi. Potencjalnych beneficjentów tych programów odstrasza przytłaczający ogrom pracy administracyjnej oraz bardzo wysoka konkurencyjność europejskich grantów, co powoduje, że inwestycja w przygotowanie projektu europejskiego jest bardzo ryzykowna.

Przyszłością polskiej internacjonalizacji pozostają projekty krajowe, na podstawie których będzie możliwe zbudować portfolio odpowiadające zapotrzebowaniu umiędzynarodowienia. Jest to działanie od lat stosowane za granicą, np. w Niemczech, gdzie Humboldt Stiftung oferuje możliwości internacjonalizacji zarówno dla badaczy z Niemiec, jak i obcokrajowców. W Polsce od 2017 funkcjonuje nowa instytucja, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, która ma realizować zadania internacjonalizacyjne.

Internacjonalizacja jest jednym z kluczowych wyzwań modernizacyjnych dla Polski. Można wskazać następujące główne bariery występujące w procesie umiędzynarodowienia polskich uczelni:

- bariery językowe. Pomimo zdecydowanego wzrostu liczby kursów i wykładów prowadzonych w języku angielskim, ich oferta w skali całego kraju pozostaje niewystarczająca dla rozbudowania międzynarodowej oferty studiów. Język angielski, jako *lingua franca*, powinien stać się drugim językiem pracy uczelni, jak to ma miejsce np. w Austrii czy Szwajcarii, czy we wszystkich państwach skandynawskich. Bariera językowa należy do największych przeszkód, które zniechęcają do przyjazdu studentów, dla których nauka języka polskiego jest sporą trudnością, a jednocześnie umiejętnością nieprzydatną w planach zawodowych,
- słaba infrastruktura obsługi studentów zagranicznych, przede wszystkim brak całościowej – uczelnianej i pozauczelnianej – obsługi, pozwalającej na całościowe zalogowanie się studenta w Polsce – od wizy, poprzez znalezienie mieszkania, do prawa do pracy. Brakuje również oferty kursów wprowadzających do krajowej i lokalnej kultury. Warto zauważyć, że czynnik ten znacząco podnosi atrakcyjność państwa, przykładem są Niemcy, które przyjeżdżającym doktorantom i pracownikom i ich rodzinom oferują kurs języka i kultury,
- brak mechanizmów i zachęt dla najlepszych studentów pozwalających płynnie przejść z uczelni do gospodarki, np. poprzez biura karier przeznaczone dla studentów-obcokrajowców. Bariera ta łączy się z brakiem strategii na profil i zagospodarowanie studentów z zagranicy,
- brak zachęt w systemie do instytucjonalnego przewyciężenia niskiego stopnia umiędzynarodowienia kadry naukowej. Instytuty nastawione na internacjonalizację nie są dodatkowo premiiowane, np. poprzez wsparcie administracyjne, m.in. poprzez dotacje na zatrudnianie lingwo-sekretarek do obsługi studentów zagranicznych,
- niska świadomość internacjonalizacji na poziomie kultury organizacyjnej, małe doświadczenie w polskich uczelniach pracy w zespołach międzynarodowych.

Problemy kulturowo-etyczne

Kolejną kwestią eksploatowaną w niewielkim stopniu w badaniach jest kultura i etyka szkolnictwa wyższego w Polsce. Problemy etyczne z jednej strony są pochodną problemów instytucjonalnych, ale jest i przeciwny kierunek – brak dobrych praktyk psuje instytucje.

Jednym z kluczowych problemów instytucjonalno-etycznych uczelni jest brak spełnienia obietnicy kształcenia w zakresie określonym w sylabusach. Programy studiów, które nie odnoszą się do praktyki kształcenia, bądź też kierunki, gdzie wskazane umiejętności nie są przedmiotem kształcenia, można nazwać „bublami edukacyjnymi”. Warto zauważyć, że Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA) nie dysponuje narzędziami do zbadania relacji treści sylabusów do realnych efektów procesów kształcenia. Hospitacje wykonywane przez pracowników PKA są wybiórcze i pozostają bez wpływu na realizowany proces kształcenia. Nowym, realnym narzędziem sprawdzania obietnic danych studentom będą narzędzia dostarczane przez gigadane.

Pierwszym z nich jest uruchomiony w 2017 roku system ELA (Ekonomicznych Losów Absolwentów), który będzie realnie weryfikować deklarowaną przydatność studiów dla rynku pracy (zob. <http://ela.nauka.gov.pl/>; dostęp 7 stycznia 2018). Choć ELA pokazuje w sposób cząstkowy i zapewne zaniżony przychody absolwentów (system raportuje jedynie zarobki z początków kariery), to jednak ukazuje on tendencje oraz dynamikę rozwoju zawodowego w poszczególnych dziedzinach. System ELA opiera się na raportowaniu uśrednionych realnych zarobków, zaś w ciągu najbliższych lat stanie się on kluczowym punktem odniesienia dla przyszłych kandydatów, pozwalającym ocenić przełożenie ukończenia danych studiów na skalę zarobków. Bez większego ryzyka można przewidzieć, że upowszechnienie tego narzędzia spowoduje, że będzie ono jednym z kluczowych dla decyzji o wyborze studiów. ELA przyniesie jednak zmianę na poziomie kulturowym: pozwoli powstrzymać nieostrożne formułowanie nazbyt optymistycznej oferty edukacyjnej i związanych z nią pakietem oferowanych studentom kompetencji. Wskaźnik zarobków jest jednym z kluczowych dla badań oceny atrakcyjności studiów. Pomiar ten stosuje się m.in. w szwajcarskim corocznym raporcie konfederacyjnym: *L'EDUCATION EN SUISSE RAPPORT*. Wiedza ta może mieć szczególne znaczenie dla rozwoju instytucji, które chcąc poprawić swoje wyniki będą wprowadzały narzędzia usprawniające przejście studentów do rynków pracy.

Kolejny ważny wątek etyki akademickiej dotyczy zjawiska wieloetatowości uczonych, zazwyczaj niewystępującego w Europie Zachodniej i traktowanego jako działanie niekorzystne dla rynku uczelni wyższych. W Polsce tylko kilka uczelni (w tym Uniwersytet Jagielloński) uporządkowało sprawę wieloetatowości poprzez zakaz pracy w konkurencyjnej uczelni. Poza specyficznymi dziedzinami, jak służba zdrowia, wymiar sprawiedliwości, zawody w zakresie sztuki, nie ma branży, w której można utrzymywać zatrudnienie w kilku miejscach jednocześnie. Można w tym miejscu powtórzyć przytoczony wyżej argument, czyli relatywnie niewielka ilość publikacji polskich uczonych

może wynikać z ilości dodatkowej pracy, natomiast praca na dwóch etapach w dużej mierze konsumuje czas zadeklarowany na prowadzenie badań. Warto jednak w tym miejscu pokazać kontekst płacowy: przeglądając widełki płacowe polskich uczonych, należą oni do najmniej zarabiających grup zawodowych sfery budżetowej, przy oczekiwaniu bardzo wysokich kompetencji. Decyzja o podjęciu dodatkowej pracy często wynikała nie z chciwości, ale z długotrwanie utrzymującej się patologicznej sytuacji płacowej. Rozwiązanie tego problemu powinno być jednak jednoznacznie ustalone przez prawo.

Kolejną sprawą jest transparentność procesów kariery akademickiej, szczególnie habilitacji i profesury. Anonimowe recenzje nie sprzyjały procesom transparentności. Przejściem do dobrze działającego systemu było wprowadzenie jawnych procedur habilitacyjnych w 2009. Jawne i zawieszane w sieci recenzje pozwalają ograniczyć dowolność sądów oraz subiektywnego odniesienia się wobec kandydata. Nie wydaje się, by wprowadzanie procesów tajności czy anonimowości – co znalazło się w projekcie ustawy w 2017 – miało przyczynić się do polepszenia jakości recenzji oraz nauki.

Etyczne aspekty polityki szkolnictwa wyższego pojawiają się również w jej kontekstach regionalnych. Przykładem takich problemów jest otwieranie kierunków, na które nie ma popytu rynkowego, co w przypadku uczelni publicznych jest działaniem na niekorzyść potencjalnych absolwentów. Podobny dylemat pojawia się przy otwieraniu nowych uczelni w miejscowościach zlokalizowanych w pobliżu dużych ośrodków akademickich lub też w miejscach ze znacznym nasyceniem oferty edukacyjnej. W konsekwencji jest to zgoda na tworzenie ośrodków o niższym stopniu konkurencyjności.

Do problemów etycznych częściowo należy główny systemowy: czy edukacja powinna być płatna, czy też nieodpłatnie zapewniana przez państwo? Z tym pytaniem łączy się kolejne: czy państwo ma prawo do skorzystania z wiedzy absolwenta, którego wykształciło? Nie wydaje się, aby utrzymujący się system mieszany – publicznego bezpłatnego i prywatnego płatnego systemu kształcenia – miał w najbliższym okresie zostać zastąpiony innym. Wprowadzenie odpłatności, choćby w części kosztów, z pewnością dałoby studentom nowe instrumenty wpływu, np. negocjowania warunków studiów oraz wpływu użytkowników na zmiany na uczelniach. Wartością dodaną tego rozwiązania dla uczelni byłoby ograniczenie liczby kandydatów, którzy pochopnie i nieodpowiedzialnie wybierają dany kierunek studiów, by go za chwilę porzucić, co dla uczelni staje się pewnym obciążeniem organizacyjnym. Powyższe uwagi nie wyczerpują problematyki kulturowo-etycznej polskiego szkolnictwa wyższego; przyszłe badania w tej materii będą miały znaczenie dla zrozumienia zachodzących procesów i wyzwań.

Zakończenie

Polskie szkolnictwo wyższe znajduje się w okresie krzyżujących się przemian społecznych, ekonomicznych oraz kształtu polityk publicznych. Przemiany społeczne determinują nowe oczekiwania w stosunku do uniwersytetu, przejawiające się w następujących trendach: „dehumboldtyzacji” szkolnictwa wyższego, co oznacza przede wszystkim przesunięcie akcentu z kształcenia dla czystej wiedzy na kształcenie w kierunku wiedzy aplikacyjnej, wyposażenia studenta w **umiejętności**, a także zwiększenia roli otoczenia gospodarczego dla uczelni. Oczekiwania społeczne oznaczają także potrzebę profesjonalizacji oferty studiów i badań, która w Europie coraz silniej pojawia się w ośrodkach niepublicznych, dających większą możliwość spersonalizowanej edukacji. Wzrost zamożności obywateli przekłada się na wzrost możliwości edukacyjnych i konkurencyjności w tym zakresie, a także potrzebę kształcenia spersonalizowanego. W tym znaczeniu w Polsce pojawił się istniejący od lat 50. w USA i Europie Zachodniej spór o uniwersytet i jego rolę, który można określić napięciem pomiędzy zachowaniem klasycznej funkcji uniwersytetu a uniwersytetem przedsiębiorczym, będącym zapleczem wiedzy, innowacji i produkcji rynkowej. Spór ten jest bardzo dynamiczny i zależny od pozostałych czynników, w tym także ekonomicznego. Nakłada się na niego kilka innych napięć, przede wszystkim spory o **publiczne vs prywatne** finansowanie uczelni, pokrywające się z dyskusją o edukacji jako **dobru publicznym vs dobru prywatnym**. Spór ten wpisuje się w jeszcze szerszy kontekst: czy uniwersytet jest częścią **agendy cywilizacyjnej państwa**, czyli współtworzy kulturę i potencjał symboliczny państwa, czy też jest tylko pochodną przemian cywilizacyjnych? Widać wyraźnie, że w drugiej połowie XX i z początkiem XXI wieku uczelnie pozostawały ośrodkami sprzeciwu politycznego, ogrywały rolę wsparcia dla cywilnych zobowiązań państwa.

Wyzwania ekonomiczne polityki szkolnictwa wyższego dzielą się na krajowe i międzynarodowe. Do tych pierwszych należy zwiększająca się kosztochłonność badań, a przez to potrzeba zwiększenia oraz znalezienia dodatkowych źródeł finansowania szkolnictwa wyższego. Powstaje pytanie: czy mają to być mechanizmy finansowania publicznego, czy też pozapaństwowego, wpływające np. z procesów komercjalizacji nauki? Poważnym wyzwaniem będzie utrzymanie publicznych uczelni w perspektywie trwałego niżu demograficznego, powodującego wzrost kosztochłonności w stosunku do mniejszej liczby studentów. Wprowadzenie polskich uczelni do systemu międzynarodowej konkurencyjności również wiąże się z nakładami finansowymi. W obecnych warunkach ekonomicznych, nie tylko braków finansowania infrastruktury, ale także niekonkurencyjnego wynagradzania

uczonych, szanse na przeskok jakościowy są niewielkie. Do wyzwań międzynarodowych należy włączenie polskiego szkolnictwa wyższego do globalnych projektów rozwojowych oraz wzrost umiędzynarodowienia uczelni. W tym kontekście warto wspomnieć o projektach globalnych dotyczących Polski, na czele z koncepcją Nowego Jedwabnego Szlaku, w którym istotną rolę miałyby odegrać uczelnie wyższe (Bruce-Lockhart, 2017). Chiny, jako główny po USA partner ekonomiczny Unii Europejskiej, będą w kolejnej dekadzie czołowym aktorem w procesach współpracy – akademickiej i gospodarczej – z uczelniami Unii Europejskiej.

Wreszcie pojawia się zmiana w polityce publicznej, która podlega procesom centralizacyjnym oraz wzmacniania potencjału narodowego. Projekt nowelizacji ustawy (zob: <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12303102>; dostęp 9 stycznia 2018), jaki pojawił się w 2017 roku jest napisany w duchu tej zmiany, wzmacnia on resort nauki oraz pozycję rektorów i dziekanów w procesie rządzenia uczelniami; uwidacznia się zatem odwrócenie trendu w kierunku podkreślenia roli właściciela, w tym przypadku państwa, w kierowaniu uczelniami. Nie jest to trend specjalnie odróżniający się od procesów, które mają miejsce np. w Niemczech czy w Austrii.

Warto jednak zaznaczyć, że zmiany mają jednak sens tylko wtedy, jeśli przyczynią się do wzmocnienia funkcji uczelni, tj. ich potencjału badawczego oraz profesjonalizacji oferty i procesów edukacyjnych. Miarą sukcesu polityki szkolnictwa wyższego będzie nie tylko doskonałość uczenia i wejście do gry o konkurencyjne, międzynarodowe badania, ale także udział uczelni w procesach modernizacyjnych, wzmacniających potencjał państwa i kluczowych dziedzin jego rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Altbach, Ph., Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290.
- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bruce Lockhart, A. (2017). *China's \$900 billion New Silk Road. What you need to know*. Pożyczono z: <https://www.weforum.org/agenda/2017/06/china-new-silk-road-explainer/>, (data dostępu: 05.11.2017).
- Busch, L. (2017). *Knowledge for Sale. The Neoliberal Takeover of Higher Education*. Cambridge: MIT Press.
- Deloitte (2015). *Raport: Pierwsze kroki na rynku pracy*. Warszawa.
- GUS (2011, 2012, 2017). *Szkoły Wyższe i ich Finanse*. Warszawa: GUS.
- Kerr, C. (1963). *The Uses of University*. Cambridge: HUP.
- Kościelniak, C. (2015). Polityka szkolnictwa wyższego. W: E. Małuszyńska, G. Mazur (red.). *Unia Europejska 2014+*. Warszawa: Difin.
- Kościelniak, C. (2015). *Uniwersytet, rozwój, kultura*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

- Kwiek, M. (2004). Narodziny uniwersytetu z ducha nowoczesności. Uwagi o transformacjach instytucji w epoce globalnej. *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, XXXVII–XXXVIII, 45–60.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu*. Poznań: UAM.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: PWN.
- Leja, K. (2013). *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Newfield, Ch. (2010). *Unmaking the public university*. Cambridge: HUP.
- Nowaczyk, G., Sobolewski D. (red). (2011). *Marketing w szkole wyższej. Przemiany orientacji marketingowej*. Poznań: Wydawnictwo WSB.
- Nybohm, Th. (2007). A rule-governed Community of Scholars: The Humboldt-vision in the History of the European University. W: P.J. Maassen-Olsen (red.), *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer.
- OECD (raporty z poszczególnych lat). *Eduaction at Glance*. Paris: OECD.
- Olechnicka, A. (2012). *Potencjał nauki a innowacyjność regionów*. Warszawa: Scholar.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520).
- Rybkowski, R. (2015). Autonomia a rozliczalność – polskie wyzwania. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 45, 96–115.
- Sławek, T. (2002). *Antygonia w świecie korporacji*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne*. Warszawa: PWN.
- Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: PWN.
- Ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz. U. z 2010 r. Nr 96, poz. 615).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365).
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).
- Urząd Patentowy Rzeczypospolitej Polskiej (2016). Raport roczny = Annual Report. Warszawa: UPRP.

SUMMARY

Modernization or stagnation?

The review of selected challenges to Polish higher education

The aim of the text is to outline selected challenges to Polish universities in the context of transformations in Polish higher education policy. For a few years, Polish universities have been undergoing a process of reforms, but they still lag behind the universities of highly developed countries. The article presents selected barriers in the development of Polish universities, such as the problem of leadership in Polish university system, the disagreements as to the mission of university, problems of internationalization, and selected cultural and ethical issues.

KEY WORDS: higher education, transformation, mission of university