Uniwersytet, rozwój, kultura

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

SERIA KULTUROZNAWSTWO NR 24

Cezary Kościelniak

Uniwersytet, rozwój, kultura

WYDAWNICTWO NAUKOWE

Poznań 2015

Abstract. Kościelniak Cezary, *Uniwersytet, rozwój, kultura* [University, Development, Culture]. Poznań 2015. Adam Mickiewicz University Press. Seria Kulturoznawstwo nr 24. Pp. 186. ISBN 978-83-232-2973-5. ISSN 1733-9103. Text in Polish with a summary in English.

The book *University, Development, Culture* compares the differences of higher education policy between two types of the development of the states: the Western welfare state, and the state after the transformation, so called, posttransformation state. The main plot of the book is focused on the two cases: Switzerland and Poland. Author analyses the features of the development of given types of the development, including culture, as a one of the crucial factor of social progress. Considerations allow explaining the role of higher education policy in the development reforms and its cultural background. In the comparative case study of the higher education system in Poland and Switzerland, the following issues are taken to consider, like the processes of internationalization, demography, and link between academy and labor market. At the end author shows the idea of "sustainable university", as a new model of higher education institution common to both types of the developments of the state.

Cezary Kościelniak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Kulturoznawstwa, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

Recenzent: dr hab. Marek Rembierz

© Cezary Kościelniak 2015
This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

Publikacja sfinansowana w ramach środków z projektu badawczego
„Innowacyjne instytucje wiedzy: «Uniwersytet przedsiębiorczy»
w kontekście rozwoju regionalnego i wzrostu dobrobytu"
nr 1455/B/H03/2011/40

Projekt okładki: Bianka Rolando
Redakcja: Karolina Hamling
Redakcja techniczna: Dorota Borowiak
Łamanie komputerowe: Anna Tyma

ISBN 978-83-232-2973-5
ISSN 1733-9103

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 8,5. Ark. druk. 11,625

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Wprowadzenie 7

Rozdział I. Kryzys państwa dobrobytu i uniwersytet 19
1. Postawienie problemu 19
2. Konceptualizacja państwa dobrobytu 20
3. Role uniwersytetu w polityce państwa dobrobytu 24
4. Kryzys państwa dobrobytu i jego wpływ na uniwersytet 34
5. Podsumowanie 43

Rozdział II. Posttransformacyjność jako kulturowo-ekonomiczna kategoria rozwoju 46
1. Postawienie problemu 46
2. Transformacja i posttransformacja 48
   2.1. Cechy posttransformacyjności 50
      2.1.1. Liberalizacja gospodarek i utrzymanie tempa wzrostu gospodarczego 51
      2.1.2. Znaczenie dziedzictwa kulturowego Zachodu 55
      2.1.3. Dynamika procesów demokratycznych 58
      2.1.4. Akcesja ze strukturami europejskimi 60
   2.2. Posttransformacyjność jako proces w drodze do państwa dobrobytu 62
   2.3. Posttransformacyjność w kontekście jakości życia 65
3. Historyczno-kulturowe uwarunkowania polskiego państwa dobrobytu 72
   3.1. Dziedzictwo folwarku jako wzoru dla kultury organizacyjnej 72
   3.2. Postfolwarczność jako wzór dla polityki posttransformacyjnego państwa opiekuńczego 78
4. Podsumowanie 80

Rozdział III. Szwajcarskie szkolnictwo wyższe w kontekście konserwatywnego państwa dobrobytu. Studium przypadku 83
1. Postawienie problemu 83
2. Dlaczego Szwajcaria? 83

3. Szwajcaria 86
3.1. Dane krajowe 86
3.2. Jakiego rodzaju państwem dobrobytu jest Szwajcaria? . . 88
4. Kulturowe wzorce szwajcarskiego państwa dobrobytu 92
4.1. Źródła historyczno-kulturowe 92
4.2. Wielojęzyczność Konfederacji Helweckiej 95
4.3. Autonomia i prorynkowa orientacja Szwajcarii 97
5. Państwo dobrobytu i edukacja wyższa w Konfederacji Helweckiej 98
6. System szkolnictwa wyższego w Szwajcarii 103
7. Internacjonalizacja 107
8. Transfer z uniwersytetów do rynków pracy 110
9. Komentarz do danych 112
10. Podsumowanie 117

Rozdział IV. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie posttransformacyjności. Studium przypadku 119
1. Postawienie problemu 119
2. Szkolnictwo wyższe i kulturowe aspekty transformacji 120
3. Finansowanie 124
4. Kontekst demograficzny 131
5. Internacjonalizacja 135
6. Transfer z uczelni do rynków pracy 140
7. Komentarz do danych: wnioski z wywiadów z interesariuszami szkolnictwa wyższego 144
8. Podsumowanie 151

Rozdział V. Uniwersytet wobec zrównoważonego rozwoju 153
1. Postawienie problemu 153
2. Zrównoważony rozwój – wprowadzenie 154
3. W stronę idei uniwersytetu i zrównoważonego rozwoju 158
3.1. Przybliżenia teoretyczne 158
3.2. Przybliżenia instytucjonalne 163
4. Podsumowanie 168

Zakończenie 169

Bibliografia 175

University, Development, Culture (Summary) 185

Wprowadzenie

Oddając do rąk Czytelnika publikację *Uniwersytet, rozwój, kultura*, przekazuję pracę prezentującą część rezultatów badawczych projektu „Uniwersytet przedsiębiorczy w kontekście rozwoju regionalnego i wzrostu dobrobytu”[1]. Do książki opracowano i wybrano wątki podejmujące relacje między dynamiką rozwoju państw a uniwersytetem, dodano również zagadnienie dotyczące zrównoważonego rozwoju i jego wpływu na uniwersytet. Główne zagadnienie badawcze publikacji dotyczy porównania stanu rozwoju uczelni w państwach wysokorozwiniętych oraz tych, które przeszły transformację ustrojową i gospodarczą. Zagadnienie to jest stale obecne zarówno w dyskursach naukowych, jak i w debatach publicznych, w narracjach i strategiach politycznych tak krajowych, jak i międzynarodowych. Ukazanie stanu rozwojowego polityk szkolnictwa wyższego w państwach o różnych dynamikach i trajektoriach polityk publicznych, a także czynników społecznych, takich jak zaplecze społeczne, ekonomiczne i kulturowe, musi zakładać wpierw określoną charakterystykę i typologię danych państw. Szkolnictwo wyższe, podobnie jak pozostałe dziedziny polityk publicznych, pozostają zależne od nich w tym sensie, że stanowią pochodną przyjętych rozwiązań politycznych, ekonomicznych i społecznych danych państw. Autor założył, że tłem teoretycznym i odniesieniem dla porównania będzie

[1] Książka została sfinansowana przez Narodowe Centrum Nauki, któremu wyrażam wdzięczność za możliwość przeprowadzenia badań i wydania publikacji (nr projektu 1455/B/H03/2011/40).

państwo dobrobytu. Uzasadnieniem tego rozwiązania jest nie tylko czytelność tej kategorii będącej punktem wjścia do polityk publicznych, w tym interesującej autora edukacji wyższej i ich instytucji. Odniesienie do idei i praktyki państwa dobrobytu ma także inny kulturowy kontekst. W państwach transformacji stało się ono wzorem rozwoju, wywoływanym zarówno w poważnych analizach eksperckich, jak i w debatach strategicznych. Dobrobyt kojarzy się z pewnością otrzymania usług społecznych, sprawnie funkcjonującymi strukturami państwa zabezpieczającymi sprawy socjalne i ochrony zdrowia, hojnymi świadczeniami społecznymi, wreszcie z kulturą sprawiedliwej redystrybucji. Problemem państw postkomunistycznych Europy Środkowej i Wschodniej jest zdefiniowanie tak modelu, jak i praktyki implementowanego tam państwa dobrobytu. Z punktu widzenia naszkicowanego celu pracy, określenia i porównawczego ukazania stanu rozwoju wybranych państw należy ukazać nie tylko istniejący stan poprzez odniesienie do istniejących danych, ale także odpowiedzieć na pytanie o specyfikę dobrobytu, przede wszystkim wybranych państw posttransformacyjnych, wskazać na przyczyny różnic rozwoju i następnie odnieść to do kontekstów szkolnictwa wyższego. Wymienione w książce konteksty państwa dobrobytu zostały zanalizowane przez pryzmat *kryzysu*, w jakim ten typ formacji ekonomicznej, politycznej, ale także kulturowej obecnie się znajduje. Na kryzys państwa dobrobytu w Europie bezdyskusyjnie wpłynął kryzys ekonomiczny Starego Kontynentu, co bezpośrednio przekłada się na jakość życia obywateli. Aby to zadanie zrealizować, rozdziały bezpośrednio odwołujące się do szkolnictwa wyższego poprzedzone zostały rozważaniami mającymi na celu zdefiniować *differentiae specificae* typu państwa dobrobytu charakterystycznego dla Polski, ale także, co pokazują choćby wskaźniki rozwojowe, dla modeli przyjętych w innych państwach Europy Centralnej, skupionych w Grupie Wyszehradzkiej (V4).

Konteksty badawcze wymienionej problematyki zwykle koncentrują uwagę na zagadnieniach politycznych i ekonomicznych. Dodatkową i nie często wykorzystywaną perspektywę może stanowić podejście, jakie można nazwać kulturoznawstwem gospodarczym. Jest

to perspektywa mająca na celu pokazanie norm, wartości i wzorów przyjmowanych do działań społecznych i ekonomicznych w danej grupie[2]. Stąd w rozdziałach, w których autor poszukuje dystynkcji pomiędzy transformacyjnością a posttransformacyjnością, pojawiają się wątki tyczące się kulturowych uwarunkowań.

Rozdział pierwszy zatytułowany został „Kryzys państwa dobrobytu i uniwersytet". Określa on miejsce i cele, jakie ma realizować uniwersytet jako instytucja mająca trwałą pozycję w państwie dobrobytu. Wskazuje się w tym miejscu takie cele, jak zwiększanie dostępności do edukacji oraz implementację polityki zmniejszania nierówności społecznych, wreszcie społecznie oczekiwanej roli instytucji kształcenia trzeciego stopnia jako „instytucji bramy" do dobrobytu. W kolejnej części rozdziału przedstawia się problematykę kryzysu państwa dobrobytu w XXI wieku. Utrzymanie publicznych instytucji społecznych, w tym uczelni wyższych, staje się coraz bardziej kosztowne. Innym elementem kryzysu jest niż demograficzny, wywołujący konsekwencje nie tylko w gospodarce, ale bezpośrednio w dziedzinie szkolnictwa.

Kryzys państwa dobrobytu przekłada się na zagadnienia modeli kształcenia, czy edukacja powinna być odpłatna, na ile uczelnie powinny być ekonomicznie samodzielne, wreszcie, na ile skuteczna okazała się dotychczasowa polityka wsparcia studentów ze strony państwa?

W ostatniej części rozdziału wskazano na problem, jakim jest modernizacja instytucjonalna uczelni, mająca miejsce w Unii Europejskiej (przykładem może być implementacja procesu bolońskiego i Krajowych Ram Kwalifikacji), oraz niż demograficzny jako czynniki stanowiące jedno z najważniejszych wyzwań rozwoju uczelni w przyszłości.

Drugi rozdział nosi tytuł „Posttransformacyjność jako kulturowo-ekonomiczna kategoria rozwoju" i skupia się na wyeksplikowaniu

---

[2] O roli podejścia kulturowego w procesach ekonomicznych i instytucjonalnych zob. P. Berger, *Rewolucja kapitalistyczna*, przeł. Z. Simbierowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1995 oraz G. Hofstede, *Cultures and Organizations*, Profile Books, London 2003.

zagadnienia posttransformacyjności jako kontekstu dla przemian w sferze szkolnictwa wyższego. Państwa Europy Centralnej znalazły się w specyficznej sytuacji rozwojowej. Do tego celu zostało postawione teoretyczne pojęcie „posttransformacyjności", pozwalające na uchwycenie specyfiki tego typu państw – w tym przypadku państw Europy Centralnej, w tym także Polski. Wprowadzenie tego pojęcia wskazuje na dwa aspekty: pierwszym jest wydobycie różnic pomiędzy dwoma prędkościami rozwojowymi: państwami zachodniego dobrobytu oraz państwami transformacyjnymi. Drugim aspektem jest wskazanie na dynamikę procesów zmiany, posttransformacyjność nie oznacza zakończenia przemian, co raczej wskazuje na odmienny, wyższy od poprzedniego poziom rozwoju. Europa Centralna jeszcze nie zalicza się do państw dobrobytu, a już nie należy do grupy państw transformacyjnych. Posttransformacyjność zostaje opisana poprzez odpowiednie cechy. Pierwszą jest liberalizacja ekonomiczna i początkowy dynamiczny wzrost gospodarek narodowych. Następna to wykorzystanie kapitału kulturowego opierającego się na tradycyjnej przynależności do kultury zachodniej, co istotnie kształtowało np. kulturę prawną i organizacyjną tych państw, różniącą się od odmiennego porządku kultury pobizantyjskiej, prawosławnej charakterystycznej dla państw należących do byłego ZSRR. Do kapitału kulturowego należy również zaliczyć tendencje wolnościowe manifestujące się postawą opozycyjną w państwach Europy Centralnej. Kolejną cechą jest rozwój procesów demokratyzacyjnych wpływający na budowanie społeczeństwa obywatelskiego. Wreszcie ostatnią z wymienionych cech państw posttransformacyjnych będzie akcesja z instytucjami europejskimi, przede wszystkim z NATO i UE.

W dalszym ciągu pojawia się zagadnienie kosztów posttransformacji, wśród nich wymienia się takie, jak wysoki stopień pauperyzacji społeczeństwa oraz wykluczenia społecznego. Tym samym posttransformacyjność to stan „nieukończonej modernizacji", czy też procesu, w którym uruchomione reformy albo nie zostały ukończone, albo ich efekt nie przełożył się na ulepszenie jakości życia, przede wszystkim w wymiarze wysokich kosztów społecznych. Post-

transformacyjność oznacza zatem proces trwania, będący wynikiem nieukończonej modernizacji. Zobrazowaniem stanu rozwoju i jakości życia państw posttransformacyjnych może być porównanie do wysokorozwiniętych państw dobrobytu, do których dystans, choć w porównaniu z punktem wyjścia w 1989 roku został znacznie skrócony, ciągle pozostaje znaczący. W tym rozdziale zestawione zostały wyniki badań jakości życia wykonanych przez międzynarodowe instytucje. Pozwala to wyodrębnić grupę państw posttransformacyjnych o specyficznej, niejako „zawieszonej" jakości życia pozostającej pomiędzy dobrobytem Zachodu a bardzo niskimi wskaźnikami jakości życia w państwach transformacyjnych.

W ostatniej części rozdziału skupiono się na kulturowych uwarunkowaniach posttransformacyjnego państwa dobrobytu na przykładzie Polski. W tym przypadku wskazano na koncepcję J. Hryniewicza residuów folwarcznej kultury organizacyjnej w Polsce oraz jej wpływu na współczesną sferę ekonomii i życia społecznego. Koncepcję tę odniesiono do specyfiki konstrukcji polskiego państwa dobrobytu, wskazując na takie cechy, jak bierne oczekiwanie zapewnienia dóbr socjalnych, uznanie dla autorytarnego stylu zarządzania oraz nietransparentność zasady równego startu. Omawiany rozdział ma charakter przygotowania pod analizę specyfiki przypadku szkolnictwa wyższego w państwie posttransformacyjnym na przykładzie Polski. Zrozumienie przemian rozwoju szkolnictwa wyższego, szczególnie jego ograniczeń, wymaga wprowadzenia matrycy ujmującej kontekst rozwojowy tego typu państw.

Rozdziały trzeci: „Szwajcarskie szkolnictwo wyższe w kontekście konserwatywnego państwa dobrobytu. Studium przypadku" oraz czwarty: „Polskie szkolnictwo wyższe w dobie posttransformacyjności. Studium przypadku" prezentują studia stanu rozwojowego polityk szkolnictwa państw dwóch prędkości: wysokorozwiniętego państwa dobrobytu – na przykładzie Szwajcarii – oraz państwa posttransformacyjnego – na przykładzie Polski. Celem porównawczego studium przypadku jest zarówno wskazanie na czynniki przyczyniające się, jak i będące przeszkodami w rozwoju szkolnictwa wyższego.

Rozdział trzeci rozpoczyna się od charakterystyki danych krajowych Szwajcarii, tła historyczno-kulturowego jej rozwoju, a następnie specyfiki krajowej (m.in. wielojęzyczności i wielokulturowości). Pokazuje, w jakim stopniu helweckie uczelnie zależne są od kultury politycznej i gospodarczej tego państwa. Wśród czynników politycznych bezpośrednio przekładających się na politykę edukacyjną znajduje się autonomia kantonalna, dająca niemalże maksymalną swobodę w projektowaniu zasad funkcjonowania uczelni. Następnie scharakteryzowany został system szkolnictwa wyższego w Konfederacji Helweckiej, głównym źródłem prezentacji jest analiza danych pochodzących z raportów, informacji statystycznych, ale także wywiadów przeprowadzonych z interesariuszami szkolnictwa wyższego w Szwajcarii. W analizie zwraca się uwagę na takie kwestie, jak internacjonalizacja, dualny system kształcenia, transfer absolwentów z uczelni na rynki pracy.

Rozdział czwarty poświęcono zagadnieniom stanu rozwoju szkolnictwa wyższego w państwach posttransformacyjnych – jest to studium przypadku Polski. Na początku ukazano przemiany polskiego szkolnictwa wyższego na tle transformacji ustrojowej i społecznej. Wskazane zostały takie aspekty, jak dynamiczny wzrost liczby studentów, przyśpieszony rozwój niepublicznych uczelni wyższych oraz – w kontekście budowania państwa dobrobytu – kwestia odpłatności za studia. W dalszej części opisano problemy z utrzymaniem stabilności finansowania, ze wzrostem nakładów na szkolnictwo wyższe oraz analizę wpływu problemów demograficznych na polskie uczelnie oraz internacjonalizację, a także transfer na rynki pracy.

Ostatnią część rozdziału stanowi opracowanie wyników wywiadów z interesariuszami polskiego szkolnictwa wyższego zarówno z sektora publicznego, jak i niepublicznego. Problematyka wywiadów dotyczyła zagadnień związanych ze zmianą w sektorze edukacji, przede wszystkim zwiększenia udziału sektora niepublicznego w szkolnictwie wyższym. Pytania z wywiadów dotyczyły możliwości wprowadzania odpłatności za studia. Wywiady prze-

prowadzono z aktorami zmiany – interesariuszami szkolnictwa wyższego reprezentującymi stronę rządową wysokiego szczebla, centralne agencje szkolnictwa wyższego, uniwersyteckie instytucje korporacyjne oraz z przedstawicielami instytucji szkolnictwa wyższego z sektora prywatnego. Uzasadnieniem postawionych pytań była próba dowiedzenia się, na ile silne jest przekonanie o potrzebie pozostania w ramach obecnego modelu organizacyjnego, finansowego oraz na ile realna jest wola i gotowość do przyjęcia zmian pozwalających na wprowadzenie liberalizacji sfery szkolnictwa wyższego.

Kończący książkę rozdział piąty: „Uniwersytet wobec zrównoważonego rozwoju" prezentuje zagadnienia dotyczące roli zrównoważonego rozwoju w instytucjach szkolnictwa wyższego. Polityka zrównoważonego rozwoju staje się obecnie kluczową matrycą rozwoju globalnego, bierze pod uwagę kwestie klimatyczne, środowiska naturalnego, ekonomiczne, społeczne, ale także kulturowe. Zmiana będąca wynikiem idei i polityki zrównoważonego rozwoju jest wyzwaniem dla uczelni wyższych, jednocześnie może stanowić punkt odniesienia dla zmniejszenia nierówności rozwojowych dla państw różnych prędkości. Rozdział ma za zadanie pokazać z jednej strony teoretyczne aspekty relacji między uniwersytetem a zrównoważonym rozwojem, a z drugiej – zdefiniować „zrównoważoną zmianę", jaka dzieje się w społeczeństwie przy udziale instytucji wiedzy.

Warto wskazać na kilka uwag natury metodologicznej. W badaniach nad szkolnictwem wyższym stosuje się różne podejścia badawcze oraz metody badań. Użyte metody często wzajemnie przeplatają się (np. analiza danych statystycznych jest uzupełniana wywiadami), trudno więc mówić o jakiejś metodologicznej specyfice tych rozważań, mają one raczej charakter *problem oriented research and studies*, do których, w zależności od specyfiki zagadnienia, dobiera się potrzebną metodę lub podejście badawcze. Próbując jednak wskazać na możliwe podejścia badawcze i metodologiczne, można wymienić następujące:

a) podejście instytucjonalne, traktujące o szkolnictwie wyższym w kontekstach przemian i transformacji instytucji edukacji trzeciego stopnia oraz globalnych trendów w szkolnictwie wyższym, ale także analiz ekonomicznych wiążących uniwersytet z problematyką gospodarczą[3];

b) badania porównawcze nad politykami szkolnictwa wyższego, ale także *cross disciplinary research*, np. podejmujące kwestie związane z procesami europeizacyjnymi czy też wiążące polityki uniwersyteckie z dyskursami o innych typach polityk publicznych lub zagadnieniach problemowych[4];

c) analizy mające charakter kulturowy, historyczny oraz filozoficzny, a przypisane przede wszystkim dyskursom humanistycz-

---

[3] Zagadnienie metodologii jest bardzo szerokie, pośród wielu autorów wskazujących na analizę instytucjonalną w politykach szkolnictwa wyższego można tylko szkicowo i wybiórczo wskazać na przykłady autorów i ich prac: *University Dynamics and European Integration*, red. P. Maassen, J.P. Olsen, Springer, New York–Dodrecht–London 2007; U. Teichler, *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perpsectives, Empirical Findings*, Sense, Rotterdam 2007; M. Kwiek, *The University and the State. Study into Global Transformations*, Peter Lang, Frankfurt 2006, a w języku polskim: M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2010 czy też międzynarodowe badania porównawcze trendów globalnych, zob. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, red. P. Altbach i in., Boston College and UNESCO 2009. Do typu refleksji zwracającej uwagę na kwestie powiązań uczelni z ekonomią por. koncepcję uniwersytetu przedsiębiorczego B. Clarka oraz koncepcję potrójnej spirali Etzkowitza. Zob.: B. Clark, *Creating Entrepreneurial University. Organisational pathways of transformation*, Pergamon, Oxford 1998; H. Etzkowitz, L. Leydersdorf, *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, Pinter, London 1997.

[4] Zob.: Ch. Musselin, *Long March of French Universities*, Taylor and Francis, New York 2005, międzynarodowe badania porównawcze z zakresu dostępności do instytucji kształcenia trzeciego stopnia czy kariery akademickiej, zob. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, red. T. Fumasoli, G. Goastellec, B. Kehm, Springer, New York–Dodrecht–London 2014; G. Goastellec, *Understanding Inequalities*, Sense, London 2010; *Fredom, Equality, University*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, IO, Warszawa 2012 (wersja polska z 2011 roku).

nym o uniwersytecie[5]. W tym miejscu znajdą się problemy misji uniwersytetu, jego etosu oraz zobowiązań społecznych czy szeroko pojętej odpowiedzialności uniwersytetu[6]. Metody stosowane w naukach społecznych, tak jakościowe, jak i ilościowe, mogą uzupełniać się w zastosowaniu wymienionych podejść badawczych. W niniejszej książce połączone zostały rozważania teoretyczne, zahaczające o kwestie normatywne, a wśród stosowanych badań użyto studiów przypadku, analizy kulturowej oraz wywiadów[7].

W przypadku Szwajcarii zostały one przeprowadzone z wybranymi aktorami zmiany na poziomie uniwersyteckim, tj. byłym rektorem uniwersytetu w kantonie Genewa, rektorem wyższej szkoły zawodowej w kantonie Vaud, dziekanem jednego z wydziałów humanistycznych kantonu Vaud oraz czterema badaczami zatrudnionymi na uniwersytecie. Pytania do wywiadu dotyczyły analizy wobec materiału danych zaprezentowanych w rozdziale dotyczącym Szwajcarii. Jak już wspomniano powyżej, w przypadku polskim wywiady dotyczyły sytuacji zwiększenia udziału sektora prywatnego w polskim szkolnictwie wyższym.

---

[5] Można tutaj wskazać teksty klasyczne, takie jak: J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, Pax, Warszawa 1991; J. Ortega y Gasset, *Misja uniwersytetu*, „Znak" 1978, nr 6, s. 712-731; K. Twardowski, *O dostojeństwie uniwersytetu*, (wykład z 1932) reprint, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2012. Ze współczesnej literatury przedmiotu: B. Readings *University in Ruins*, HUP, Cambridge, M.A. 1996; M. Nussbaum, *Not for profit. Why Democracy Needs The Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2012 oraz *Cultivating Humanity*, HUP Cambridge 2007; Ch. Newfield, *Unmaking Public University*, HUP, Cambridge 2010; A. MacIntyre, *God, Philosophy, Universities*, Rowan&Littlefield New York, Playmouth 2009; C.J. Sommerville, *The Decline of Secular University*, Oxford University Press, New York–Oxford 2006. W Polsce, T. Sławek, *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Wyd. UŚ, Katowice 2002. Problematyka historyczna dotyczy głównie zagadnień związanych z rewitalizacją dawnej idei uniwersytetu, zob. C. McClelland, *State, Society and University in Germany, 1700–1914*, Cambridge University Press, Cambridge 1980.

[6] Zob.: G. Neave, *Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue*, w: *The Universities' Responsibilities to Societies. International Perspectives*, red. G. Neave, Pergamon Press, Amsterdam 2000.

[7] Analiza przyjętych metod za: *Approaches and Methodologies in Social Science*, red. D. della Porta, M. Keating, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

Perspektywą teoretyczną i podejściem stosowanym w pracy jest kulturoznawstwo, w szczególności kulturoznawstwo gospodarcze. Porównawcza analiza przemian szkolnictwa wyższego może prezentować różne podejścia i tło teoretyczne. Może nim być perspektywa nauk o zarządzaniu, skupiająca się na problemach efektywności uczelni. Innym podejściem może stać się perspektywa ekonomii politycznej reform. Tłem dla tej koncepcji będą teorie rozwoju państw. Wreszcie rozważania polityczno-kulturowe mają miejsce w analizach globalnych przemian szkolnictwa wyższego pokazujących, w jaki sposób instytucje szkolnictwa wyższego wpływają na procesy modernizacyjne i rozwój państw, a także jaka jest rola czynników kulturowych w perspektywie rozwojowej. Perspektywa kulturowo-gospodarcza wydaje się w powyższych kontekstach niszowa, jednakże pozwala dotknąć fundamentalnych pytań o zmianę misji uczelni, wpływu danych typów państw i ich reform na kształtowanie się uczelni i przeciwnie, roli uczelni w procesach modernizacyjnych państw.

W założeniu autora niniejsza książka ma być przyczynkiem do zbadania problematyki rozwoju uniwersytetu przede wszystkim w kontekstach państw o różnych prędkościach rozwojowych, w tym przypadku państw wysokorozwiniętego Zachodu oraz państw Europy Centralnej na czele z Polską. Publikacja ma za zadanie otwierać tropy i prowadzić do poszukiwania odpowiedzi pozwalających przybliżyć i zdefiniować przeszkody, ale także katalizatory rozwoju uczelni wyższych oraz związków pomiędzy dynamiką rozwojową państw i polityk szkolnictwa wyższego. Wiele wątków i zagadnień problemowych z prowadzonych w projekcie badań nie znalazło się w książce, gdyż wymagają one jeszcze dalszych analiz oraz studiów.

W treści dwóch rozdziałów zostały wykorzystane i rozwinięte fragmenty czterech opublikowanych tekstów, pierwsze dwa ukazały się w czasopismach „Człowiek i Społeczeństwo" i „Prakseologia"[8].

[8] C. Kościelniak, *Kulturowa rola uniwersytetów w kontekście kryzysów państwa dobrobytu*, „Człowiek i Społeczeństwo" 2014, XXXVIII, s. 187-211; tenże, *Religia i procesy sekularyzacji w kontekście kryzysu państwa dobrobytu*, „Prakseologia" 2015, 2; tenże, *Wybrane uwarunkowania w procesie budowy europejskiego obszaru edukacji*, working paper, IBE, Warszawa 2015.

Treść i zagadnienia z wydanych w nich artykułów zostały wplecione i rozwinięte w rozdział pierwszy. W rozdziale czwartym wykorzystano materiał z working papers Instytutu Badań nad Edukacją. Ostatni rozdział kontynuuje idee z tekstu zamieszczonego w „Journal of Cleaner Production"[9]. Wykorzystane fragmenty dotyczyły zagadnień państwa dobrobytu i rozwoju, kultury folwarcznej oraz zrównoważonego rozwoju, a ich konteksty zostały zmodyfikowane i użyte w kontekstach głównego tematu niniejszej książki. Prezentowana praca kontynuuje wcześniejsze studia autora, np. z zakresu problematyki reformy uczelni europejskich na początku drugiej dekady XXI wieku i wpisuje się jej porównawczą analizę[10].

Przygotowanie badań i napisanie pracy było możliwe dzięki merytorycznemu wsparciu ze strony osób, jak i instytucji. Rozdział dotyczący Szwajcarii powstał przede wszystkim dzięki stażowi badawczemu w Observatoire science, politique et société na Uniwersytecie w Lozannie oraz dzięki życzliwej współpracy z profesor Gaële Goastellec, dzięki której udało się uzyskać dostęp do danych i ich krytycznej analizy. Rozdział dotyczący zrównoważonego rozwoju jest wynikiem współpracy z zespołem profesora Gerda Michelsena z Uniwersytetu Leuphana w Lünenburgu w Niemczech. Przez kilka lat współpracy autor miał możliwość współpracować, przygotować i przedyskutować zagadnienia dotyczące uniwersytetu i zrównoważonego rozwoju z pracownikami Katedry Zrównoważonego Rozwoju UNESCO w tej uczelni. Szczególne podziękowania należą się profesorom, którzy zaprosili mnie do udziału w wykładach i seminariach w swoich ośrodkach badawczych. Byli to: profesor Dzintra Astaja z Uniwersytetu Technologicznego w Rydze, profesor Peter Mayo z Uniwersytetu Maltańskiego oraz profesor Annick Magnier z Università degli Studi Firenze, z którymi w ostatnich latach miałem okazję omówić kwestie problemowe zawarte w prezentowanej książce, ale także zyskać życzliwe uwagi, pozwalające rozwinąć poszczególne wątki pracy.

---

[9] Tenże, *A consideration of the changing focus on the sustainable development in higher education in Poland*, „Journal of Cleaner Production" 2014, 62, s. 114-119.

[10] Zob. *Freedom, Equality, University*.

Kluczowe dla powstania książki było wsparcie profesora Jacka Sójki i współpracowników z Instytutu Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jestem również wdzięczny profesorowi Markowi Kwiekowi za możliwość udziału w międzynarodowym projekcie naukowym dotyczącym przestrzeni badawczej w Polsce i w Niemczech, ale także skorzystania z jego publikacji, będących jedną z najważniejszych inspiracji w mojej pracy badawczej, co ma swoje odzwierciedlenie w wydanej pozycji. Osobne podziękowania należą się profesor Anieli Dylus i członkom seminarium naukowego Wydziału Politologii UKSW, gdzie miałem okazję zaprezentować część wybranych badań. Chciałbym również podziękować badaczom, z Polski i zza granicy, których spotkałem na seminariach i konferencjach, a których z imienia i nazwiska tutaj nie wymienię.

W podziękowaniach muszę również wspomnieć moich studentów z Instytutu Kulturoznawstwa zarówno polskich, jak i anglojęzycznych, którzy mieli okazję zapoznać się z manuskryptem książki na wykładach i podzielić się ze mną swoimi uwagami. Zarówno w pracy badawczej, jak i podczas przygotowania publikacji miałem szczęście trafić na osoby hojnie dzielące się swoją wiedzą i doświadczeniem, ale także życzliwe, co było znaczącą pomocą w przygotowaniu książki.

Wreszcie największą wdzięczność winienem mojej rodzinie, która z wysiłkiem i cierpliwością musiała znosić uciążliwości prowadzonej przeze mnie pracy, często kosztem ich czasu. Bez ich pomocy nie byłbym w stanie tego projektu przeprowadzić.

Rozdział I

Kryzys państwa dobrobytu i uniwersytet

1. Postawienie problemu

Pojęcie państwa dobrobytu niesie ze sobą znaczenia charakteryzujące wzorcowy rozwój świata zachodniego. „Państwo dobrobytu", „państwo opiekuńcze" czy też używana anglojęzyczna nazwa *welfare state* kieruje w stronę skojarzeń, takich jak stabilizacja, bezpieczeństwo, wzrost gospodarczy, awans społeczny, dostęp do hojnej opieki społecznej, dostęp do bezpłatnej edukacji, utrzymanie państwowej opieki medycznej, ale także, w wymiarze politycznym demokratyczny konsensus społeczny, zmniejszanie nierówności czy uznanie dla wielokulturowości. W państwach postkomunistycznej Europy Centralnej i Wschodniej model państwa dobrobytu staje się odniesieniem niemal dla wszystkich opcji politycznych od 1989 roku, uzyskał on również społeczną legitymację. Utrzymywany przez państwo system edukacji, w tym edukacji trzeciego stopnia, zalicza się do osiągnięć polityki państwa dobrobytu, w którym uniwersytety odgrywają nie tylko rolę pasywną, instytucji finansowanych i będących elementem systemu, ale także aktywną, generującą społeczne oczekiwania, wzorce kulturowe oraz kształtujące obraz rozumienia społecznego świata dobrobytu. Celem niniejszego oraz kolejnego rozdziału jest zidentyfikowanie społecznego i kulturowego znaczenia i miejsca *welfare state* w państwach o dwóch dynamikach rozwoju: wysokorozwiniętych oraz tych, które

przeszły przez proces transformacji (nazwanych posttransformacyjnymi) w kontekście szkolnictwa wyższego. W ostatnich dekadach zachodnie *welfare state* przechodzi przez silny kryzys. Pod wpływem kryzysu ekonomicznego, ale także kulturowego państwo dobrobytu powoli traci dynamikę pozwalającą utrzymać stabilny rozwój i gwarantującą hojne apanaże socjalne. Obecnie ten model polityki coraz częściej jawi się jako zbyt kosztochłonny, a jego przyszłość w świetle istniejących problemów społecznych, przede wszystkim niżu demograficznego, nie jawi się w jasnych kolorach. W interesującym autora książki wymiarze polityki szkolnictwa wyższego celem państwa dobrobytu jest utrzymanie i poszerzanie bezpłatnej dostępności do instytucji wiedzy, a także tworzenie systemów zachęcających do podjęcia kształcenia na niemal wszystkich etapach życia zawodowego. Powstaje zasadne pytanie, na ile w perspektywie długofalowej cele te będą mogły zostać utrzymane.

Niniejszy rozdział wpierw prezentuje główne role uniwersytetu w państwie dobrobytu, a następnie przybliża konteksty kryzysu państwa opiekuńczego i jego wpływu na uniwersytet. Główne pytania brzmią: w jaki sposób kryzys uniwersytetu jest uwarunkowany kryzysem państwa dobrobytu? Czy społeczne funkcje edukacji wyższej, przede wszystkim, uniwersalny i niemal bezpłatny, utrzymywany ze środków z redystrybucji dostęp do kształcenia wyższego w wielu państwach Europy kontynentalnej pozostanie możliwy do utrzymania, jak to ma miejsce dotychczas? Czy zmieni się legitymacja społeczna, w ramach której dostęp postrzegany jest jako uprawnienie obywatelskie, a także postęp społeczny osiągnięty w tzw. „Golden Age" państwa dobrobytu? W jaki sposób zmiana polityk szkolnictwa wyższego wpłynie na samą strukturę instytucji uniwersytetu i wiedzy?

2. Konceptualizacja państwa dobrobytu

Gøsta Esping-Andersen w klasycznej już pozycji traktującej o fundamentach państwa opiekuńczego zatytułowanej *Trzy światy kapitalistycznego państwa dobrobytu* następująco określa podstawowe rozumienie *welfare state*:

> Państwo opiekuńcze, to takie państwo, które bierze na siebie odpowiedzialność za zapewnienie swoim obywatelom podstawowego, skromnego poziomu życia[1].

Esping-Andersen zaproponował następującą typologię państw dobrobytu: *liberalne, konserwatywne* i *socjaldemokratyczne*. Model liberalnego państwa dobrobytu celuje w rynek, który jest głównym regulatorem zarówno stosunków ekonomicznych, jak i społecznych. W tym modelu Esping-Andersen wskazuje na dwa czynniki hamujące reformy społeczne, będą wśród nich: liberalna etyka pracy oraz silna, prorynkowa orientacja państwa:

> Dynamika reform społecznych jest bardzo ograniczona przez normy tradycyjnej, liberalnej etyki pracy: ma ona sprzyjać wchodzeniu ludzi na rynek pracy[2].

W modelu konserwatywnego państwa dobrobytu ograniczenia rozwoju polityki socjalnej mają charakter wewnętrzny: pozycja ekonomiczna i społeczna jest w nich uzależniona od pochodzenia, natomiast rolą państwa jest odtwarzanie struktur społecznych:

> Nacisk kładło się na utrzymanie zastanej struktury społecznej i różnic statusowych, prawa socjalne były zatem wiązane z położeniem klasowym i statusem[3].

Trzeci z wymienionych przez autora modeli, socjaldemokratyczny, ma charakter dystrybucyjny, opiera się na utrzymaniu struktury dobrobytu, poczynając od instytucji ubezpieczeń społecznych, a skończywszy na agendzie edukacyjnej. Celem państwa jest utrzymanie poprzez hojną redystrybucję dóbr, bezpieczeństwa socjalnego i wysokiego poziomu życia. Model liberalny opisuje praktyki polityczne charakterystyczne dla Japonii, USA czy Australii. Odbiciem modelu konserwatywnego są m.in. polityki społeczne Włoch i Niemiec, natomiast socjaldemokratyczny model państwa dobrobytu został wdrożony w państwach skandynawskich. Typologię Esping-

---

[1] G. Esping-Andersen, *Trzy światy kapitalistycznego dobrobytu*, Difin, Warszawa 2010, s. 34.

[2] Tamże, s. 44.

[3] Tamże, s. 45.

-Andersena można by zakwalifikować jako instytucjonalne badania na pograniczu teorii oraz badań nad instytucjami. Odniesienie tej propozycji do praktyki polityk publicznych nie zawsze jest adekwatne: przykładem będzie analizowany w trzecim rozdziale przykład Szwajcarii, która – używając typologii autora *Trzech światów kapitalistycznego dobrobytu* – pozostaje na granicy pomiędzy modelem liberalnym (utrzymując na przykład odpłatność za opiekę zdrowotną) a konserwatywnym (silne nastawienie Szwajcarii na odtwarzanie struktury społecznej). Choć koncepcja Esping-Andersena pozwala wytworzyć przydatne typologie konceptualizujące *welfare state*, to jednak problemem koncepcji jest jej ograniczenie do państw świata zachodniego. Szukając przemian państwa opiekuńczego w krajach transformacji, nie sposób adekwatnie ich opisać przy użyciu narzędzi zaproponowanych przez duńskiego autora.

Choć używane przez Esping-Andersena kategorie określają przede wszystkim beneficja ekonomiczne i społeczne, to jednak dyskursów państwa dobrobytu nie sposób oderwać od kwestii kulturowych oraz kulturowo-gospodarczych[4]. W przywołanej książce Gøsta Esping-Andersen bezpośrednio używa pojęć kluczowych dla określenia państwa dobrobytu, a jednocześnie wykraczających poza sferę ekonomiczną oraz mających swoje konotacje na poziomie kultury, w tym „etyki pracy" czy „ról społecznych", których określenie ma fundament aksjologiczny i kulturowy. W dalszej części tekstu uwaga zostanie zwrócona na zagadnienie społecznego uznania dla państwa dobrobytu oraz legitymizacji polityki *welfare state*, która w znacznej mierze ma swe źródła i odniesienia w szeroko pojętej kulturze jako rezerwuarze norm, wartości i obyczaju. Pfau-Effinger wskazuje na kulturę jako jeden z głównych motywów kształtujących *welfare culture*: mającą wpływ z jednej strony na aktorów politycznych, z drugiej na praktykę instytucji i jednostek. *Welfare culture* odnosi się również do kulturowego dookreślenia instytucji podległych polityce państwa dobrobytu, w tym rodziny,

[4] Jedną z takich kwestii jest zagadnienie dobrobytu w kontekście religii. Zob.: C. Kościelniak, *Religia i procesy sekularyzacji w kontekście kryzysu państwa dobrobytu*, „Prakseologia" 2015, nr 2.

rynku, rynku pracy i sektora non profit[5]. Do problematyki państwa dobrobytu wchodzą zatem takie zagadnienia, jak edukacja, religia czy kultura – pojmowana w tym przypadku jako polityka kulturalna[6]. Pfau-Effinger wskazuje na rolę kultury w dobie przemian, która przybiera postać tzw. *struggle of interpretation*.

> Jeśli zmiana w polityce zostaje skutecznie wprowadzona, wówczas niezbędne będzie silne powiązanie z kulturową orientacją wyborców – grupy, które chcą wprowadzić zmiany, muszą zabiegać w publicznych debatach o poparcie dla oferowanej przez nich politycznej interpretacji[7].

W świetle problematyki rozdziału, zagadnienie szkolnictwa wyższego ściśle powiązane jest z *kulturowymi aspektami państwa dobrobytu*. W państwie opiekuńczym uniwersytet jest instytucją wpisującą się w proces redukcji nierówności, ale także jest instytucją tworzenia dyskursów uzasadniających ten kierunek polityk publicznych, przygotowujących grunt pod społeczną legitymizację procesu zmian. Innymi słowy instytucja uniwersytetu stała się nie tylko przedmiotem polityki, traktującej edukację jako element społecznej i ekonomicznej redystrybucji, ale także jej aktywnym podmiotem, tworzącym świadomość, wartości oraz dyskursy interpretacji świata społecznego, a poprzez to aktywnie udziela się w tworzeniu polityk publicznych.

W zrozumieniu logiki państwa opiekuńczego szczególną rolę odgrywają aspekty kulturowe, a także filozoficzne i etyczne założenia. Naczelne założenia będą odnosiły się do społeczeństwa egalitarnego. Równość i wolność stają się kluczowymi pojęciami teoretycznymi stanowiącymi podbudowę dla tego projektu społecznego[8]. S. White

---

[5] Zob.: B. Pfau-Effinger, *Culture and Welfare State Policies: Reflections on a Complex Interrelation*, „Journal of Social Policy" 2004, vol. 34, issue 1, s. 5.

[6] Por.: zagadnienia religii w kontekście państwa dobrobytu: K. Van Kersbergen, P. Manow, *Religion*, w: *The Oxford Handbook of the Welfare State*, red. F. Castels, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger, Ch. Pierson, Oxford University Press, Oxford 2010, s. 265-278; *Religion, Class Coalitions, and Welfare States*, red. K. Van Kersbergen, P. Manow, Cambridge University Press, Cambridge 2014.

[7] B. Pfau-Effinger, *Culture and Welfare State Policies*…, s. 13.

[8] Por.: S. White, *Ethics*, w: *The Oxford Handbook of the Welfare State*, Oxford University Press, Oxford 2010; A. Sen, *Nierówności. Dalsze rozważania*, Znak, Kraków 1998; taż, *Wolność jako rozwój*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.

definiuje równość poprzez *silną merytokrację*, „niezależną od pochodzenia klasowego, rasy, etniczności, czy płci […] bazującą na talentach" (s. 24). Dalej autor mówi o *równości wbrew losowi* (tzw. *luck egalitarianism*), dającego jednostkom uprawnienia nie z uwagi na niekorzystne okoliczności losowe, ale na podstawie racjonalnych wyborów (s. 24). Wreszcie wskazuje na *równość relacyjną*, wskazującą „na równość statusu i brak dominacji" (s. 24). Wychodząc z założeń egalitarnych, S. White następująco definiuje *welfare state*:

> Socjaldemokratyczne państwo opiekuńcze pozostaje skuteczne w nacisku na nierówności w dystrybucji przychodów i bogactwa, w sposób ograniczający losowe nierówności. Jest ono także praktyką „specyficznego egalitaryzmu", w którym specyficzne dobra, takie jak edukacja i opieka zdrowotna zostają wyjęte z rynku oraz dostarczone wszystkim obywatelom w ściśle równościowej podstawie[9].

Polityka szkolnictwa wyższego będzie istotnym, choć nie najważniejszym, elementem agendy państwa dobrobytu, szczególnie poprzez uwzględnienie postulatu dostępności do studiów, jakkolwiek nie będzie to jedyny związek tej dziedziny polityki z państwem opiekuńczym.

3. Role uniwersytetu w polityce państwa dobrobytu

Marius Busemeyer i Rita Nikolai wskazują, że pierwszy związek między politykami edukacyjnymi, w tym szkolnictwa wyższego, jest domeną polityki publicznej i stanowi trwały element polityki państwa dobrobytu:

> edukacja, szczególnie edukacja wyższa, jest silnie związana i uwarunkowana przez struktury zawodowe, dlatego ruch z poziomu kształcenia elitarnego do masowego w powojennych dekadach nie przebiegał współmiernie, doprowadzając do spadku nierówności społecznych[10].

---

[9] S. White, *Ethics*, s. 25.

[10] M. Busemeyer, R. Nikolai, *Education*, w: *The Oxford Handbook of the Welfare State*, Oxford University Press, Oxford 2010, s. 494.

Autorzy dodają następnie dwa argumenty, wskazujące na rolę rozwojową uniwersytetu:

> Inwestycje w edukację również kreują dobra publiczne: wyższy poziom ogólnej edukacji poszerza dobrobyt społeczeństw, a także może być istotnym instrumentem społecznym dla promocji równości szans oraz redukcji nierówności[11].

Dalej specyficzna rola edukacji w państwie dobrobytu polega również na kształtowaniu rynków pracy, a co za tym idzie przyszłych ról zawodowych oraz zarobków absolwentów, co jest narzędziem pozwalającym na usunięcie nierówności:

> Edukacja pośrednio i perspektywicznie bardziej wpływa na pierwotną dystrybucję dochodu na rynku pracy, aniżeli działając poprzez kompensowanie nierówności dochodowych *ex post?* […][12].

Uniwersytet w społeczeństwie dobrobytu odgrywa jedną z zasadniczych ról w wymienionych zadaniach społecznych: implementacji polityki wyrównywania nierówności oraz poszerzania dostępu do awansu gospodarczego i społecznego. Role te zostały określone przede wszystkim przez czynniki ekonomiczne – głównie produktywność samych instytucji wiedzy. Pomimo że polityka szkolnictwa wyższego spadła z listy priorytetów państwa opiekuńczego, to jednak ciągle pozostaje narzędziem wpływu: według Busemeyera i Nikolai pozwala ona wpłynąć na „pierwotną dystrybucję wpływów" w przeciwieństwie do innych narzędzi „kompensujących nierówności *ex post*"[13]. Innymi słowy, edukacja, w tym edukacja wyższa, miałaby przeciwdziałać dynamice przyszłych nierówności. Teza ta wypływa z założenia, że edukacja podnosi kapitał jednostek, a przez to wzmacnia ich przyszłą pozycję na rynku, jak i otwiera szanse na wykorzy-

[11] Tamże, s. 495.

[12] Tamże. O roli państwa w kształtowaniu polityk edukacyjnych zob. M. Kwiek, *Globalisation: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University and Educational Policies in Europe*, w: *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, red. M. Simons, M. Olssen, M.A. Peters, Sense, Rotterdam –Boston–Taipei 2009.

[13] M. Busemeyer, R. Nikolai, *Education*, s. 495.

stanie przez nich zasobów w nowych praktykach społecznych. Edukacja wzmacnia także postawę proobywatelską, przez co przyczynia się pośrednio do spójności społecznej, która wpływa na świadomość istnienia nierówności. Jeśli przyjąć, że nierówności są deficytami ograniczającymi *fair play* jednostek w konkurencyjnym dostępie zarówno do pozycji społecznej, jak i do dóbr publicznych, to edukacja, ze szczególną rolą edukacji wyższej, odgrywa kluczową rolę w ich redukcji. Marek Kwiek zwraca uwagę na tę kwestię, wskazując, że celem reform szkolnictwa wyższego w Europie jest wzrost zatrudnialności i tzw. „premia płacowa", czyli „nagroda" dla tych, którzy zdecydowali się podjąć edukację. Innymi słowy, w odniesieniu polityki państwa dobrobytu bardzo silne pozostaje uznanie dla indywidualnych aspiracji i rozwoju ekonomicznego:

> W gospodarkach opartych na wiedzy szkolnictwo wyższe może być zatem coraz ściślej łączone ze strategiami radzenia sobie z indywidualną ekonomiczną niepewnością, a w konsekwencji potencjalnie może się znaleźć bliżej tradycyjnego zbioru usług państwa dobrobytu. Dyskurs reform szkolnictwa wyższego w Europie uwzględnia ten argument i podkreśla rolę zatrudnialności absolwentów oraz wskazuje na wysoką premię płacową za wyższe wykształcenie (średnio, odmienne w zależności od kierunków studiów i skali w różnych krajach)[14].

Badacz, analizując ekonomiczno-instytucjonalną stronę transformacji uniwersytetu w państwach dobrobytu oraz państwach transformacji, wskazuje na napięcie i presję, jaka jest obecnie wywierana na polityki publiczne[15]. Jedną z sił nacisku pozostaje demografia. Autor stawia tezę, że szkolnictwo wyższe podlega takiej presji zmian jak inne części systemu, głównie system emerytalny oraz opieki zdrowotnej czy socjalnej, jakkolwiek priorytet sfery szkolnictwa wyższego jest niższy w stosunku do opieki zdrowotnej i szeroko pojętej po-

---

[14] M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian*, WN PWN, Warszawa 2015, s. 63.

[15] Zob.: M. Kwiek, *The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in Wider Context*, w: *World Yearbook of Education 2008. Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, red. D. Epstein i in., Routledge, New York 2007, s. 32-50 oraz tenże, *Transformacje uniwersytetu*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2010.

lityki społecznej[16]. Pośrednio Kwiek odsłania ważny problem: na ile konkurencja między priorytetami w „polityce dobrobytu" pozwoli utrzymać uprzywilejowaną pozycję uniwersytetu? Przesunięcie polityki szkolnictwa wyższego na dalsze miejsca na liście priorytetów państwa opiekuńczego odsłaniają, zdaniem autora, mniejszą presję społeczną na zmiany w tej dziedzinie.

> Co najważniejsze, zmieniające się postawy społeczne mogą prowadzić do redefinicji społecznych priorytetów, które są powiązane z tak szerokim (i dotąd szerzej nie dostrzegalnym) procesem społecznym, jak międzypokoleniowa konkurencja o publiczne zasoby. Krótko mówiąc, inne priorytety wydatkowania publicznego mogą mieć społeczeństwa młode […], a inne społeczeństwa stare czy starzejące się[17].

Problem zmiany priorytetów dotyczy przede wszystkim obszarów polityki pracy, polityki ochrony zdrowia czy polityki zabezpieczającej osoby starsze. Przykładem takich przemian jest – jak nazywa to S. Golinowska – „srebrna gospodarka", nastawiona na potrzeby seniorów, która w sytuacji starzenia się społeczeństwa staje się priorytetem:

> Pojęcie srebrnej gospodarki (*silver economy*) ma dwa znaczenia. Pierwsze, nazywane neutralnym czy opisowym, polega ukazywaniu gospodarki ewoluującej w kierunku potrzeb starszej populacji bez jej specjalnego – interwencyjnego – ukierunkowywania. Drugie ukazuje możliwość wykorzystania starzenia się populacji do takiego ukierunkowania rozwoju, w którym zmiana struktury potrzeb ludności oraz pewien wzrost ich aktywności mogłyby stać się źródłem postępu i wzrostu gospodarczego[18].

Obok walki o priorytety w polityce państwa dobrobytu dochodzi jeszcze fundamentalny dylemat w politykach publicznych współczesnych państw polegający na zdefiniowaniu *długofalowej strategii politycznej* wobec dostępności do instytucji szkolnictwa wyższego. Marek Kwiek następująco opisuje to zagadnienie:

---

[16] Tenże, *The University and Welfare State in Transition*…, s. 44.

[17] Tamże, s. 58.

[18] S. Golinowska, *Srebrna gospodarka. Element strategii rozwoju regionalnego*, „Małopolskie Studia Regionalne" 2014, nr 2-3/30-31, s. 19.

W Europie silnie ścierają się ze sobą dwa odmienne podejścia do kształcenia – dostęp dla wszystkich chętnych do studiowania na zasadzie dostępu do wszystkich usług publicznych lub limitowany dostęp dla wybranych kandydatów na podstawie dotychczasowych, mierzalnych wyników w nauce. Upraszczając, ideałem strategicznym polityki edukacyjnej w tych krajach jest taka struktura szkolnictwa wyższego, która stanowi bezpośrednie odzwierciedlenie struktury społecznej. Przekrój społeczny i ekonomiczny społeczeństwa determinuje zatem w założeniu przekrój społeczny i ekonomiczny populacji studentów, co wiąże się ze strategiczną ideą poszerzania dostępu do edukacji[19].

Oprócz czynników ekonomicznych usankcjonowanie wpływu instytucji wiedzy, a poprzez nie polityki szkolnictwa wyższego, miało miejsce przede wszystkim w wymiarze kulturowym. Busemeyer i Nikolai przywołują poglądy Marshalla, zgodnie z którymi „fakt realizacji obywatelskich praw społecznych koniecznie zawiera wsparcie dla prawa do edukacji (np. prawo do bycia wykształconym) dodanego do innych społecznych praw"[20]. Prawo do edukacji zostało usankcjonowane normatywnie oraz instytucjonalnie. Obywatel otrzymał „prawo do bycia wyedukowanym", co można potraktować jako nieodłączny składnik państwa dobrobytu. Kulturowe zakorzenienie uczelni w państwie dobrobytu ujawniło się w masowych protestach studenckich mających miejsce w niemal wszystkich państwach starej Unii Europejskiej pomiędzy 2010 a 2012 kierowanych przeciwko polityce cięć w sferze szkolnictwa wyższego[21]. Warto zauważyć, że protesty te łączyła ogólnoeuropejska akademicka „solidarność niezgody" na zredukowanie roli państwa w finansowaniu uniwersytetu oraz na traktowanie tego ostatniego wedle reguł czysto rynkowych. Z jednej strony protesty te były kierowane przeciwko odcinaniu uniwersytetu

[19] M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu*, s. 292.

[20] M. Busemeyer, R. Nikolai, *Education*, s. 496.

[21] Kwestie protestów studenckich omówiono w tekstach A. Abbas, C. Kościelniaka, A. Magnier, w: *Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011. Środowisko akademickie stało się zinstytucjonalizowaną grupą nacisku politycznego, co w sytuacjach napięć wyraża się w buncie, szczególnie w krajach transformacji, np. w Pekinie w 1989 czy w Egipcie w 2012 roku. W świecie zachodnim protesty wiązały się jednak ze zmianami w polityce szkolnictwa wyższego. Zob.: M. Mariel, A. Lemonik, *Student Activism and Curricular Change in Higher Education*, Ashgate Publishing, Farnham 2011.

z agendy państwa dobrobytu, ale z drugiej strony były one silnym impulsem blokującym zmianę liberalizacyjną w Europie Zachodniej i zachowania dotychczasowej roli polityki szkolnictwa wyższego.

Uniwersytet pełni w państwie dobrobytu funkcję *instytucji awansu społecznego*. W znaczeniu kulturowym: w systemie gospodarki rynkowej dostęp do wiedzy oraz certyfikacja wykształcenia oznacza dostęp do dobrobytu. Społeczne ugruntowanie tej zmiany miało miejsce w II połowie XX wieku w przejściu z kształcenia elitarnego do kształcenia masowego. Interesujące jest to, że pierwsza fala kształcenia masowego na uczelniach przychodzi nie z Europy, lecz z USA, gdzie po raz pierwszy pojawiło się masowe kształcenie na poziomie trzeciego stopnia. Architektem tej zmiany w USA był Clark Kerr, polityk i kanclerz Uniwersytetu w Kalifornii, a doświadczenie płynące z tej zmiany zapisał w książce *The Uses of the University*[22]. Polityka dostępności do instytucji wiedzy w Stanach Zjednoczonych bazowała na fundamencie nowych narzędzi pomocowych, takich jak pożyczki studenckie czy system stypendiów federalnych dynamizujących masowe kształcenie. Definiując kulturową misję uniwersytetu Clark Kerr wychodzi z założenia, że kształcenie zdolnego człowieka, przygotowanego do objęcia ról społecznych na rynku pozostaje w interesie państwa, studenta oraz uniwersytetu. W Europie polityka masowego kształcenia pojawia się dopiero z początkiem lat 70., na fali rewolucji społeczno-obyczajowej w 1968 roku. Umasowienie kształcenia było pierwszym impulsem do zmiany w polityce uniwersyteckiej i poszukiwania nowych form przedsiębiorczości akademickiej, w tym także wyspecjalizowania się w usługach edukacyjnych czy otwarcia edukacji na aktualne potrzeby rynkowe[23].

---

[22] C. Kerr, *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge MA 2001. Nowe role przyjęte przez uniwersytet zmieniają tę instytucję, jak napisał Clark Kerr, w „multiwersytet", czyli instytucję wielozadaniową, wykraczającą poza klasyczny podział edukacja-nauka.

[23] W latach 90. XX wieku zachodnie uniwersytety przechodzą przez „zwrot przedsiębiorczy", łączący się z komercjalizacją edukacji, badań, zbliżeniem do przemysłu itp. Zob.: B. Clark, *Creating Entrepreneurial University*, Pergamon, Oxford 1998 czy koncepcja potrójnej spirali H. Etzkowitza.

Dostępność zostaje zmierzona poprzez parametr, jakim jest stopień scholaryzacji brutto i netto (miara GUS), który w krajach zachodnich w ostatnich czterdziestu latach wzrósł o kilkaset procent, a obecnie w krajach OECD wynosi ponad 35% (w grupie wiekowej 24-35 lat)[24]. Rewolucja dostępności do uczelni na Zachodzie miała swoje konsekwencje instytucjonalne: w ciągu kilkudziesięciu lat powstało wiele nowych uczelni ukierunkowanych na kształcenie masowe i mających na celu zrównoważenie szans. Dostęp do instytucji wiedzy przestaje być już tylko *przywilejem*, wynikającym również ze zmiany kulturowej mającej swój początek w latach 60. ubiegłego wieku, kiedy kształtowały się modele *welfare state*. Coraz wyraźniej jest on formułowany i społecznie uznawany jako *prawo*. W tym kontekście protesty studenckie z drugiej dekady XXI wieku przeciwstawiają się postulatowi odpłatności za studia, a co za tym idzie zmniejszenia dostępności i są reakcją na – zdaniem protestujących – odbieranie społecznie zagwarantowanych praw. Zagadnienie dostępności w tej praktyce politycznej to *conditio sine qua non* awansu społecznego, wejścia na rynek lepiej opłacanej, zamożnej klasy średniej oraz korzystania z kapitału społecznego przynależnego tej klasie. W społeczeństwach Zachodu zinterioryzowano przekonanie, iż życiowe dochody (tzw. *lifelong earnings*) jednostek z wyższym wykształceniem przewyższają dochody pracowników bez wykształcenia, tym samym uzyskanie dyplomu jest traktowane jako droga do awansu społecznego. *Nota bene* taki uzus przedostał się do świadomości obywateli państw postkomunistycznych w latach 90., wywołując tym boom edukacyjny. Prawo do powszechnej i bezpłatnej edukacji jako jedno z założeń państwa dobrobytu głęboko wpłynęło na politykę szkolnictwa wyższego, przede wszystkim w krajach Europy Zachodniej. W idealnym założeniu dobrobyt staje się synonimem pewności dostępu do wysokiej jakości życia. Zmianę, jaka nastąpiła, można opisać w następujący sposób: państwo dobrobytu już nie tyle otwiera, ile zapewnia dostęp do instytucji wiedzy, a przez to gwarantuje awans ekonomiczny i społeczny swoich obywateli. Innymi

[24] Zob. *Education at Glance*, OECD, Paris 2011.

słowy, na poziomie filozofii politycznej oraz celów zarówno politycznych państwa, jak i osobistych obywateli od edukacji oczekuje się zapewnienia skutecznego wsparcia dla rozwoju ekonomicznego jednostek.

Podejście to niesie ze sobą poważne konsekwencje kulturowe na poziomie misji i celów samego uniwersytetu: następuje przekształcenie misji uniwersytetu w stronę kształcenia pragmatycznego, zorientowanego na potrzeby rynku, jego konkurencyjność oraz aksjologię odpowiadającą logice rynkowej konkurencyjności. Pojawia się zjawisko pragmatyzacji kultury, mające wpływ również na instytucję uniwersytetu w jego wielu wymiarach, począwszy od misji, a skończywszy na pracy organizacyjnej. Zjawisko to, w odniesieniu do instytucji kultury, opisuje Stanisław Wojciechowski, który podsumowuje te przemiany, wskazując na cechy pragmatyzacji kultury – włączając w jej skład także naukę:

> Wcześniejsze, regulatywne bądź radykalnie modernistyczne […] funkcje kultury symbolicznej wobec ustroju gospodarczego […] wypierane są przez kulturę zajmującą coraz szerszy segment neoliberalnego rynku […], a pewne zasady i wzory (m.in. tzw. kreatywność i innowacyjność) wchłaniane są […] w zasady funkcjonowania kapitalistycznego przedsiębiorstwa[25].

Przebiegająca w ten sposób zmiana kulturowa może zostać odniesiona także do szkolnictwa wyższego, jest jedną z przyczyn orientacji rynkowej uniwersytetu nazwanej przez Burtona Clarka „uniwersytetem przedsiębiorczym". Dalej Wojciechowski wskazuje przeniesienie rozumienia kultury na sfery „dobra" i „zasobu", co wpisuje się w logikę państwa dobrobytu, gdzie wiedza staje się zasobem[26]. Kształcenie, czyli przekazywanie wiedzy, zostaje ocenione przede wszystkim pod kątem przydatności zawodowej, najczęściej mierzonej w potencjalności zarobków, w tym sensie wykształcenie jest traktowane jako „zasób". Egzemplifikacją zwrotu pragmatycznego jest pojawienie się na Zachodzie uczelni wyspecjalizowanych w określonych ścieżkach

[25] S. Wojciechowski, *Instytucje kultury w Polsce na tle przemian kultury w latach 1989-2009. Globalizm, lokalność, kryzys*, w: *Instytucje kultury w czasach kryzysu*, red. P. Kieliszewski i in., Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2009, s. 16.

[26] Tamże.

kształcenia (politechniki, college zawodowe, następnie wyższe szkoły zawodowe). Dalszy aspekt powiązań państwa i uniwersytetu można znaleźć w zbliżeniu studiów i ich efektów do potrzeb przemysłu oraz rynków pracy. Dzieje się to zarówno poprzez sterowanie rządowymi i ponadnarodowymi funduszami, jak i zmianę w samych uczelniach w postaci przeformułowania programów studiów oraz programów badawczych w kierunku potrzeb gospodarczych i aplikacji. Aspekt ten został przyjęty również przez Unię Europejską w obecnym okresie finansowania. Komisja Europejska przyjęła za jeden z priorytetów zbliżenie efektów kształcenia i rynków pracy[27]. W perspektywie finansowej Unii Europejskiej na lata 2004-2013 taka optyka stała się dominująca. Postuluje się, aby instytucje szkolnictwa wyższego realizowały programy zbliżające różnych interesariuszy – od państwa poprzez rynek. Taki był wydźwięk wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz projektów wspierania mobilności (głównie ERASMUS oraz jego edycja od roku 2014 ERASMUS+)[28].

Kolejnym aspektem powiązania uniwersytetu z państwem dobrobytu jest gwarancja finansowania uczelni z budżetu publicznego – środków pochodzących z redystrybucji. Państwo opiekuńcze przyjmuje na siebie odpowiedzialność za finansowanie edukacji, przynajmniej jego większej części. W krajach Unii Europejskiej standardem staje się poziom wydatków na tę sferę zbliżony do 1,5% PKB. Warto jednak zauważyć, że nawet w krajach skandynawskich – gdzie uczelnie mogą cieszyć się znaczną i nienaruszalną pozycją w strukturach finansowania publicznego – obok hojnego finansowania uczelni z budżetu państwa wprowadza się mechanizmy wolno-

---

[27] Zob.: C. Kościelniak, *Polityka szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej*, w: *Unia Europejska 2014+*, red. E. Małuszyńska, Difin, Warszawa 2015. Zob. również strategię lizbońską, gdzie formułuje się cele innowacyjności europejskiej, a wśród nich również zapisano rolę instytucji szkolnictwa wyższego.

[28] Zob.: C. Kościelniak, *Unijne wyzwania polskiego szkolnictwa wyższego*, w: *Polska w Unii Europejskiej. Bilans dekady*, red. F. Tereszkiewicz, Kancelaria Prezydenta, Warszawa 2013. Komisja Europejska traktuje program ERASMUS jako narzędzie pomocne w nabywaniu nowych kompetencji przez studentów. W taki sposób program ten odbierają także środowiska pracodawców, zob. *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badania absolwentów*, raport firmy Deloitte, Warszawa 2013.

rynkowe. Przykładem jest Finlandia, gdzie uruchomienie projektu przy uniwersytecie, tak badawczego, jak i edukacyjnego obligatoryjnie wymaga uzyskania wsparcia z pieniędzy przedsiębiorstw, co kreuje aplikacyjny charakter wiedzy[29]. Jednakże gros wydatków pochodzi z budżetu państwa.

Wreszcie ostatni aspekt ma charakter kulturowy i powiązany jest z funkcją partycypacyjną uniwersytetu. Warto w tym miejscu odnieść się do Rolanda Scholza, który używa terminu transdyscyplinarność na określenie funkcjonowania wiedzy we współczesnym świecie[30]. Rozumie przez niego działania mające na celu organizację procesów społecznych, w których aktorami zmiany są podejmujący decyzje publiczne, wspólnota badaczy oraz wspólnota lokalna. Tym samym działalność naukowa zostaje ukierunkowana na zaangażowanie w rozwiązywanie problemów lokalnych i globalnych. Z jednej strony polega to na poszukiwaniu nowych zobowiązań społecznych uniwersytetu, z drugiej – jest to efekt oddawania społeczeństwu wartości dodanej, czy to jako wyniku i aplikacji prac badawczych, czy to wykorzystania społecznego wspólnoty badaczy. Scholz łączy funkcję partycypacyjną z funkcją społeczno-środowiskową[31]. Według niego instytucje wiedzy zaangażowane są w dwa rodzaje partycypacji: pierwsza wiąże się z funkcją konsultacyjną i zostaje zaangażowana na poziomie decyzji politycznych. Tym samym instytucje wiedzy byłyby zaangażowane w procesy decyzyjne. Druga ma charakter wspólnototwórczy, polega na włączaniu lokalnych interesariuszy w agendę badawczą uniwersytetów, czyli ukierunkowaniu wiedzy na rozwiązy-

---

[29] Działanie systemu finansowania fińskich instytucji wiedzy, zob. O. Toivanen, *Innovation Policy, Entrepreneurship and Development: A Finnish View*, w: *Entrepreneurship, Innovation, and Economic Development*, red. A. Szirmai i in., Oxford University Press, Oxford 2011.

[30] R. Scholz, *Environmental Literacy in Science and Society*, Cambridge University Press, Cambridge 2012, s. 373-379. W tym miejscu warto zauważyć różnicę między interdyscyplinarnością a transdyscyplinarnością. Interdyscyplinarność oznacza uwspólnianie wiedzy w ramach samych dyscyplin akademickich. Natomiast pojęcie transdyscyplinarności zawiera proces uwspólnienia oraz wyjścia wiedzy w kierunku praktyki społecznej.

[31] Tamże, s. 378.

wanie określonych problemów. W dwóch przypadkach można mówić o środowiskowej funkcji uniwersytetu. Zrównoważony rozwój wpisuje się w politykę państwa dobrobytu, w tym także politykę uczelnianą, a jego celem jest podnoszenie jakości życia oraz ochrony środowiska naturalnego i społecznego. Partycypacyjna funkcja uniwersytetu także wpisuje się w politykę państwa dobrobytu: wynika ona z odpowiedzialności za wspólnoty oraz potencjalnych użytkowników wiedzy.

Nie sposób traktować o partycypacyjnej funkcji uniwersytetu, ignorując zagadnienie rewolucji informatycznej i powstania społeczeństwa informatycznego – jak to nazywają Castells i Himanen – jako kolejnej odsłony państwa dobrobytu. Nie jest to jedynie zmiana techniczna czy organizacyjna. To głęboka przemiana kulturowa instytucji publicznych, w tym także instytucji kultury oraz instytucji wiedzy[32]. Działanie staje się nie tylko narzędziem stosowanym w komunikacji pomiędzy środowiskiem akademickim, ale zgodnie z transdyscyplinarnym ujęciem będzie ono odgrywało znaczącą rolę w komunikacji między różnymi interesariuszami uniwersytetu.

4. Kryzys państwa dobrobytu i jego wpływ na uniwersytet

Po zakończeniu „Golden Age" państwo dobrobytu znalazło się w kryzysie wywołanym perturbacjami na rynkach ekonomicznych, ale przede wszystkim coraz większymi obciążeniami finansowymi oraz rosnącymi oczekiwaniami społecznymi. Na kryzys państwa dobrobytu w Europie nakłada się kolejna fala kryzysu ekonomicznego, którego skutki będą manifestowały się między innymi w redukcjach uposażeń w sferze budżetowej czy zmianie wieku emerytalnego[33]. M. Fluks wskazuje na mechanizm kryzysowy, który jednocześnie uruchamia mechanikę kompensacji deficytów państwa dobrobytu z zasobów prywatnych:

---

[32] Zob.: M. Castells, P. Himanen, *Społeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu*, przeł. M. Penkala, Wydawnictwo „Krytyki Politycznej", Warszawa 2009.

[33] W. Anioł, *Kryzys finansowy w Europie – reperkusje dla polityki społecznej*, „Polityka Społeczna" 2011, nr 4, s. 1-6.

> Wzrost dobrobytu i zmiana stylu życia osłabiają poparcie dla tradycyjnych programów uniwersalnych i wzmacniają żądania powstania zróżnicowanego systemu świadczeń i usług. Jednocześnie rosnące nierówności i pojawiające się nowe podziały społeczne wpływają negatywnie na dotychczasowe przejawy solidaryzmu, co stymuluje lepiej usytuowanych do poszukiwania indywidualnych dróg zaspokajania potrzeb poza tradycyjnymi instytucjami socjalnymi[34].

Badacze wskazują również na takie przyczyny kryzysu państwa opiekuńczego, jak silna presja liberalizacyjna gospodarek obniżająca pulę środków przeznaczonych na redystrybucję[35] czy też wzrost problemu bezrobocia w Europie[36]. Przede wszystkim jednak kryzys zrodziło stopniowe rozchodzenie się wzrostu poziomu potrzeb zachodnich społeczeństw (gwarantowanych usług sektora publicznego) i poziomu możliwości ich dostarczenia poprzez redystrybucję. O ile dzisiaj rozejście to nie jest jeszcze radykalne, a często traktowane jako możliwe do przezwyciężenia, to jednak problem zderzenia potrzeb i możliwości pojawia się na horyzoncie politycznym i ekonomicznym państw dobrobytu. Nie można też nie zauważyć konkurencyjnych polityk wobec państwa dobrobytu oraz alternatywnych rozwiązań, przede wszystkim neoliberalnych, wdrażanych w świecie Zachodu przede wszystkim w latach 80. przez Thacher i Reagana. Widmo kryzysu *welfare state* stawia na nowo pytanie o aktualność, jeśli nie samą perspektywę neoliberalną, to jej mutację jako alternatywę wobec socjaldemokratycznego rozwoju państwa dobrobytu.

Z pewnością kryzys przekłada się na polityki szkolnictwa wyższego, gdyż związki uniwersytetu z „polityką dobrobytu" są bardzo silne, np. poprzez hojne dotacje państwa do edukacji czy też zbudowanie systemu pozwalającego na przejście do szkolnictwa trzeciego stopnia na niemal uniwersalnym poziomie dostępności. Jak już

---

[34] M. Fluks, *Ewolucja organizacji systemów emerytalnych a kryzys państwa opiekuńczego na przełomie wieków – część 1*, „Ubezpieczenia w Rolnictwie. Studia i Materiały" 2011, nr 42, s. 44.

[35] Zob.: M. Grewiński, *Dynamika i sens pluralizmu – o przeobrażeniach państwa opiekuńczego*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje" 2007, nr 10, s. 63-81.

[36] Zob.: S. Golinowska, *Przyszłość państwa opiekuńczego i systemu zabezpieczenia społecznego*, „Polityka Społeczna" 2005, 11.

zostało powiedziane, w *welfare state* uniwersytet odgrywa rolę instytucji dostępu do dobrobytu. Powyższe rozważania domagają się jednak odpowiedzi na pytanie, czy model edukacji wyższej podług standardów państwa opiekuńczego będzie można utrzymać w przyszłości, jawiącej się przez pryzmat permanentnego kryzysu? W jaki sposób kryzys państwa dobrobytu wpływa na uniwersytet? W paradygmacie instytucjonalnym Marek Kwiek nazywa proces przemian „renegocjacją kontraktu społecznego", czyli ustaleniem nowych zobowiązań pomiędzy państwem a instytucjami szkolnictwa wyższego. Jednakże, jak sam konkluduje, uczelnie muszą zmagać się z warunkami ciągłych przemian, których finalna perspektywa wydaje się nieznana:

> Wiele decyzji specyficznych dla danych krajów oraz kultury zostanie podjętych zarówno przez *policy makerów*, jak i akademickie instytucje, a ich efekt jest ciągle bardzo trudny do przewidzenia[37].

Z pewnością uniwersytet będzie musiał zmierzyć się ze zmianami powiązanymi z samym państwem dobrobytu. M. Kwiek ujmuje to zagadnienie następująco[38]:

> Teoretycy instytucjonalni i neoinstytucjonalni w badaniach organizacji przedstawiają uniwersytety jako doskonałe przykłady potężnego powiązania zmian instytucji ze zmianami ich otoczenia zewnętrznego (z którego czerpią swoje zasoby, podstawowe idee oraz społeczną legitymizację). Instytucja uniwersytetu w Europie może zatem przechodzić fundamentalną transformację – wraz z tradycyjną instytucją państwa jako takiego, a w szczególności państwa dobrobytu, a transformacja ta może dotykać samego jej rdzenia: społecznej legitymizacji, społecznego zaufania, ideowego ufundowania i osadzenia w skomplikowanej tkance konkurujących ze sobą usług publicznych i potrzeb społecznych[39].

Efektem transformacji uniwersytetu w państwie dobrobytu jest pozostawienie tak dostępności, jak i jej ekonomicznych konsekwencji. Podstawowe pytanie brzmi, czy wprowadzenie powszech-

---

[37] M. Kwiek, *The University…*, s. 15.

[38] Tenże, *Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej*, „Człowiek i Społeczeństwo" 2015, nr XXXVI.

[39] Tamże, s. 15.

nej dostępności do szkolnictwa wyższego spowodowało zmianę w stratyfikacji społecznej, np. poprzez poszerzenie się klasy średniej? Kryzys tej roli uniwersytetu widać na przykładzie kraju, który był pionierem zmian, tj. Francji. Po rewoltach społecznych w latach 60. XX wieku jednym z głównych zadań francuskiej polityki szkolnictwa wyższego było zapewnienie równego dostępu do uczelni. Gaële Goastellec pokazuje, że akcje afirmatywne i próba równościowego potraktowania studentów okazała się eksperymentem, który nie spowodował zmniejszenia różnic w dostępie do wiedzy[40]. Do najbardziej elitarnych i umożliwiających karierę w instytucjach rządowych uczelni w przeważającej większości dostają się dzieci osób, które takie uczelnie wcześniej już ukończyły; grupy „niereprezentowane" właściwie w tych uczelniach nie zwiększyły swego udziału. G. Goastellec nazywa Grandes Écoles „kamuflażem odtwarzania struktury społecznej".

Należy w tym miejscu odnotować, że sama dostępność nie powinna być absolutyzowana, gdyż jej sensem jest wejście do „systemu dobrobytu", który jednak gwarantowany jest nie nominalnym dyplomem, lecz jakością prezentowanych umiejętności i wiedzy. Pojawia się pytanie, wybrzmi ono szczególnie mocno w kontekście państw postkomunistycznych, na ile poszerzenie dostępu do edukacji trzeciego stopnia było równoznaczne z oczekiwanymi przez rynek umiejętnościami oraz kompetencjami? Badania wskazują, że *lifelong earning* osób z wyższym wykształceniem jest wyższy niż absolwentów szkół średnich i zawodowych. Jednakże wyższy poziom zarobków niekoniecznie musi być równoznaczny z wejściem na poziom gwarantujący dobrobyt, a takie, przynajmniej w państwach Europy Środkowej, było oczekiwanie. Warto w tym miejscu podać przykład Polski, gdzie dostępność w 1989 roku wzrosła z kilku procent do skali powyżej średniej OECD. Jednak sama dostępność do uczelni nie przełożyła się na dostęp do instytucji gwarantujących wzrost jakości życia.

---

[40] G. Goastellec, *Wolność dostępu do uniwersytetów. Gwarancja nierówności?*, w: *Wolność, równość…*, s. 193.

Kwestia standardów jakości może mieć różny wymiar, jednak najważniejszym czynnikiem sprawdzającym będzie właśnie odniesienie do szeroko pojętej dostępności do dobrobytu, czyli przełożenie wyniku edukacji na wejście do umożliwiającej dobrobyt kariery oraz indywidualnego podwyższenia jakości życia. W Polsce wysokie uznanie dla uczelni – można ją mierzyć rankingiem pracodawców – ma zaledwie kilkanaście uczelni na ponad trzysta pięćdziesiąt instytucji szkolnictwa wyższego[41].

Zagadnienie wejścia na prospektywny rynek pracy wiąże się ściśle z jakością i umiejętnościami. W Europie, ale także i w Polsce takim znakiem jest podnoszenie jakości kształcenia w najlepszych uczelniach prywatnych – ukierunkowanych na zaawansowane kształcenie zawodowe – oraz przyrost liczby studentów w tych uczelniach pomimo relatywnie wysokiego czesnego[42]. Wątek odpłatności pojawi się jeszcze w rozdziałach analizujących studia przypadków, jednakże już w tym miejscu warto zasygnalizować zagadnienie, że uczelnie niepubliczne, pobierając sowite czesne, dostarczają umiejętności pozwalających skutecznie wejść na rynek pracy. Może być to sygnałem, że w mentalności społecznej edukacja trzeciego stopnia powoli zdobywa status prywatnej inwestycji. Poniekąd problem ten odzwierciedla kwestia odpłatności za studia, która dotyczy większości polskich studentów. W szerszym kontekście pojawia się pytanie, czy utrzymywanie systemu publicznego finansowania szkolnictwa wyższego w Europie może stać się kulturowo coraz mniej akcepto-

---

[41] Zob.: ranking pracodawców magazynu „Perspektywy" pt. *Prestiż wśród pracodawców*: <http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=713:prestiz-pracodawcow&catid=90&Itemid=230> [dostęp: 17.09.2014].

[42] Przykładem są wysoko rankingowane uczelnie niepubliczne, jak np. SWPS czy Collegium Civitas. Uruchomiły one po 2004 roku (data wejścia Polski do Unii Europejskiej) ekskluzywne programy studiów, np. na SWPS w Poznaniu powstał wydział designu, a w Collegium Civitas programy dla aktorów zmiany w polityce. W obu przypadkach czesne jest relatywnie wysokie, a pomimo niżu demograficznego uczelnie te notują zainteresowanie studentów, także zza granicy. Innym przykładem może być uczelnia Vistula, która uruchomiła anglojęzyczne programy dla studentów zza granicy, jednocześnie, jako jedna z nielicznych, utrzymując egzaminy wstępne.

walne, ze względu na realne przejście z edukacji do rynku, którego efektywność zwiększa się po stronie uczelni niepublicznych.

Pomimo że ogólny dostęp do instytucji szkolnictwa wyższego jest uniwersalny, to jednak dostęp do kierunków mających przełożenie rynkowe jest ciągle trudny i zresztą nie dotyczy jedynie Europy. W USA pula środków na stypendia rządowe spadła, co spowodowało obciążenie najuboższych wzrostem czesnego w roku 2014. Przykłady amerykańskie może nie są tak istotne, gdyż trudno mówić tam o państwie dobrobytu w stylu europejskim (świadomie pominięte zostają w tekście modele państwa dobrobytu), ale niewątpliwie mamy do czynienia z trendem przeciwnym doktrynie traktującej edukację jako prawo (*right*).

Kolejny aspekt kryzysu wiąże się z cięciami finansowymi na politykę szkolnictwa wyższego. Szkolnictwo wyższe zostało dotknięte redukcjami budżetów, które nastąpiły między innymi we Włoszech, Wielkiej Brytanii, Portugalii i Grecji. Nie lepiej jednak było w Polsce. Warto zauważyć, że w naszym kraju PKB na szkolnictwo wyższe nie wzrastało w ostatniej dekadzie, a w porównaniu z rokiem 2005 zmniejszyło się o 0,2% PKB. Obok cięć budżetowych uniwersytety europejskie musiały wdrożyć projekty Krajowych Ram Kwalifikacji. Miały one za zadanie uwidocznić efekty kształcenia oraz zbliżyć je do rynków pracy. Kosztochłonna zmiana nie przełożyła się jednak ani na odsetek bezrobocia wśród młodych, ani na zbliżenie uczelni do potrzeb rynkowych. Nie widać również zmiany w oczekiwanej efektywności edukacyjnej uczelni, jaką miało przynieść wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji[43]. Przykład wdrożenia KRK, ale także obsługi projektów rządowych i międzynarodowych odsłonił problem wzrostu biurokracji i znaczenia roli pracowników administracyjnych uczelni. Reformy prowadzone „przez biurokrację", czyli mnożenie procedur oraz kosztochłonnych i pracochłonnych programów,

[43] Jednym z przykładów jest mnożenie komisji akredytacyjnych. W Polsce, poza umocowaną w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym mocującej prawnie Państwową Komisję Akredytacyjną funkcjonuje Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, która powiela procedury kontrolne państwowej agendy.

mają wielu krytyków w świecie uniwersyteckim: Tadeusz Sławek mówi o „moralnym dryfie", „władzy biurokracji" oraz dezintegracji instytucji uniwersytetu i odwrotu od jego tradycyjnej misji, czyli kształcenia i prowadzenia badań[44]. Krytycy zauważają, że zmiana ma charakter jedynie biurokratyczny, przez co wprowadza przeobrażenia w sposób chybiony i nie biorący pod uwagę specyfiki uniwersytetu.

Powstaje jednak inne pytanie: czy uniwersytet wpisuje się jeszcze w rolę generatora dobrobytu, tak jak to zostało zamierzone w okresie prosperity tej strategii politycznej? Czy dostępność do uczelni rzeczywiście doprowadziła do dostępu do zasobów i dobrobytu obywateli (*vide* bezrobocie wśród absolwentów)? Czy lokowanie nowych uczelni w regionach peryferyjnych – w celu zwiększenia szans mieszkańców lokalnych wspólnot – polepszyło jakość tych regionów i ich mieszkańców? Czy utrzymanie zrównoważonego wzrostu nakładów na edukację wyższą – priorytet państwa dobrobytu, poza krótkotrwałym „złotym okresem" lat 70. i 80. – będzie jeszcze w jakikolwiek sposób możliwe do utrzymania? Wreszcie czy edukacja jako dziedzina polityki wytrzyma konkurencję z innymi dziedzinami, w tym z coraz bardziej kosztochłonnym systemem opieki emerytalnej i zdrowotnej, który z każdą dekadą staje się coraz mniej wydajny?

Kwestia finansowania uczelni wyższych jest pośrednio powiązana z kolejnymi problemami kryzysu, jakimi są procesy starzenia się w Europie czy zapaść demograficzna, która ma miejsce np. w Polsce. Marek Kwiek następująco charakteryzuje to zagadnienie:

> Jednak tym, co odgrywa coraz większą rolę w Europie, jest zmieniający się dostęp i warunki publicznego finansowania, rosnąca krajowa (wewnętrzna) konkurencja między różnymi pretendentami do środków publicznych (czyli konkurencja między różnymi usługami i wydatkami publicznymi) oraz ewoluujące postawy społeczne wobec priorytetów w publicznym finansowaniu. Co najważniejsze, zmieniające się postawy społeczne mogą

[44] T. Sławek, *Autonomia, integralność, uniwersytet*, „Anthropos" 2012, vol. 18/19, s. 12-30.

prowadzić do redefinicji społecznych priorytetów, które są powiązane z tak szerokim (i dotąd szerzej niedostrzeganym) procesem społecznym jak międzypokoleniowa konkurencja o publiczne zasoby. Krótko mówiąc, inne priorytety wydatkowania publicznego mogą mieć społeczeństwa młode (tak jak w okresie największej świetności państwa dobrobytu), a inne społeczeństwa stare czy starzejące się. Europa, a przede wszystkim postkomunistyczna Europa Środkowa, starzeje się w tempie dramatycznym[45].

Wskazana powyżej kwestia łączy zagadnienia polityki cięć finansowych z zagadnieniem zmian demograficznych, które szczególnie boleśnie będą odczuwalne w Europie. Zofia Szweda-Lewandowska wskazała na przyśpieszenie procesów starzenia się w krajach postkomunistycznych:

Tempo spadku tego współczynnika [starzenia – dop. C.K.] wskazuje, że Polska i inne kraje postkomunistyczne w ciągu 10 lat przeszły przez proces, który w starych krajach Unii trwał 40 lat[46].

Spadek demograficzny staje się coraz bardziej widocznym problemem Europy. Wedle prognoz w najważniejszych państwach „starej" Unii Europejskiej jedynie Francji i Wielkiej Brytanii uda się utrzymać stan populacji, dramatyczny spadek nastąpi w Niemczech i we Włoszech (por. tab. 1).

Tabela 1. Prognoza zmiany demograficznej w wybranych państwach „starej" Unii Europejskiej, liczona bez udziału emigrantów

Państwo/rok	2015	2080
Włochy	60 milionów	39 469 771
Wielka Brytania	<60 milionów	64 710 496
Francja	<60 milionów	68 713 709
Niemcy	80 milionów	50 201 169

Źródło: „L'Espresso" 2015, n. 39, 1 ottobre.

[45] M. Kwiek, *Reformy uniwersytetów europejskich…*, s. 8.

[46] Z. Szweda-Lewandowska, *Procesy ludnościowe w Polsce – następstwa przystąpienia do Unii Europejskiej*, w: *Polska w Unii Europejskiej…*, s. 105.

Kolejnym celem dla państw europejskich jest przyjęcie emigrantów, którzy będą wyzwaniem dla europejskiej edukacji. Poza Wielką Brytanią, gdzie poziom wykształcenia wyższego wśród emigrantów wynosi mniej niż 50%, przy ponad 30% wśród rdzennych mieszkańców, w pozostałych państwach jest on niższy, i tak we Włoszech wynosi 10%, we Francji 25%, w Niemczech 20%[47]. W realiach społecznych oznacza to pojawienie się nowej klasy społecznej będącej w gorszym położeniu edukacyjnym, co będzie rodzić znaczące, długofalowe i międzygeneracyjne konsekwencje.

W obecnych realiach demograficznych finansowanie edukacji każdego szczebla jedynie ze środków publicznych nie jest oczywistym scenariuszem przyszłych rozwiązań politycznych, stąd też oficjalnie (jak ma to miejsce w Wielkiej Brytanii czy we Włoszech), jak i nieoficjalnie planuje się rozwiązania mieszane, powiązanie dotacji publicznej z odpłatnością ze strony studentów, głównie poprzez czesne, które np. we Włoszech już zostało podniesione w 2011 roku. Kwestia odpłatności za studia regularnie powraca w debatach politycznych i choć wzbudza ona kontrowersje, to jednak nie wydaje się, by można było ją pominąć.

Problem dostrzega również Komisja Europejska, która zapoczątkowała zmiany w polityce uczelnianej, przede wszystkim zbliżenia edukacji trzeciego stopnia do rynków pracy. W nowej perspektywie finansowej programy mobilności, szczególnie ERASMUS+, obejmują kraje Partnerstwa Wschodniego oraz Południowego. Oznacza to wzrost napływu potencjalnych beneficjentów, którzy będą dążyli do długoterminowego pobytu w krajach UE, ale także dadzą szansę na uzupełnienie braków demograficznych. Jednak efektem wcale nie musi być otwarcie, a przez to wzrost potencjału lokalnych uczelni. Równie prawdopodobne może być pojawienie się zjawisk negatywnych, np. „obrony rynku" bądź też „drenażu mózgów". Internacjonalizacja uniwersytetów w długofalowej perspektywie przyniosła

[47] F. Bianchi, *Gli italiani fra 50 anni: o meticci o scomparsi*, „L'Espresso" 2015, n. 39, s. 44.

korzyści tak uczelniom, jak i państwom otwartym na ten model polityki, o czym będzie mowa w kolejnych rozdziałach. W tym znaczeniu – powtarzając za cytowanym wyżej Markiem Kwiekiem – nie sposób wskazać trajektorii rozwoju uniwersytetu przyszłości w kontekście kryzysu, w jakim znalazły się model i praktyka państwa opiekuńczego:

> Uniwersytety, które w coraz większym stopniu traktowane są jak organizacje sektora publicznego i w coraz mniejszym jak tradycyjne, historycznie wyjątkowe instytucje akademickie, spodziewają się dziś w Europie kolejnych fal reform. Nie ma europejskich wyjątków: reformy stają się stałym elementem pejzażu akademickiego na całym kontynencie. Jako kadra akademicka musimy nauczyć się z nimi żyć, ale i musimy starać się rozumieć ich logikę (choćby po to, aby móc silniej wpływać na ich kierunek i negocjować z politykami i decydentami zakres, głębokość i tempo proponowanych zmian – a więc poniekąd również we własnym akademickim interesie. Pamiętajmy, że uniwersytety to potężna, dobrze zorganizowana grupa interesu, która jednak musi rozumieć logikę zachodzących zmian w systemach europejskich, choćby po to, aby odróżniać wpływy globalne, europejskie i lokalne w proponowanych i wdrażanych programach reform)[48].

5. Podsumowanie

W przedstawionym rozdziale autor skupił się na prezentacji miejsca uniwersytetów w polityce państwa dobrobytu oraz kryzysu uniwersytetu w tej konstrukcji politycznej. Wnioski są następujące: kryzys finansowy i społeczny, jaki utrzymuje się od pierwszej dekady XXI wieku dotyka państw dobrobytu. W przypadku polityki szkolnictwa wyższego efektem ubocznym tego kryzysu jest zmarginalizowanie polityki uniwersyteckiej na tle pozostałych gałęzi polityk publicznych, która w perspektywie coraz większych wydatków musi poszukiwać strategii przemian oraz nowych źródeł finansowania. Innymi słowy, dylemat określający kryzys państwa

[48] M. Kwiek, *Reformy uniwersytetów europejskich…*, s. 2.

dobrobytu można zdefiniować jako problem dysproporcji celów społecznych, w tym polityki zabezpieczenia świadczeń społecznych, ochrony zdrowia, edukacji i możliwości ich realizacji, przy czym dodatkowe problemy generują choćby trwający od ponad dekady kryzys ekonomiczny w Europie czy bieżące problemy polityczne, jak kosztowny kryzys migracyjny, niosący konsekwencje polityczne i ekonomiczne.

Podstawowym dylematem polityk szkolnictwa wyższego w kontekście państwa dobrobytu jest utrzymanie szkolnictwa wyższego w dotychczasowym wymiarze finansowania przy jednoczesnym wzroście utrzymania np. opieki zdrowotnej, której kosztochłonność w starzejącym się społeczeństwie z pewnością się zwiększy. Dodatkowym obciążeniem nakładającym się na ten kryzys jest dramatyczny spadek demograficzny oraz perspektywa wymiany etnicznej Europy, która, jak się przewiduje, zyska od 25% do 50% obywateli z nowego świata do 2050 roku[49]. Będzie to również znaczące wyzwanie edukacyjne, gdyż poziom scholaryzacji tej grupy jest niższy aniżeli rdzennych mieszkańców. Kolejną odsłoną kryzysu jest transformacja uczelni przynosząca nowe uwarunkowania formalne związane z dodatkową biurokracją, jednakże nie przynosząca realnej zmiany systemowej. Wreszcie obraz szkolnictwa wyższego może zmienić kulturowe postrzeganie uczelni i opłacanej z redystrybucji edukacji, której zadaniem jest wyposażenie obywateli w umiejętności pozwalające na przejście do rynków pracy i wejścia do „instytucji dobrobytu". Spełnienie tej funkcji wymaga przede wszystkim efektywnej edukacji silnie zorientowanej na praktykę i powiązania z rynkiem. Funkcję tę coraz bardziej efektywnie pełnią uczelnie niepubliczne, bazujące na odpłatności. Jednakże masowe protesty studenckie z lat 2010–2012 wskazują, że w społeczeństwach Zachodu istnieje legitymizacja do utrzymania uczelni wyższych ze środków pochodzących z redystrybucji.

[49] Zob.: F. Bianchi, *Gli italiani fra 50 anni*…, s. 41.

Na wstępie zostało powiedziane, że wybrana przykładowa typologia Esping-Andersena, mająca potężny wpływ w naukach społecznych, pozostaje problematyczna, jeśli odnieść ją do opisu zmian w państwach postkomunistycznych. Celem kolejnego rozdziału będzie prezentacja charakterystyki transformacji oraz posttransformacji w odniesieniu do kontekstów dobrobytu i jakości życia.

Rozdział II

Posttransformacyjność jako kulturowo-ekonomiczna kategoria rozwoju

1. Postawienie problemu

W poprzednim rozdziale scharakteryzowane zostało państwo dobrobytu, kontekst jego kryzysu oraz jego powinowactwa z polityką szkolnictwa wyższego. Zwrócono uwagę, że model polityki państwa dobrobytu został przyjęty jako jeden z możliwych wzorów dla państw rozwijających się, jakkolwiek polityki państwa opiekuńczego w krajach postkomunistycznych są specyficzne, nie tylko ze względu na trajektorie rozwoju, ale także odrębności kulturowe tych państw, w tym kultury gospodarczej. Zasadnicza kwestia stawiana w niniejszym rozdziale ma za zadanie wskazać, na czym polega *differentia specifica* transformacji państw postkomunistycznych. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie jest krokiem do dalszych rozważań dotyczących systemów szkolnictwa wyższego w dwóch typach państw: wysokorozwiniętego i posttransformacyjnego.

Problematyka przemian w państwach postkomunistycznych, szczególnie państw Europy Środkowej może zostać określona poprzez pojęcie *posttransformacyjności*. Zawierają się w nim zarówno zagadnienia przemian ekonomicznych, społecznych, politycznych, instytucjonalnych, ale także kulturowych, nawiązujących

do sfery normatywnej, m.in. wartości, czy reguły etyki życia publicznego[1].

Do analiz transformacji stosuje się różne metody badawcze. Wśród nich, jakkolwiek pozostają one poza głównym nurtem, będą metody charakterystyczne do podejścia kulturowego. Przykładowo można wymienić metody normatywne, analizy jakościowe czy też podejście etnograficzne bądź interpretację dostępnych danych, np. raportów lub statystyk, przeprowadzoną w aspekcie kulturowym. W metodologii badań społecznych stosuje się również łączenie metod badawczych, np. w metodzie *proces tracing*[2]. Metody te stosuje się m.in. w kulturoznawstwie gospodarczym, w badaniach kultur politycznych, w badaniach podstaw przemian społecznych i transformacji politycznych itp.

W rozdziale zaprezentowane zostaną cechy posttransformacyjności charakteryzujące specyfikę przemian wybranych państw Europy Środkowej. Zadanie to ma służyć nie tylko do znalezienia specyfiki ich prędkości rozwojowej, ale również do wskazania istniejących w nich instytucjonalno-kulturowych przeszkód modernizacyjnych. Obok wyodrębnionych cech posttransformacyjności wskazana zostanie kategoria kulturowo-gospodarcza folwarcznego wzoru rozwojowego, pozostająca specyficznym wzorcem etycznym i organizacyjnym dla polskiej kultury gospodarczej[3]. Rozdział ma także pełnić funkcję przygotowania teoretycznego dla dalszych rozważań skupiających uwagę na polityce szkolnictwa wyższego, mianowicie porównania wybranych aspektów polityk szkolnictwa

---

[1] Zob.: R. Bauböck, „Normative political theory and empirical research", w: D. della Porta, M. Keating, *Approaches and Methodologies in the Social Science*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

[2] Zob.: P. Vennesson, *Case studies and proces tracing: theories and practicies*, w: D. della Porta, M. Keating, *Approaches and Methodologies in the Social Science*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

[3] Część zaprezentowanych zagadnień, w szczególności kwestii postfolwarcznego modelu kultury gospodarczej stanowi rozwinięcie rozważań zawartych w artykule C. Kościelniaka, *Kulturowa rola uniwersytetu w kontekście kryzysu państwa dobrobytu*, „Człowiek i Społeczeństwo" 2014, XXXVIII.

wyższego w dwóch typach państw – wysokorozwiniętego państwa dobrobytu (przykład Szwajcarii) oraz państwa posttransformacyjnego (przykład Polski).

2. Transformacja i posttransformacja

Czym jest transformacja? Traktując o państwach transformacji, mamy na uwadze istotny, długofalowy oraz nieodwracalny trend, który przyniesie ze sobą zmianę społeczną, ekonomiczną oraz kulturową. W przypadku państw Europy Środkowej i Wschodniej transformacyjność odnosi się do procesów wyjścia ze stanu socjalistycznej, centralnie sterowanej gospodarki oraz politycznego zniewolenia w kierunku demokratycznej kultury politycznej. Perspektywa badawcza tej problematyki obejmuje kwestie etyczne, ekonomiczne, społeczne, organizacyjne czy wreszcie kulturowe[4]. Zagadnienie transformacji dotyczy wielu państw, w przypadku Europy począwszy od Rosji i jej państw satelickich, poprzez państwa Europy Centralnej, kończąc na Niemczech Wschodnich oraz Bałkanach[5]. Analizy te

---

[4] Zagadnienie transformacji ustrojowej w Polsce można by podzielić na następujące kwestie: zagadnienia kulturowe, analizowane w literaturze filozoficznej, zob.: J. Tischner, *Etyka solidarności,* Znak, Kraków 1981; tenże, *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 1993; tenże, *Nieszczęsny dar wolności,* Znak, Kraków 1993; A. Michnik, J. Tischner, J. Żakowski, *Między wójtem, panem a plebanem,* Znak, Kraków 1995; J. Staniszkis, *Postkomunizm*, SOT, Gdańsk 2001. Następnie zagadnienia ekonomiczne, powiązane z prywatyzacji oraz zmiany zarządzania, zob.: R. Frydman, A. Rapaczyński, *Prywatyzacja w Europie Wschodniej*, Znak, Kraków 1995; R. Frydman, C. Grey, A. Rapaczynski, *Corporate Governance in Central Europe and Russia*, CEU, Budapest 1996. W Polsce należy zwrócić uwagę na książki ekonomistów transformacji: L. Balcerowicz, *Socjalizm, kapitalizm, transformacja: szkice z przełomu epok*, PWN, Warszawa 1997; G. Kołodko, *Transformacja polskiej gospodarki, sukces czy porażka?*, OW BGW, Warszawa 1992. W problematyce transformacji w szkolnictwie wyższym zob. M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie,* Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2010, ale także raporty organizacji międzynarodowych, zob. raport OECD Poland.

[5] Zagadnienie państwa dobrobytu i transformacyjności zob.: T. Inglot, *Welfare States in Central Europe 1919-2004*, Cambridge University Press, Cambridge 2014.

obejmują przede wszystkim przemiany makrostrukturalne, ale także wybrane aspekty polityki, głównie prywatyzacji i edukacji, w tym edukacji wyższej (szersze omówienie tego zagadnienia zamieszczono w rozdziale czwartym). Postkomunistyczna transformacja była wynikiem ekonomicznego i politycznego upadku komunistycznych reżymów, innymi słowy kryzys ekonomiczny stanowił główną podstawę do zmiany politycznej[6]. Jednakże transformacja w tej części Europy była możliwa dzięki czynnikom o charakterze kulturowym, odwołującym się do wolnościowego poczucia i tożsamości świata Zachodu. Proces postkomunistycznej transformacji można zdefiniować jako proces zmian, któremu wyznacza się co najmniej dwa określone cele: zdobycie, a następnie poszerzanie sfery wolności obywatelskiej oraz wejście na drogę budowania dobrobytu na wzór zachodni[7]. Transformacja była także procesem kulturowym, wprowadzającym nowe wartości, wzory zachowań czy ideały do kultury gospodarczej, przyczyniające się do budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Traktując o państwach Europy Środkowej, przede wszystkim Polski oraz pozostałej grupy państw, które przeszły przez okres komunizmu, o zbliżonej trajektorii historycznej po 1945 roku, pojawia się kwestia ich specyfiki – kulturowej, geograficznej, ekonomicznej i politycznej. Szczególnie odnosi się to do państw zrzeszonych w Grupie V4: Czech, Słowacji, Węgier, Polski, ale także państw bałtyckich.

Analizy podejmujące zagadnienia ekonomiczne państwa dobrobytu, zob.: P. Rutland, *What comes after socialism*, w: *Reconstructing Post-communist Russia*, red. T. Brudny, J. Frankel, S. Hofman, Cambridge University Press, Cambridge 2014.

[6] Krzysztof Brzechczyn w artykule *Upadek imperium socjalistycznego. Próba modelu*, opublikowanym w „Poznańskich Studiach z Filozofii Humanistyki" 2004, 6(19) wskazuje, że rozpad systemu był możliwy ze względu na obniżenie agresywności ZSRR: „Wzrost agresywności istotnie nastąpił, ale nie był to wzrost agresywności całej imperialnej klasy władców, lecz tylko jej metropolitalnego odłamu […]. W taki zapewne sposób można interpretować interwencje Rosji w Gruzji i Armenii, na Litwie, Łotwie i w Estonii, konflikt z Ukrainą o flotę czarnomorską czy wojnę w Czeczenii" (s. 167).

[7] Zob.: T. Inglot, *Welfare States...*

Wprowadzając rozróżnienie pomiędzy państwami „transformacyjnymi" a „posttransformacyjnymi", można ukazać dystynkcje zachodzące m.in. pomiędzy państwami postsowieckimi, w których reformy rozpoczęły się, ale jednak nie uzyskały poziomu dynamiki gwarantującej stabilny rozwój, a państwami z bloku Europy Środkowej (z grupy V4). Termin posttransformacyjność pozwala na wskazanie problemów transformacji związanych z procesami reform, w tym m.in. wzrostu gospodarczego, budowy społeczeństwa obywatelskiego, a przede wszystkim różnicy w rozwoju społecznym i jakości życia. Punktem odniesienia dla państw posttransformacyjnych są państwa wysokorozwinięte, w tym państwa dobrobytu[8].

Z jednej strony procesy posttransformacyjności stanowią skuteczne przejście przez zmianę transformacyjną, z drugiej strony odsłaniają one niedokończony projekt dobrobytu danych społeczeństw, manifestujący się czy to poprzez trwające reformy związane z podnoszeniem jakości życia obywateli, czy to stale istniejący dystans nie pozwalający na zakwalifikowanie danej grupy państw jako wysokorozwiniętych. Posttransformacyjność jest zatem kategorią teoretyczną, odnoszącą się do sfery kulturowej, społecznej i ekonomicznej. Oznacza to, że może ona mieć zastosowanie zarówno w perspektywie instytucjonalnej, jak i kulturowej. W prezentowanej książce pojęcie posttransformacyjności będzie użyte w kontekstach polityk szkolnictwa wyższego.

2.1. Cechy posttransformacyjności

Czym była transformacja państw postkomunistycznych i na czym polegały różnice w jej implementacji? Historia transformacji pokazuje, że wiele problemów stanu początkowego transformacji było podobnych we wszystkich państwach satelickich oraz republikach ZSRR. Wspólna im była ekonomiczna niewydolność,

[8] Przemiany kulturowe Polski opisuje T. Buksiński, wprowadzając pojęcie *moderności*, odróżniające „modernizację" – odnoszącą się do zadań ekonomiczno-infrastrukturalnych od „moderności" – ukierunkowaną na zmiany społeczno-kulturowe. Zob. T. Buksiński, *Moderność*, Wyd. IF UAM, Poznań 2002.

na czele z galopującą inflacją, technologiczne zacofanie oraz deficyt wolności i swobód obywatelskich. Państwa bloku socjalistycznego osiągnęły zróżnicowane efekty przemian. Wprowadzenie kategorii transformacyjności i posttransformacyjności pozwala odróżnić ich prędkości rozwojowe. Odnoszą się one do ekonomii, polityki obywatelskiej, ale także historii i kultury. Szczególnie interesującą perspektywą będzie odniesienie posttransformacyjności do kwestii dobrobytu[9].

2.1.1. Liberalizacja gospodarek i utrzymanie tempa wzrostu gospodarczego

Joseph Stiglitz w rozważaniach zawartych w książce *Globalizacja*, analizując przypadek Rosji, wskazuje na trzy aspekty reform: liberalizacji, stabilizacji oraz prywatyzacji. Były to aspekty zmian, wyłączając pewne specyfiki lokalnych systemów gospodarczych, wspólne dla wszystkich państw postkomunistycznych:

> Liberalizacja i stabilizacja stanowiły dwa filary radykalnej strategii reformatorskiej. Trzecim była szybka prywatyzacja. Ale pierwsze dwa filary były przeszkodą w budowie trzeciego. Początkowa wysoka inflacja pochłonęła oszczędności większości Rosjan, było zatem w kraju za mało ludzi mających pieniądze na kupowanie przedsiębiorstw przeznaczonych do prywatyzacji. Kiedy nawet już zdołali kupić przedsiębiorstwa, trudno było je ożywić przy wysokich stopach procentowych i braku instytucji finansowych dostarczających kapitału[10].

Przyjęcie tego programu oznaczało bezwarunkowe odejście od socjalistycznego zarządzania wobec zachodniego kursu rozwoju. Transformacja polegała na wprowadzeniu gospodarki do

---

[9] Analiza historyczna, wskazująca na obszary związane z państwem dobrobytu – zob.: T. Inglot, *Weflare States...* Problematyka państwa dobrobytu w kontekście transformacji w Rosji i państwach satelickich – por.: P. Rutland, *What comes after socialism*. Analiza teoretyczna przekształceń postkomunistycznych – zob.: K. Brzechczyn, *Paths to Democracy in Post-Soviet Republics: Attempt at Conceptualization*, w: E. Czerwińska-Schupp, *Values and Norms in the Age of Globalization*, Peter Lang, Wien 2007.

[10] Zob.: J. Stiglitz, *Globalizacja*, WN PWN, Warszawa 2012, s. 134.

nowego typu instytucji gospodarczych i społecznych, Stiglitz bardzo sceptycznie ustosunkował się do tych działań jako trudnych i mało realnych do realizacji:

> Wyzwania stojące przed gospodarkami krajów byłego Związku Sowieckiego i krajów bloku komunistycznego były zniechęcające: kraje te musiały przejść z jednego systemu cen […] do systemu cen rynkowych; musiały stworzyć giełdy i wspierającą je infrastrukturę instytucjonalną; musiały także sprywatyzować wszelką własność należącą do państwa[11].

Takie państwa jak Polska, a następnie pozostałe państwa satelickie wprowadziły szybkie reformy, przede wszystkim stabilizujące inflację oraz rozpoczęły procesy prywatyzacyjne. Pozwoliło to skrócić okres przejściowy, co nie miało miejsca w przypadku państw FSU[12]. Państwa postsowieckie, z wyłączeniem krajów bałtyckich, nie rozwinęły potencjałów ekonomicznych pozwalających wyjść z poziomu transformacyjnego, w przeciwieństwie do państw Europy Środkowej. Posttransformacyjność oznaczałaby zatem skuteczne wyjście ze stagnacji, spowodowane nie tylko gospodarczym przyśpieszeniem, ale także wyjściem poza układ centralnie sterowanej gospodarki. Stiglitz prezentuje tę kwestię w kontekście wzrostu PKB następująco:

> Oczekiwania na wzrost gospodarczy nie ziściły się nie tylko w Rosji, ale także w większości gospodarek dokonujących transformacji systemowej. Jedynie w kilku byłych krajach komunistycznych – w Polsce, na Węgrzech, w Słowenii i Słowacji – PKB był taki sam jak 10 lat wcześniej. W pozostałych krajach rozmiary spadku w dochodzie były tak wielkie, że trudno było je pojąć. Według danych Banku Światowego Rosja ma dzisiaj (rok 2000) PKB mniejszy o ponad jedną trzecią niż w roku 1989[13].

Pierwszą cechą wyróżniającą dla państw posttransformacyjnych będzie zatem radykalne zliberalizowanie gospodarek, a przy tym utrzymanie dynamiki ekonomicznego wzrostu. To ostatnie, w porównaniu z pozostałymi byłymi państwami satelickimi oraz republikami radzieckimi, powiodło się w państwach Europy Środkowej

[11] Tamże, s. 132.

[12] FSU, Former Soviet Union.

[13] J. Stiglitz, *Globalizacja*, s. 141.

i w ciągu kilku lat pozwoliło wydostać się tym krajom z ekonomicznej zapaści. Oznacza to, że państwa Europy Środkowej po 1991 nie wpadły w trwały kryzys, jaki pojawił się wpierw w Rosji, a potem w pozostałych byłych republikach, będący skutkiem zaniechania reform. Raczkujący w Europie Środkowej „skarpetowy kapitalizm" z początku lat 90., z całym bagażem negatywnych doświadczeń, był jednak wynikiem wprowadzanych reform, ale przede wszystkim realnej wolności gospodarczej, przez co dynamiką rozwoju zaczął wyprzedzać pozostałe państwa byłego ZSRR. Pierwsza różnica pomiędzy wyszczególnionymi typami państwa przede wszystkim polegałaby na ekonomicznej stagnacji krajów należących do transformacyjnych, a także na zatrzymaniu reform oraz długofalowej destabilizacji. Taka sytuacja miała i ma miejsce w Rosji czy w kilku państwach byłego ZSRR[14]. Inaczej było w krajach Europy Środkowej, gdzie nastąpił wybuch zmian i liberalizacja gospodarki. W początkowej fazie dynamice wzrostu gospodarczego towarzyszyła masowa społeczno-kulturowa afirmacja nowej rzeczywistości ekonomicznej, obiecującej prosperitę i dobrobyt[15].

---

[14] Jeszcze inną trajektorię rozwojową miała Gruzja, która od 2007 roku, od czasu Rewolucji Róż, rozpoczęła westernizację, co skończyło się wojną z Rosją oraz separacją terytorialną Abchazji. Jednakże po wojnie w 2007 roku Gruzja bardzo szybko wcieliła reformy demokratyczne i zaczęła budować społeczeństwo obywatelskie. Odcięcie Gruzji od Rosji wymusiło przeorientowanie gospodarki na nowe rynki zbytu, a przez to zaimplementowanie nowych standardów. W 2013 roku przeprowadzone zostały w pełni wolne wybory prezydenckie, a w 2014 przyjęcie proeuropejskiej orientacji, poprzez podpisanie umowy stowarzyszeniowej z UE, zob. M. Chiabrishvili, *The Democratic Transformation of Georgia. From Fragile State to Functioning State. Pathways to Democratic Transformation in a Comparative Perspective*, LIT Verlag, Berlin 2009, s. 161-186. Analiza ekonomiczna rozpadu ZSRR – zob.: W. Marciniak, *Rozgrabione imperium. Upadek Związku Sowieckiego i powstanie Federacji Rosyjskiej*, Arcana, Kraków 2001. Piotr Andrusieczko i Marek Figura w artykule *Przebieg transformacji ustrojowej na Ukrainie* („Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki" 2004, 6(19), s. 120) wskazują na kształtowanie się w posowieckim obrazie partii politycznych, powstających nie podług mechanizmów demokratycznych, lecz reprezentacji regionalnych interesów.

[15] Przykładem z Polski była tzw. ustawa Wilczka liberalizująca polską gospodarkę oraz tzw. plan Balcerowicza, który o ile w latach 90. traktowany był jako program dla Polski, o tyle w XXI wieku, po transformacji, nierzadko jest oceniany jako

Zmiana ta wywołała również konsekwencje dla szkolnictwa wyższego, szczególnie poprzez nagły wzrost popytu na edukację wyższą. Boom edukacyjny można prześledzić poprzez analizę przejścia ze szkolnictwa drugiego do trzeciego stopnia[16]. W roku 1991 przejście to objęło 107 913 studentów, a w 1992 już 151 167, czyli niemal o 1/3 więcej. W 1994 roku – 214 227 studentów, a w roku 1995 aż 249 531 uczniów zdecydowało się podjąć studia wyższe. W latach 2004 i 2005 – rekordowa liczba studentów, bo 507 721 w 2004 roku i 505 059 w 2005. Trend ten zaczął obniżać się pod wpływem pojawiającego się kryzysu demograficznego i w roku 2010 osiągnął 446 954, natomiast w roku 2011 już 424 776[17].

Nagła liberalizacja i dążenie do wzrostu gospodarczego spowodowały przebudzenie aspiracji edukacyjnych nie tylko młodego pokolenia, ale także osób w wieku powyżej 35. roku życia, którzy zakończyli swoją edukację w szkole średniej[18]. Zjawisko wzrostu zainteresowania studiami pojawiło się w państwach wyszehradzkich, reprezentowało ono świadomość społeczeństw, co do wagi wiedzy w kształtowaniu indywidualnego dobrobytu ekonomicznego, ale także zapotrzebowania na wiedzę w nowoczesnej gospodarce.

---

program wywołujący społeczne nierówności, zupełną prywatyzację i minimalizację polityki socjalnej oraz neoliberalną, wolnorynkową etykę pracy, nastawioną na zysk i konsumpcję, m.in. traktującą rodzinę jako koszt. Wprowadzone przez Balcerowicza zmiany i filozofia gospodarcza były jedną z bezpośrednich przyczyn kryzysu demograficznego pojawiającego się dwie dekady później.

[16] Por. dane z rocznika statystycznego wskazujące na liczbę studentów w Polsce: w 1989 było to ok. 6%, w 2009 Polska uzyskała średni wynik scholaryzacji na poziomie kształcenia trzeciego stopnia, by następnie wybić się ponad średnią OECD.

[17] Zestawienie własne na podstawie danych GUS, poszczególnych roczników statystycznych szkolnictwa, analiza danych z tabel „Nowo przyjęci studenci pierwszego roku według typów szkół".

[18] Aspiracje edukacyjne nie tylko były powiązane z oczekiwaniami awansu zawodowego, ale także z potrzebą uzupełnienia wiedzy, czego przykładem była znaczna liczba studentów podejmujących kształcenie w trybie wieczorowym i zaocznym, a także zainteresowanie kierunkami niszowymi, nie przekładającymi się bezpośrednio na praktykę zawodową, głównie z dziedzin nauk humanistycznych i formalnych.

2.1.2. Znaczenie dziedzictwa kulturowego Zachodu

Drugą cechą będzie specyficzny potencjał kulturowy państw posttransformacyjnych, przekładający się na procesy modernizacyjne. Dla zrozumienia procesów posttransformacyjnych odrębność kulturowa Europy Środkowej jest kluczowa, przede wszystkim wskazuje odrębność tych państw od ich wschodnich sąsiadów. Kultura ma wpływ na kształtowanie postaw organizacyjnych, jest czynnikiem wpływu na zachowania społeczne, wreszcie kształtuje sferę symboliczną tworzącą procesy polityczne i społeczeństwo obywatelskie. Przykładowo, typy dominujących kultur odzwierciedlają takie cechy, jak zaufanie społeczne, transparentność w procesach zarządzania, podatność na kooperację itp.[19] Mapa kulturowa Europy wyznaczająca jej różnice rozwojowe określa nie tylko granice podziałów politycznych między państwami, ale także pozwala zrozumieć układ geograficzny ich prędkości rozwojowe. Samo podejście kulturowe jest charakterystyczne nie tylko dla badaczy z nauk społecznych, np. dla S. Huntingtona, R. Ingleharta, ale także pojawia się w opisach literackich, w tym przypadku bardzo pomocnych dla zrozumienia procesów zmiany społecznej.

By pokazać tylko wybranych autorów, M. Kundera traktuje Europę Centralną jako „wschodnią granicę Zachodu", poprzez jej przynależność do kultury zachodniego chrześcijaństwa. C. Magris wskazuje na Dunaj jako granicę przecięcia się wpływów kulturowych między Europą Zachodu, a Europą Centralną. Cz. Miłosz poszukuje w swych esejach odrębności i różnic mentalnych między wschodem a zachodem[20]. W pracach wymienionych autorów przejawia się wspólna im

---

[19] Zob.: R. Inglehart, *Kultura a demokracja*, w: *Kultura ma znaczenie*, red. S.P. Huntington i in., Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003, s. 159-161.

[20] Por.: M. Kundera, *Zachód porwany albo tragedia Europy Środkowej*, „Zeszyty Literackie" 1984, nr 5, s. 23-38; C. Magris, *Dunaj*, Czytelnik, Kraków 2004; Cz. Miłosz, *Rodzinna Europa*, WL, Kraków 2006; tenże, *Rosja. Widzenia transoceaniczne*, t. 1, Fundacja ZL, Warszawa 2011. Problem zdefiniowania kwestii rozumienia Europy Środkowej i Wschodniej zob. R. Zenderowski, red. *Europa Środkowa – wspólnota czy zbiorowość*, ZN im. Ossolińskich, Wrocław 2004. Dziennikarską odsłonę różnic kulturowych dokonał także R. Kapuściński, por. *Kirgiz schodzi z konia*, Czytelnik, Warszawa 1968

świadomość odrębności Europy Środkowej, krzyżujących się w tym miejscu idei, powinowactw kulturowych i religii.

Ustalenie granic kulturowych w Europie jest jednak dość problematyczne. W podejściu M. Webera czy S. Huntingtona można wskazać na różnice powiązane z religią – w tym przypadku będzie to granica kultur protestancko-katolickiej i prawosławnej części świata. Jeszcze inny podział bierze pod uwagę specyfikę polityczną granic wielonarodowej I Rzeczypospolitej, w obrębie której znalazły się różne religie i kultury, w tzw. UBL (Ukraina, Białoruś, Litwa jako element kultury granicznej). Przynależność Europy Środkowej do zachodniego świata oznacza także przynależność do kultury prawnej i filozoficznej Zachodu, szacunku wobec prawa stanowionego. Jeszcze jedną cechą tożsamości Europy są jej wspólne procesy społeczne, np. sekularyzacja czy też zachodnioeuropejski spór o religię i Oświecenie, wytwarzające wspólnie odczytywany kod etyczny w życiu publicznym. Wreszcie będzie to specyficzna etyka w życiu publicznym opierająca się na prymacie szacunku i odpowiedzialności jednostki[21]. Są to cechy kulturowe nieobecne lub obecne w inny sposób w Rosji i jej kulturowych satelitach. Milan Kundera[22], postrzega Europę Środkową poprzez wpływy kulturowe zachodniego chrześcijaństwa oraz kultury zachodniej:

> Czym bowiem jest Europa dla Węgra, Czecha albo Polaka? Narody te od początku należały do części Europy zakorzenionej w rzymskim świecie chrześcijańskim. Uczestniczyły we wszystkich fazach jego historii. Dla nich słowo „Europa" nie oznacza zjawiska ze sfery geografii, lecz jest pojęciem duchowym, synonimem słowa „Zachód". Z chwilą gdy Węgry przestają być Europą, tzn. Zachodem, wyrzucone zostają z kolein własnego losu, ze swej historii – tracą najgłębszą istotę swojej tożsamości[23].

---

czy *Imperium*, Czytelnik, Warszawa 1993. Współczesne literackie odsłony różnic kulturowych w Europie, por. autorzy J. Andruchowicz, A. Stasiuk, M. Sznajderman, M. Rejmer, czy proza W. Jerofiejewa.

[21] Zob. C. Kościelniak, *Verantwortung als Fundament der Identitaet Europas*, w: *Ist die Identitaet Europas moeglich?*, Logos Verlag, Berlin 2003.

[22] M. Kundera, *Zachód porwany…*

[23] Tamże, s. 25.

Pomimo że określenie odrębności kulturowej Europy Środkowej jest sporne, to jednak częścią wspólną, która ujawnia się u wymienionych autorów, jest napięcie wynikające ze wspomnianego krzyżowania się kultur i z prozachodniej orientacji kulturowej w wymienionych przez Kunderę państwach. Bezsprzecznie, czynniki kulturowe określające kwestie tożsamości, dziedzictwa i woli politycznej wymienionych państw są niezbędne do odtworzenia procesów transformacji w tej części Europy.

Jednym z najbardziej kluczowych momentów przełożenia potencjału kulturowego na procesy modernizacyjne było odmienne w państwach Europy Środkowej doświadczenie wolności oraz poczucie potrzeby emancypacji politycznej. Wiązała się z tym nie tylko świadomość historycznej odrębności, ale także odmienna, można by powiedzieć modernistyczna emotywność i mentalność tych społeczeństw z silnym akcentem ducha emancypacji. Peter Rutland tak określa ten motyw:

> Koniec państwa socjalistycznego w ZSRR i Europie Wschodniej był momentem definiującym dwudziesty wiek. Jakkolwiek doświadczenia miały uderzająco różne komponenty w różnych regionach bloku wschodniego. W Europie Wschodniej i Środkowej doświadczeniem było, dla większości, wyzwolenie. Ludzie byli przepełnieni optymizmem i poczuciem, że przyszłość będzie lepsza niż przeszłość i lepsza niż teraźniejszość. […] W państwach, które przekształciły się z dawnego ZSRR, polityczny upadek spowodował socjoekonomiczny upadek[24].

Rutalnd, wskazując na tendencje wolnościowe państw bloku socjalistycznego, odsłania specyficzne dla Europy Centralnej dążenia wolnościowe. Ich pojawienie się było możliwe poprzez zupełnie odmienne zakorzenienie kulturowe państw oraz ich kulturowe dziedzictwo, które później zawiązały Grupę Wyszehradzką.

S. Huntington wskazuje natomiast na różnice wynikające z konsekwencji kulturowych mających swoje podłoże w religii. Dla wschodniej części świata autor wyróżnia m.in. kulturę prawosławną, charakterystyczną dla większości państw byłego ZSRR i kulturę zachodnie-

---

[24] P. Rutland, *What comes after socialism*, w: *Reconstructing Post-communist Russia*, red. T. Brudny, J. Frankel, S. Hofman, Cambridge University Press, Cambridge 2014, s. 3.

go chrześcijaństwa istniejącą w europejskich państwach satelickich ZSRR[25]. Wreszcie, jak zostało wspomniane powyżej, Polska, Czechy, Słowacja, Węgry były państwami z historycznymi uwarunkowaniami zachodniej kultury prawnej, poczucia uznania dla praworządności, ale także odmiennego modelu antropologii politycznej, związanej z prymatem jednostki oraz odmiennym w porównaniu ze wschodem systemem etyki sfery publicznej.

Odnosząc się do szkolnictwa wyższego, w czasach komunistycznych w Polsce funkcjonowało ono w dwóch obiegach, oficjalnym ideologicznym i półoficjalnym, prowolnościowym i międzynarodowo otwartym[26]. Należy mieć w pamięci, że niektóre uczelnie, przede wszystkim Katolicki Uniwersytet Lubelski, a także poszczególne środowiska akademickiej, jak np. Warszawska Szkoła Historyków Idei, pełniły funkcję transmisji idei między blokiem postkomunistycznym a światem Zachodu i pozostawały wyspami wolnej myśli. Wreszcie w latach 80. wiele osób spośród elit „Solidarności" stanowili studenci i pracownicy uniwersyteccy. Po upadku komunizmu to elity akademickie tworzyły grupę zawodową jednoznacznie popierającą procesy modernizacyjne oraz dążenia westernizacyjne w państwach Europy Środkowej[27].

2.1.3. Dynamika procesów demokratycznych

Kluczowym czynnikiem różnicującym państwa transformacji od państw posttransformacyjnych była odmienna dynamika procesów demokratyzacyjnych. Można zaryzykować tezę, że jest to najistot-

---

[25] Huntington pokazuje, że w Europie Środkowej podział kulturowy jest znacznie bardziej skomplikowany aniżeli podług relacji Wschód – Zachód. Pewną rolę odgrywa także krzyżowanie się chrześcijaństwa i kultury islamskiej i zachodniej modernizacji, za przykład autor podaje Rumunię i Bułgarię (zob.: S. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, przeł. H. Jankowska, Muza, Warszawa 1997, s. 231-238).

[26] Ideologiczną stronę funkcjonowania uczelni literacko opisuje L. Tyrmand w *Cywilizacji komunizmu*, w rozdziale: „Jak przejść przez uniwersytet nie straciwszy wiary w życie".

[27] W tym przypadku również warto odnieść się do Rosji, gdzie elity humanistyczne w większości poparły prorosyjską politykę izolacji od reform, a na początku wieku niemal bezkrytycznie przyjęto paradygmat narodowy nowej Rosji rozwijany przez filozofa polityki Aleksandra Dugina.

niejszy czynnik pozwalający odróżnić państwa transformacyjne od posttransformacyjnych. Peter Rutland określa go w taki sposób:

> Demokracja stała się centralnym konceptem organizującym polityczną ewolucję byłych socjalistycznych reżymów […][28].

Siła tych procesów wynikała jednak z kontekstu kulturowego. Było tak m.in. w Polsce, Czechosłowacji, na Węgrzech, gdzie istniały silne środowiska dysydenckie, w Polsce dodatkowo wspierane przez Kościół. W tych warunkach kulturowych procesy demokratyzacyjne przebiegały w sposób bardzo dynamiczny, a przejście do demokracji było procesem powszechnie akceptowalnym i pożądanym przez społeczeństwo. Oczekiwanie zmiany i zmęczenie komunizmem, ale także pozytywna recepcja kulturowa zachodniego świata stały się motorem demokratycznej transformacji już po 1991 roku, a resentymenty związane z komunizmem, przynajmniej w Polsce, okazały się nieistotne i w ciągu 25 lat zostały politycznie zmarginalizowane. Wprowadzenie ustawy zasadniczej w 1997 roku oraz zasady subsydiarności, wraz z silnym samorządem, są charakterystyczne dla państw Europy Centralnej i bardzo odległe od systemu państw należących do Kraju Rad, gdzie władzę partii przejęli oligarchowie gospodarczy. W tym miejscu ujawnia się poważna różnica, jaką było spowolnienie, a po roku 2014 i wybuchu wojny na Ukrainie niemal zupełny zanik procesów demokratycznych w Rosji. Rutland wskazuje na ostanie się dwóch kluczowych instytucji wpływu na procesy transformacyjne, były to tajna policja oraz wojsko:

> Lecz nie wszystkie dawne instytucje wyparowały. Dla wszystkich debatujących o Rosji, jako młodej demokracji, było istotne zapamiętanie, że dwa centralne filary sowieckiego reżymu: służba bezpieczeństwa i wojsko – pozostawały wirtualnie przyporządkowane jako filary nowego politycznego porządku[29].

Efektem wdrożonej demokratyzacji w państwach Europy Środkowej było przyjęcie transparentności w procesach wyborczych, instytucji kontrolujących życie publiczne oraz swoboda wypowiedzi

---

[28] P. Rutland, *What comes after socialism*, s. 9.

[29] Tamże.

w mediach. Wszystkie państwa Europy Centralnej, a po 1991 także kraje bałtyckie, zaimplementowały te zmiany. Także wszystkie wymienione państwa przyjęły nowe ustawy zasadnicze oraz dostosowały swoje prawa do wymogów stawianym zachodnim demokracjom. Warto zauważyć, że państwa te poradziły sobie z implementacją kultury politycznej, co pozwoliło na wdrożenie trwale przestrzeganych reguł transparentności wyborczej i procesów demokratycznych.

Odnosząc ten wątek do uniwersytetów, należy wspomnieć wprowadzenie na uczelniach wyższych państw wyszehradzkich oraz bałtyckich wolnościowego ustroju w postaci niezależności w procesach wyboru władz uczelni oraz ich autonomii[30]. Oznacza to realną wolność instytucji i środowisk akademickich w stanowieniu własnej polityki badawczej i edukacyjnej, swobodę wypowiedzi, co w znakomitej większości państw Europy Środkowej zostało zakończone z powodzeniem[31]. Uczelnie w Polsce, ale także w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej cieszą się autonomią niemal nigdzie w Europie Zachodniej nie spotykaną. Można powiedzieć, że jest ona pokłosiem zmian demokratyzacyjnych w państwach posttransformacyjnych.

2.1.4. Akcesja ze strukturami europejskimi

Kolejnym momentem wyróżniającym państwa posttransformacyjne jest przyjęcie modernizacji na wzór zachodni zakończonej akcesją z instytucjami międzynarodowymi świata Zachodu, takimi jak NATO, ale przede wszystkim Unia Europejska. Wśród pozostałych działań instytucjonalnych warto wymienić również wprowadzenie państw wyszehradzkich i bałtyckich do strefy Schengen oraz przyjęcie przez część z państw waluty europejskiej.

---

[30] W Polsce stopień autonomii uczelni należy do jednej z najwyższych w Europie, co odzwierciedlało narodowe poczucie autonomii i przywiązanie do kolegialności w procesach decyzyjnych i politycznego wyboru.

[31] Odmienna trajektoria pojawiła się w byłym NRD, gdzie wszystkich uczonych związanych z systemem komunistycznym zwolniono z pracy, wydziały rozformowano, a na ich bazie stworzono nową strukturę naukowo-dydaktyczną.

Akcesje do NATO w 1997 roku, a następnie do Unii Europejskiej w 2004 były kamieniami milowymi w procesach transformacji. Proces akcesyjny charakteryzował się bardzo silną legitymacją społeczną, wyrażaną w referendum akcesyjnym, w którym obligatoryjnie musiało wziąć udział więcej niż 50% uprawnionych do głosowania (w Polsce w referendum wzięło udział 56% uprawnionych). Wymiar tej decyzji miał charakter symboliczny i etyczny, było to bowiem ostateczne zerwanie z porządkiem postsowieckim, pojałtańskim, ale także zakończenie pewnego etapu transformacji[32]. We wszystkich państwach wyszehradzkich to wydarzenie było właśnie tak odbierane. Jednak poza kwestiami kulturowymi miało to również znaczenie praktyczne: Polska uzyskała dostęp do funduszy europejskich, będących kolejną falą modernizacji kraju.

W tym miejscu, ponownie odnosząc się do polityki szkolnictwa wyższego, należy zwrócić uwagę na kwestie związane przede wszystkim z poszerzaniem internacjonalizacji badań oraz procesu dydaktycznego. Warto zwrócić uwagę, że dla uczelni w Polsce i pozostałych nowych państw Unii Europejskiej był to nie tylko proces technokratycznego wsparcia badań, ale przede wszystkim skok cywilizacyjny, włączający te uczelnie do sieci europejskiej, standaryzacji, ale przede wszystkim poczucia przynależności wspólnoty akademickiej do właściwej im części świata. Akcesja z Unią Europejską doprowadziła do otwarcia programów ERASMUS i Marii Curie, ale także unijnych ramowych programów modernizacyjnych, pozwalających na przeprowadzenie zmian tak w infrastrukturze, jak i w jakości kształcenia, dostępie do funduszy badawczych itp.[33] Bez-

---

[32] W Polsce istotne procesy transformacji kulturowej miały miejsce już w latach 70. podczas narodzin ruchu społecznego i idei solidarności. Józef Tischner na kartach *Etyki solidarności* sformułował tezy, które rozpoczęły procesy transformacji kulturowej jeszcze przed upadkiem komunizmu. Choć idea solidarności znalazła się po 1989 roku w kryzysie, to jednak jej siła kulturowa była olbrzymim wsparciem dla opozycji. W państwach byłego ZSRR takiego wsparcia ideowego nie było, co osłabiało tamtejszą transformację kulturową.

[33] Zob.: C. Kościelniak, *Polityka szkolnictwa wyższego*, w: *Unia Europejska 2014+*, red. E. Małuszyńska, Difin, Warszawa 2015.

sprzecznie świat akademicki nowych państw członkowskich UE był jednym z największych beneficjentów funduszy unijnych.

Podsumowując, różnice między państwami transformacyjnymi a posttransformacyjnymi manifestują się poprzez liberalizację gospodarczą przy jednoczesnym utrzymaniu tempa wzrostu gospodarczego, identyfikację z kulturowym dziedzictwem Zachodu, a przez to społeczną akceptację procesów westernizacyjnych. Dalej istotne różnice pojawiły się dzięki zmianom politycznym doprowadzającym do demokratyzacji państw oraz drogi prowadzącej do transparentności życia publicznego. Wreszcie, konsekwentne doprowadzanie do akcesji z zachodnimi instytucjami międzynarodowymi NATO i UE, ale także członkostwo w instytucjach wzmacniających pozycję rozwojową, np. OECD, wyznaczyło nowe trajektorie rozwoju dla państw Europy Środkowej. Jednocześnie posttransformacja charakteryzuje się deficytami rozwojowymi i społecznymi będącymi przeszkodą do wejścia do grupy państw dobrobytu.

2.2. Posttransformacyjność jako proces w drodze do państwa dobrobytu

Posttransformacja pozwoliła oderwać się z bloku komunistycznego, jednakże, jak już zostało wspomniane, stanowi ona proces niedokończony. Państw Europy Centralnej, w tym Polski, nie sposób zakwalifikować jako państw dobrobytu, wiele dziedzin polityki pozostaje zacofanych w stosunku do krajów wysokorozwiniętych. Wydaje się, że Polska, ale także jej sąsiedzi osiągnęli status państw wolnych i stanowiących o sobie. Jednakże proces tworzenia dobrobytu nie tylko, że nie został zakończony, co jeszcze w niektórych aspektach został wręcz zatrzymany. Transformacja przyniosła także znaczące koszty społeczne, które wpisały się na trwałe w obraz świata społecznego państw Europy Centralnej, ale także innych państw postkomunistycznych. Na przykładzie Rosji Joseph Stiglitz napisał, że po rozpadzie komunizmu kosz-

tami było m.in. zupełne załamanie się rynków, fala bezrobocia, a także załamanie się sowieckiej „klasy średniej" i pauperyzacja społeczeństwa. Rosja w latach 90. wpadła w zapaść gospodarczą porównywalną do stanu po II wojnie światowej, jednak koszty reform pojawiły się także w państwach Europy Centralnej. Niezrównoważony rozwój regionów, utrzymujące się bardzo wysokie bezrobocie w najbiedniejszych regionach, braki w infrastrukturze to problemy, z jakimi przez ponad dwie dekady transformacji nie poradzono sobie.

Polska modernizacja, odmienna od rosyjskiej, również pozostawia liczne deficyty polityczne i ekonomiczne. Jadwiga Staniszkis wskazywała na różnice w procesach transformacji w różnych państwach komunistycznych. Zdzisław Krasnodębski pokazał natomiast deficyty polskiej demokracji w porównaniu z zachodnią. Janusz Hryniewicz w książce, do której nastąpią dalej odwołania, wskazuje na historyczno-kulturowe przeszkody w rozwoju, w tym przypadku zapóźnienia mające swoje pozostałości w tzw. kulturze folwarcznej[34].

Po akcesji z Unią Europejską skutek deficytów rozwojowych objawił się we wzmożonej emigracji wewnątrzunijnej. Szacuje się, że po wejściu do Unii Europejskiej w 2004 roku z Polski wyjechało około 4 mln emigrantów, szczególnie do Wielkiej Brytanii i Niemiec[35]. Wśród emigrantów dominują młodzi, szukający lepszych szans na życie za granicą.

Kolejnym problemem posttransformacyjności jest zapaść demograficzna. Jest to efekt występujący we wszystkich państwach posttransformacyjnych. Pośrednio czynnikiem ją warunkującym jest niewydolność systemu opieki oraz polityki prorodzinnej. W Polsce

---

[34] Por.: J. Hryniewicz, *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa 2004; J. Staniszkis, *Postkomunizm*, SOT, Gdańsk 2001; Z. Krasnodębski, *Demokracja peryferii*, SOT, Gdańsk 2003.

[35] Poważnym problemem zgłaszanym w wywiadach jest wyjazd wysokokwalifikowanej kadry w zawodach związanych z naukami medycznymi i ścisłymi. Jednocześnie warto dodać, że absolwenci obcokrajowcy kierunków medycznych po ukończeniu studiów wracają do państw swego pochodzenia.

zmiany w tym obszarze pojawiły się dopiero w roku 2015, np. długookresowe płatne urlopy macierzyńskie[36].

M. Kiełkowska wskazuje na następujące efekty zapaści demograficznej, według prognoz w roku 2030 mediana wieku Polaków będzie wynosiła 45, natomiast w 2060 już 51 lat[37]. Autorka wskazuje następujące konsekwencje procesów starzenia się społeczeństwa dla rynków pracy:

> Najważniejszą cechą nowej sytuacji demograficznej Polski będzie gwałtowne starzenie się struktur wieku. Według prognoz odsetek ludzi młodych, do 14. roku życia, będzie się zmniejszał (do roku 2030 o ok. 1,6 pkt proc., a do 2060 o kolejne 1,6 pkt proc.). Udział ludności w wieku 15–64 lata spadnie z poziomu 71,2% do zaledwie 53,3%. Nastąpi to przy jednoczesnym szybkim wzroście odsetka osób należących do starszych grup wiekowych. Odsetek osób w wieku 65+ wzrośnie z poziomu 13,6% w roku 2010 do poziomu 34,7% w roku 2060, przy czym odsetek osób w wieku 80+ wzrośnie z 3,4% do 12,6% (rys. 2). Z gwałtownego zmniejszania się liczby osób w wieku produkcyjnym (które rozpoczęło się w roku 2011) będzie wynikał gwałtowny spadek podaży pracy. Przywoływane prognozy wskazują, że w latach 2010–2060 liczba osób aktywnych zawodowo może się zmniejszyć o prawie 6 mln[38].

Kolejnym efektem posttransformacyjności jest ograniczenie potencjału innowacyjnego państw, które pełnią funkcję tzw. „montowni podzespołów", jednakże już w znacznie mniejszym stopniu wpływają na kształtowanie innowacyjnych rozwiązań bądź kreowania nowych technologii czy wdrożeń patentowych[39]. Zapaść tech-

---

[36] W szkolnictwie wyższym w 2015 roku MNiSW wprowadził program „Maluch na uczelni" mający promować postawy rodzicielstwa wraz z działalnością akademicką. Wiele niedogodności zostało jednak utrzymanych, np. w okres studiów doktoranckich nie zalicza się urlopów macierzyńskich.

[37] Zob.: M. Kiełkowska, *Kryzys demograficzny i jego konsekwencje dla rynku pracy*, „Humanities and Social Science" 2015, vol. XVIII, 20, s. 33-45.

[38] Tamże, s. 37.

[39] Przykładem może być centrum dystrybucyjne koncernu Amazon, przy jednoczesnym nieuruchomieniu przez tę firmę polskiej strony internetowej sklepu, montownia Philipsa czy Volskwagena. Jednocześnie jednak decyzja w sprawie likwidacji fabryki Fiata w Tychach pokazała, że polski rząd i kapitał mają bardzo ograniczony wpływ na decyzje korporacji.

nologiczna wyraża się również w jednym z najniższych w Europie wskaźników patentowych. Według raportu „Innovation Union Scoreboard" Polska zajmuje piąte miejsce od końca w rankingu za Rumunią, Bułgarią, Łotwą, Litwą oraz drugie miejsce od końca w grupie „umiarkowani innowatorzy"[40].

Dystans gospodarczy wobec państw wysokorozwiniętych ujawnia się również w różnicach rozwojowych pomiędzy regionami, ale także niezrównoważonym rozwojem regionów, które pozostały bez odpowiedniego zaplecza finansowego, strukturalnego i inwestycyjnego, przez co stały się niekonkurencyjne. Efektem tego stanu jest ich trwały niedorozwój ekonomiczny i społeczny[41].

2.3. Posttransformacyjność w kontekście jakości życia

Podgląd różnic pomiędzy państwami transformacyjnymi, posttransformacyjnymi a wysokorozwiniętymi będzie możliwy poprzez zanalizowanie indeksów jakości życia. Gøsta Esping-Andersen w omówionej w poprzednim rozdziale książce *Trzy światy kapitalistycznego państwa dobrobytu* wyróżnia trzy typy państw dobrobytu: liberalny (USA, UK), socjaldemokratyczny (powiązany z krajami skandynawskimi) oraz konserwatywny (Francja, Włochy).

W tym miejscu warto zauważyć, że „klasycznych" klasyfikacji państw dobrobytu nie sposób zastosować do Polski i innych państw posttransformacyjnych. W Polsce wiele instytucji dobrobytu – np. służba zdrowia czy system emerytalny – jest zbudowanych w podobnym modelu jak w konserwatywnych państwach dobrobytu, np. w Niemczech. Przykładem jest właśnie służba zdrowia, pacjenci otrzymują w ramach redystrybucji całą pulę usług medycz-

---

[40] Zob.: Raport EC, *Innovation Union Scoreboard 2015*. Fig. 1: „EU Member States Innovation Performance", <http://ec.europa.eu/growth/industry/innovation/facts-figures/scoreboards/files/ius-2015_en.pdf> [dostęp: 12.12.2015].

[41] W szkolnictwie wyższym różnice międzyregionalne uwidaczniają na przykład statystyki konkursów agend badawczych NCN i NCBiR, gdzie słabsze ośrodki nie mają często możliwości podjęcia konkurencji z silniejszymi. Zob.: A. Olechnicka, *Potencjał nauki a innowacyjność regionów*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa 2012.

nych. Realnie system opieki zdrowotnej oraz opieki nad osobami starszymi jest systemem współpłatności: dostęp do usługi na poziomie oczekiwanej społecznie jakości wymaga odpłatności ze strony odbiorców. Jakość publicznej służby zdrowia odbierana jest jako gorsza w porównaniu z sektorem prywatnym. Pewne rozwiązania opieki społecznej, choć dotowane z redystrybucji, pozostają niemal całkowicie skomercjalizowane. Przykładem są żłobki oraz placówki opieki nad osobami starszymi, działające *de facto* w sposób komercyjny. Tym samym model ten przypomina bardziej Szwajcarię, gdzie współpłatność obejmuje niemal wszystkie sfery opieki zdrowotnej.

Nie inaczej jest z dostępem do uczelni: w socjaldemokratycznych i konserwatywnych modelach państwa dobrobytu dostęp nie jest ograniczany czesnym lub też jego wysokość nie jest czynnikiem ograniczającym wybór studiów. Przykładowo we Włoszech studenci płacą czesne wyliczane na podstawie przychodów ich rodzin. W Skandynawii, podobnie jak w Polsce, obciążenia za studiowanie pokrywa państwo. Jednakże w okresie boomu edukacyjnego większość studentów w Polsce, pomimo konstytucyjnej gwarancji bezpłatnego dostępu do uczelni, musiała za usługi edukacyjne płacić. Problemem w krajach posttransformacyjnych jest nie tylko nieprzejrzystość systemu świadczeń i usług publicznych oraz jego chroniczna niewydolność, ale także spore, obowiązkowe obciążenia podatkowe. Można postawić tezę, że cechą charakterystyczną „fasadowych instytucji dobrobytu" jest ich niewydolność, ograniczona dostępność do instrumentów społecznych, niska jakość oferowanych usług, a także obligatoryjność systemu i brak alternatyw wyboru, np. prywatnych ubezpieczeń emerytalnych. Mówiąc w skrócie, oferowane „zabezpieczenia dobrobytu", choć formalnie istnieją, to jednak nacechowane są deficytami jakości, przez co wymuszają konieczność uzupełnienia usług z prywatnych zasobów. Oznacza to ukrytą podwójną odpłatność za te same usługi, pierwszy raz w podatku do budżetu, a następnie poprzez wykupienie usługi prywatnej[42].

[42] Przykładem jest prywatne ubezpieczenie zdrowotne, które nie zwalnia od pobierania składek na ubezpieczenie publiczne.

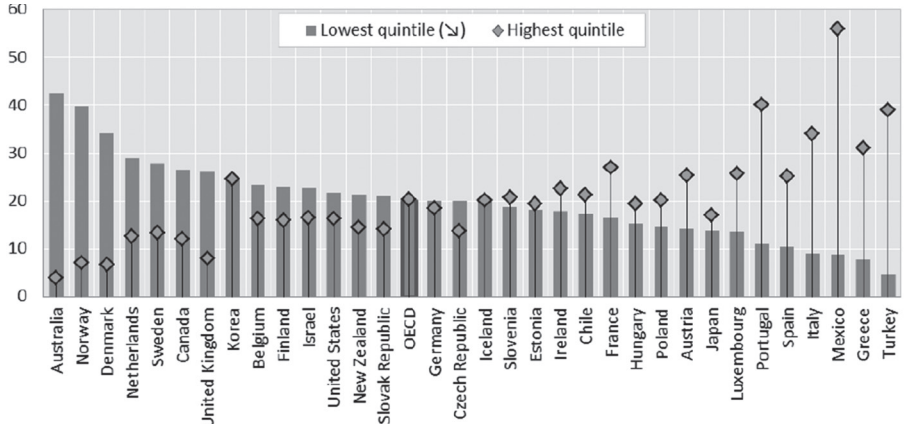
Pod względem deficytów jakościowych posttransformacyjne państwo dobrobytu można określić jako państwo dobrobytu fasadowego. Poniżej wskazane zostaną wybrane czynniki określające to zagadnienie od strony jakości życia. Joseph Stiglitz pokazuje, że efektem transformacji było załamanie ekonomiczne, które spowodowało zapaść ekonomiczną rodzin. Taka sytuacja była powiązana z inflacją i topnieniem dochodów oraz równoczesnym wprowadzeniem na arenę rozwiązań wolnorynkowych, do których obywatele tych państw nie byli finansowo przygotowani. Stiglitz ujmuje to jako dodatkowy koszt transformacji, pojawił się on jednak niemal we wszystkich państwach postkomunistycznych. Odniesienie do jakości życia staje się kluczową kwestią, pozwalającą ukazać specyfikę państw posttransformacyjnych. Na tym tle ujawniają się zasadnicze różnice pomiędzy dynamikami rozwojowymi państw.

Według badania Income Distribution Database wykonanego przez OECD (zob. rys. 1) wśród korzystających z benefitów społecznych w Polsce aż 20% należy do grupy uzyskującej najwyższe dochody i tylko 15% należy do grupy o dochodach najniższych. Rozkład jest niemal identyczny na Węgrzech. Wśród państw posttransformacyjnych, gdzie beneficja publiczne rozkładają się mniej więcej po równo pomiędzy grupami o najwyższym i najniższym przychodzie, znajdują się Estonia i Słowenia.

Badanie to można potraktować jako pierwszy wskaźnik określający specyfikę ekonomiczną państw posttransformacyjnych, odznaczającą się większym stopniem nierówności. Z państw posttransformacyjnych rankingowane są: Polska, Republika Słowacka, Republika Czeska, Węgry. Jest również Estonia i Słowenia[43]. W państwach socjaldemokratycznego dobrobytu, takich jak Dania, Szwecja, Finlandia, z benefitów społecznych głównie korzystają osoby należące do grupy najuboższych.

---

[43] W niniejszej pozycji studia przypadku zostają ograniczane do państw Europy Środkowej, nie analizuje się państw bałtyckich, byłej Jugosławii oraz państw Europy Południowo-Wschodniej.



Rys. 1. Rozchód społecznych benefitów ze względu na najniższy i najwyższy średni dochód w gospodarstwach domowych w państwach OECD

Źródło: OECD, <http://oe.cd/idd> [dostęp: 12.12.2015].

Kolejnym indeksem jakości życia jest prowadzony przez OECD Better Life Index[44]. Używając tego indeksu w uproszczeniu, występujące w nim państwa można podzielić ze względu na istniejący już ranking satysfakcji życia.

W kolejnym stadium analizy warto zwrócić uwagę na te czynniki, które istotnie łączą główne czynniki związane z jakością życia w państwach posttransformacyjnych. Wyodrębnione zostaną tutaj najbardziej istotne dla tej grupy państw czynniki reprezentowane przez następujące kategorie: *dochód, praca, mieszkanie, satysfakcja życiowa, zdrowie i edukacja*[45]. Kategoria dostępu do mieszkania należy do najpoważniejszych problemów państw posttransformacyjnych,

[44] Zob.: <http://www.oecdbetterlifeindex.org> [dostęp: 12.12.2015].

[45] Wybór można uzasadnić następująco: deficyty w kategoriach *dochodu, pracy i mieszkań* są jednym z najczęstszych powodów emigracji zarobkowej w Europie Środkowej po 2004 roku. Kategorie *zdrowie i satysfakcja życiowa* znajdują się wśród czynników określających istotę jakości życia, natomiast kategoria *edukacja* jest interesująca ze względu na dalsze rozważania.

gdzie dostęp do rynku mieszkań oraz kredytów hipotecznych pozostaje mocno ograniczony w porównaniu z państwami wysokorozwiniętymi. Wyodrębnienie sfery zdrowia wynika z powszechnego przekonania o jej trudnościach, natomiast edukacja pozostaje w zasięgu problematyki książki.

Dla porównania zanalizowane zostaną zarówno wybrane państwa „starej" Europy, jak i państwa posttransformacyjne. Zestawienie państw z dwóch grup pozwala wydobyć porównanie różnic w danych kategoriach (zob. rys. 2). Porównanie dotyczy Polski, Portugalii, Słowacji, Francji, Włoch i Niemiec. Polska i Słowacja mają zbliżone wyniki dochodu PKB, natomiast Portugalia należy do państw Zachodu, gdzie skutki kryzysu gospodarczego pozostają bardzo dotkliwe i skutkują m.in. masową emigracją zarobkową.

Better Life Index wprowadza skalę jakości od 1 do 10. Dla przejrzystości analizy rozróżnione zostaną dwie grupy wymiarów na skali. Pierwszy, pomiędzy 1-5, określający państwa ze znacznymi deficytami jakości życia (można je roboczo nazwać „dobrobytem fasadowym" lub „dobrobytem nominalnym"). Drugi przedział, między 5-10, oznacza państwa o wysokim wskaźniku jakości życia (zostają określone jako państwa o „dobrobycie rzeczywistym"). Rysunek 2 prezentuje zestawienie odpowiednich czynników i państw. Wynika z niego, że Polska (wraz ze Słowacją i Portugalią) w 3 z 6 kategorii należy do grup państw o dobrobycie nominalnym, gdzie jakość życia nie przekracza w wybranych dziedzinach 5 punktów. W skali dotyczącej zdrowia Polska i Słowacja przekraczają 5 punktów, jednakże w całej skali pozycja Polski i Słowacji należy do najniższych w grupie badanych państw, można zatem je zakwalifikować w tej kategorii do grupy państw o dobrobycie nominalnym.

Zaskakujący jest ranking edukacyjny, gdzie Polska w procesach edukacji zajmuje drugie miejsce tuż za Finlandią[46]. Widać jednak

[46] Ranking bazuje na wynikach testu PISA.

wyraźnie, że nie ma to wpływu na dochody czy pracę, gdzie Polska ledwie przekracza 5 punktów, a Słowacja uzyskuje 4,5 punktu. Oznaczałoby to bardzo silną edukację o charakterze teoretycznym, a także dobre przygotowanie uczniów do dalszej nauki. Jednocześnie jednak wskaźnik ten pokazuje na słabe powiązanie efektów kształcenia z praktyką zawodową, rynkiem pracy, dochodami, a także z deklarowaną przez respondentów niską satysfakcją z życia. Niewspółmierny do średniej wskaźnik jakości edukacji może też wyjaśnić emigrację osób z wyższym wykształceniem, w tym specjalistów z dziedzin kluczowych, takich jak medycyna, oraz utrzymujące się zjawisko tzw. „drenażu mózgów" – czyli odpływu bardzo dobrze wykształconych specjalistów. Warto zauważyć, że według badania satysfakcja z życia w Polsce jest o ok. 100% niższa niż w Niemczech i należy do najniższych w grupie badanych państw.

Rys. 2. Wybrane elementy kształtujące ranking Better Life Index OECD (Indeks Dobrego Życia)

Skala: 1-5 państwa o niskim standardzie jakości życia (kolor zielony), 5-9 państwa o wysokim standardzie życia (kolor czerwony)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Better Life Index OECD.

Jeszcze innym ważnym indeksem jakości jest Human Development Index, międzynarodowe badanie rozwojowe prowadzone przez ONZ[47]. Wedle tej skali Polska, Słowacja, Czechy i Węgry znajdują się w grupie 49 państw o statusie bardzo wysokorozwiniętych[48]. Warto jednak zauważyć, że żadne z państw Europy Środkowej ujęte w tym badaniu nie przewyższyło w rankingu państw „starego Zachodu", jedynie w powolnym tempie w ciągu 25 lat transformacji zbliżyło się do niego.

Badania jakości życia pozwalają zauważyć relacje i różnice pomiędzy prędkościami rozwojów państw z uwagi na skutki polityki objawiające się w ocenie jakości życia. Warto zauważyć, że bardzo wysoka skala emigracji występuje w Portugalii i w Polsce, a państwa te mają bardzo zbliżone oceny jakości w zakresie dochodu, satysfakcji z życia czy opieki zdrowotnej. Skuteczność państwa posttransformacyjnego w dostosowaniu jakości życia pozostaje niska, w kluczowych dziedzinach redystrybucji instytucje państwa działają niewydolnie, a przynajmniej nie są w stanie dostarczyć oczekiwanej przez obywateli satysfakcji i jakości życia[49].

Kolejnym istotnym wskaźnikiem dla zbadania jakości życia jest analiza porównawcza produktu krajowego brutto *per capita*. W roku 2012 dla Polski wynosił on 22 143 USD, Węgier 22 146 USD, Słowacji 25 537 USD, Czech 26 733 USD, Portugalii 25 096 USD, Szwajcarii 51 293 USD, Niemiec 41 966 USD, Francji 36 074 USD[50]. Dla porównania, w roku 2012 wskaźnik ten wynosił dla Bułgarii 15 738 USD, Gruzji 6691 USD, Armenii 7291 USD, Serbii 11 587 USD, Rosji 23 184 USD[51].

---

[47] Zob.: <http://hdr.undp.org/en> [dostęp: 12.12.2015].

[48] W 2014 Polska osiągnęła pozycję 35., Słowacja 37., Czechy 28., a Węgry 43.

[49] Badania jakości życia odsłaniają również problematykę metodologiczną porównania państw, np. oceny skutków kryzysu. Biorąc pod uwagę np. *housing*, to potencjalny kryzys dostępu do mieszkań, wzrostu cen kredytów, cen materiałów budowlanych itp. będzie miał zupełnie różne rezultaty np. w Polsce i we Francji.

[50] Tematem odrębnej analizy powinno być zróżnicowanie posttransformacyjności w różnych państwach V4. Jednak zróżnicowanie wskazuje na rosnącą różnicę pomiędzy Republiką Czeską a pozostałymi państwami.

[51] Zob.: <http://hdr.undp.org/en/content/gdp-per-capita-2011-ppp> [dostęp: 12.12.2015].

Widać wyraźnie, że Polska lokuje się na najniższym poziomie PKB na mieszkańca spośród państw posttransformacyjnych, a w żadnym z tych państw nie przekracza ono 30 tysięcy dolarów.

Analiza zagadnień jakości życia pozwala wskazać na deficyty państw posttransformacyjnych na poziomie jakościowym. Wymienione wskaźniki, odsłaniają różnice jakościowe w państwach postkomunistycznych Europy Centralnej.

3. Historyczno-kulturowe uwarunkowania polskiego państwa dobrobytu

3.1. Dziedzictwo folwarku jako wzoru dla kultury organizacyjnej

Analiza przemian transformacyjnych państw Europy Środkowej i Wschodniej domaga się wyjaśnienia czynników, które definiują specyfikę przemiany państwa posttransformacyjnego, w tym przypadku Polski. Jednym z elementów wskazywanych przez badaczy jest problematyka dziedzictwa kultury organizacyjnej powiązanej ze strukturą folwarku. Traktując o folwarku, mamy na uwadze nie tylko historyczne residuum tej struktury, lecz także jej skutki mentalne, aksjologiczne oraz kulturowe. Cechą charakterystyczną polskiej kultury gospodarczej jest jej historyczne zakorzenienie w dawnych kulturach organizacyjnych, przede wszystkim w kulturze organizacji folwarku. Problematyka wpływu folwarków i ich roli jako wzoru gospodarczego została dogłębnie zbadana przez Janusza Hryniewicza[52]. Używając pojęcia „postfolwarczność", mamy na myśli ukryte czy nieuświadomione wzory zachowań kulturowo-organizacyjnych

[52] Por.: W. Banach, *Kultura a problem zacofania*, „Człowiek i Społeczeństwo" 2014, XXXVIII; J. Hryniewicz, *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa 2004; tenże, *Historyczne przesłanki kształtowania sie polskiej kultury organizacyjnej oraz jej współczesne mnifestacje w postawach i doznaniach psychicznych*, „Człowiek i Społeczeństwo" 2014, XXXVIII. Literatura dot. kontekstów modernizacyjnych por. J. Sowa, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą,* Universitas, Kraków 2011.

współczesnej Polski, zakorzenione w dawnej kulturze i stratyfikacji społecznej folwarku: w tym m.in. poddaństwa, bierności, braku inicjatywy. Cechy te uznawane są za przyczyny intelektualne zacofania i przeszkody w rozwoju gospodarczym. Innymi słowy postfolwarczność staje się istotnym elementem polskiego państwa posttransformacyjnego. Analiza tego wątku jest zatem istotnym elementem zrozumienia specyfiki polskiej kultury organizacyjnej. Folwark to nie tylko forma własności i gospodarowania, ale także struktura mentalna, organizująca sposób myślenia o pracy, własności, etyce. Polskę omija rewolucja przemysłowa, przemysł opiera się głównie na produkcji rolnej, a ośrodkiem kultury pozostają parafie i folwarki. Jeśli na Zachodzie w XIX wieku pojawia się nowa struktura społeczna wielkich miast, masowe ruchy ze wsi do nowo uprzemysłowionych miast, to na terenie Polski przemysł rolny pozostaje w dalszym ciągu dominującą formą produkcji. Folwarki są więc podstawowym miejscem gospodarki. W tym wymiarze folwark pojawiający się w Polsce od czasów późnego Renesansu trwa praktycznie aż do II wojny światowej. Po wojnie powstające PGR-y również odtwarzały folwarczną strukturę gospodarowania[53].

Kultura folwarczna ma swoje odniesienie również do systemu społecznego. Praca na folwarku obejmowała całościowe życie: w folwarkach rodziły się i wychowywały dzieci, tam pobierano edukację, tam się zawierało związki małżeńskie i umierało. Folwark był zatem zamkniętym światem. W okresie zaborów folwarki stały się nośnikiem tradycji i myśli narodowej, co pozwoliło przetrwać Polakom okresy bez niepodległości[54]. Jak pokazują badania, folwarki w II Rzeczypospolitej nie odgrywały już tak ważnej roli, wielu chłopów próbowało wyjechać z nich do miast. Oparta na folwarczności gospodar-

---

[53] Zob. W. Banach, *Kultura a problem zacofania.*

[54] Folwark ma znaczenie dla kultury polskiej. Adam Mickiewicz lokuje swój poemat *Pan Tadeusz* w atmosferze wyidealizowanego folwarku, będącego odtworzeniem wsi wielkopolskiej. Podobnie epopeje literackie, jak np. *Nad Niemnem*, toczy się w kulturze dworku i folwarku, nie inaczej jest z *Chłopami*, a nawet *Ziemią obiecaną*, rysującą kontrast pomiędzy dworkami a nowo powstającą kulturą przemysłową. Folwark, także w znaczeniu architektonicznym, staje się symbolem polskiej kultury.

ka już wówczas była uznana za niekonkurencyjną i zacofaną. Janusz Hryniewicz opisuje transformację polskiej kultury gospodarczej, wskazując na szczególną rolę modelu folwarków. System folwarczny stał się anachroniczny w wiekach XIX i XX wobec nowych kultur organizacyjnych, szczególnie powiązanych z kształtowaniem się klasy mieszczańskiej, a następnie rewolucją przemysłową na Zachodzie[55]. Ugruntowanie się wzoru mentalności folwarcznej w świadomości społecznej stało się przeszkodą w rozwoju, a obecność „postfolwarcznej kultury" jest współcześnie silnie zakorzeniona w mentalności. O ile sam model gospodarki folwarcznej skończył się wraz z końcem II wojny światowej, z końcem tej formacji gospodarowania, to jednak sama kultura postfolwarczna przetrwała do czasów obecnych we wzorach kulturowych czy w etyce pracy. Jej specyficzność zostaje określona poprzez zachowania w kulturze organizacyjnej, w postaci relacji między przełożonymi a podwładnymi, etyce pracy, systemem motywacji itd. Wydaje się, że folwarczność – w rozumieniu stanu umysłu – może być formą wyjaśnienia przemian, jakie zachodzą obecnie w społeczeństwie oraz problemów, jakie pojawiają się w Polsce.

Hryniewicz wskazuje na takie cechy, jak kulturowo ugruntowany system organizacji, charakterystyczny dla folwarku, np. bierność pracowników oraz oparcie rozwoju na tzw. preferencjach krewniaczych. Za Hryniewiczem można wymienić najbardziej charakterystyczne cechy świadomości postfolwarcznej, do których należą:

– preferencja związków krewniaczych i postaw wspólnotowych ponad realizację celów organizacji. Oznacza kierowanie się pozameerytorycznym kluczem decyzji gospodarczych, szczególnie personalnych, określonych na budowaniu sieci zależności interesów. W taki sposób w okresie deficytu w PRL-u działała np. służba zdrowia,

[55] Osobną kwestią pozostaje pytanie o rolę kulturową folwarków. Pomimo ich zacofania gospodarczego w stosunku do Europy Zachodniej w Polsce pod zaborami pozostawały one nielicznymi instytucjami przekazującymi polską kulturę, język i wartości. W Wielkopolsce natomiast w XIX wieku folwarki stały się istotnymi ośrodkami modernizacyjnymi dla kultury rolnej, np. ośrodek w Turwi prowadzony przez Dezyderego Chłapowskiego.

gdzie pominięcie kolejki lub lepsze potraktowanie zależało od znajomości[56],

– posłuszne i wierne wykonywanie pracy, nastawienie się na dyspozycje kierownicze z nikłym stopniem własnej inicjatywności. Folwarczna kultura organizacyjna opierała się przede wszystkim na feudalnej hierarchii: ten, kto stał wyżej, wiedział lepiej. W tym systemie pracownik musiał poddać się informacjom od przełożonego, nie oczekiwano od niego żadnej inicjatywy lub niezależności w działaniu[57],

– homogeniczność środowiska pracy związana z niskim stopniem mobilności. Folwarki były miejscem pracy, ale także miejscem życia. Wyjazd z folwarku równał się wykluczeniu: osoby, które wyjechały i powróciły, były degradowane do niższych prac. Kultura ta była czymś przeciwnym do kultury mobilności znanej od XIX wieku na zachodzie Europy[58],

– autokratyczny styl zarządzania klasą niższą. Zarządzanie zasobami ludzkimi na folwarkach zostaje określone poprzez silną hierarchię. Pan na folwarku ma autorytet wynikający z jego pozycji rodowej i finansowej, niekoniecznie zaś z pozycji autorytetu wiedzy,

– potrzeba kulturowego importu modeli zachowań. Folwarki nie stają się animacją życia kulturalnego, lecz importują model zachowań z zewnątrz. Stąd też w I Rzeczypospolitej potrzeba importowania strojów, potraw czy trunków. Cecha ta występuje współcześnie, kiedy to importuje się modele zachowań korporacyjnych jako „lepszych",

– odniesienie tego modelu do kultury religijnej: jest on charakterystyczny dla kultur katolickich. Stałym elementem folwarku jest parafia i probostwo, scalająca jego układ społeczny[59].

Powyższe cechy powinny być określone właśnie jako „postfolwarczne", gdyż są to kulturowe residua nieistniejących już instytucji życia gospodarczego. Takie residua kultury folwarcznej występowały już w PRL, który eksploatował model folwarczny. Janusz Hryniewicz opisuje je następująco:

---

[56] J. Hryniewicz, *Polityczny i kulturowy*..., s. 260-261.
[57] Tamże, s. 252.
[58] Tamże, s. 252, 261.
[59] Tamże, s. 257.

W efekcie formalnych i nieformalnych regulacji socjalistyczne zakłady pracy były bardziej podobne do folwarków niż do typowych przedsiębiorstw kapitalistycznych. Życie codzienne koncentrowało się w grupach rodzinno-koleżeńskich, w których więź wzmacniana była samopomocą i wymianą świadczeń wymuszoną chronicznym deficytem socjalistycznego rynku[60].

W okresie transformacyjnym kluczową sprawą było przejście do modelu gospodarki opierającej się na nowych wzorach. Przejście do gospodarki kapitalistycznej nie mogło się dokonać w pełni również ze względu na przeszkody kulturowe. Hryniewicz zauważył, że model folwarczny stał się znaczącą przeszkodą w tym procesie:

Wyraźnym zmianom uległa struktura klasowo-warstwowa, pojawiła się klasa przedsiębiorców i zwiększyły się nieco różnice między klasami ludowymi a resztą społeczeństwa. Archetypy zachowań folwarcznych są nadal dobrze ugruntowane. Dopasowanie osobowości do modelu gospodarki rynkowej jest relatywnie słabe. […] Identyfikacje strukturalne polegają na kluczowym znaczeniu grup rodzinno-koleżeńskich, sprzyja to wypaczaniu mechanizmów konkurencji rynkowej i demokratycznej rywalizacji politycznej[61].

Ten moment wyraźnie ukazuje problem rozwojowy, polegający na zmniejszeniu znaczenia wyboru merytokratycznego na rzecz osobistego zaufania relacjom o charakterze towarzyskim czy rodzinnym. Zdecydowanie osłabia to organizację, gdzie odczytanie kodu kulturowego danej grupy staje się nadrzędne w stosunku realizacji ustalonych celów danej organizacji.

Hryniewicz, prowadząc badania nad organizacją polskich przedsiębiorstw, zbadał model przywództwa. Spore znaczenie w polskiej kulturze gospodarczej odgrywa przywódca, wódz, przypominający figurę tzw. „pana na folwarku":

Ideałem kultury folwarcznej jest wódz o silnej osobowości. Jednakże siła osobowości jest tu rozumiana jako siła głosu i brak wahań w przydzielaniu ostrych, spektakularnych kar. […] Towarzyszy temu zmienność emocjonalna i agresywne reakcje w sytuacjach trudnych[62].

---

[60] Tamże, s. 233.

[61] Tamże.

[62] Tamże, s. 338.

Badania autora pokazują, że najlepsi kierownicy wyemancypowali się z tej tradycyjnej kultury w stronę kultury realizacji celów, gdzie główną umiejętnością jest zarządzanie konfliktem oraz organizacja pracy grupy. Jednakże sam proces emancypacji przywództwa wskazuje na ścieranie się różnych modeli gospodarowania, tradycyjnym folwarcznym i nowoczesnym, mającym odmienną tożsamość kulturową. Autor ujmuje tę różnicę następująco:

> Zasadnicza różnica między wodzem a skutecznym przywódcą polega na tym, że wódz traktuje władzę jako przywilej braku umiaru w eksponowaniu własnych emocji. Czyni to z właściwą kulturze folwarcznej barokową wystawnością[63].

Postfolwarczna kultura organizacyjna ujawnia się również na poziomie pracowników. Charakterystyczne dla niej są bierność, jak i oczekiwanie ścisłych poleceń wydanych przez przełożonego: „Z badań wykonanych w 2001 roku wynika, że 65% pracowników wyraża zapotrzebowanie na ścisłe instrukcje ze strony przełożonego"[64]. To jednak łączy się z niskim stopniem demokratyczności struktur w organizacjach:

> Demokracja dla nas, dyktatura dla nich, […] tendencja do przyjaznego traktowania członków klasy własnej – kierowniczej – i dystans oraz rezerwa wobec przedstawicieli klasy podporządkowanej[65].

Hryniewicz wskazuje na dualizm kultury organizacyjnej: tej „lepszej", dla „swoich" (tj. przedstawicieli z własnej klasy społecznej, których nie dotyczą pewne ograniczenia czy standardy), innej, „gorszej", dla podwładnych[66]. Utrzymanie różnic w przywilejach do pewnego momentu może mieć sens i przynieść korzystne rezultaty, np. poprzez podkreślenie przełożenia na kompetencje. Jednak często przywileje nie są związane z realizacją celów w grupie,

---

[63] Tamże, s. 339.

[64] Tamże, s. 344.

[65] Tamże, s. 344-345.

[66] Takim przykładem może być np. podział miejsc w jadalniach pracowniczych dla poszczególnych grup lub wyznaczenie klasy auta służbowego w zależności od stopnia hierarchii w firmie.

a wręcz są traktowane jako beneficja przynależne do pozycji towarzyskiej. Warto dodać, że w badaniach wskazano na wysokie koszty psychiczne pracowników udających się na emigrację zarobkową, wynikające z nowych warunków pracy w odmiennej kulturze organizacyjnej.

Czy powyższe cechy można odnieść do polityki szkolnictwa wyższego? Wydaje się, że jego pewne elementy można odnaleźć w kulturze akademickiej oraz polityce szkolnictwa wyższego, podobnie jak w pozostałych organizacjach społecznych i gospodarczych. Wątek ten domagałby się dodatkowego rozwinięcia. W tym miejscu można jedynie zasygnalizować pewne problemy, w tym np. dostrzeżony przez ustawodawcę nepotyzm, następnie bardzo niską mobilność polskich akademików, którzy mają niską skłonność do akceptacji zmiany swojego środowiska, wreszcie niezależną od efektów stabilność finansową instytucji i niską konkurencyjność międzyinstytucjonalną, która nie sprzyja wdrożeniu oryginalnych rozwiązań wymuszonych mechanizmami konkurencyjności. Niektóre z wybranych problemów zostaną szerzej zaprezentowane w rozdziale, gdzie omówiono przypadek polskiego szkolnictwa wyższego.

3.2. Postfolwarczność jako wzór dla polityki posttransformacyjnego państwa opiekuńczego

Polski model gospodarczy zawiera w sobie elementy mentalności i kultury postfolwarcznej, tym samym można w nim dostrzec powinowactwa z rodzimym państwem dobrobytu. Folwark funkcjonował jako specyficzne „państwo opiekuńcze". Oferował całościową opiekę nad pracownikiem. Pracownik, czy raczej „członek wspólnoty folwarcznej", otrzymywał wsparcie w życiu prywatnym, w tym opiekę medyczną w czasie choroby, a wejście do systemu odbywało się głównie na powiązaniach krewniaczych. Nabycie przywilejów na folwarku dawało pracownikowi bezpieczeństwo socjalne, co mogło wywoływać jego bierność.

Jakiego rodzaju podobieństwa oraz cechy wspólne kultury folwarcznej możemy odnaleźć we współczesnej, posttransformacyjnej kulturze gospodarczej?

Pierwszą cechą będzie oczekiwanie zabezpieczania dóbr ze strony państwa przy jednoczesnej bierności obywateli w wysiłkach poprawienia swojego losu[67]. Wydaje się, że określone przez Hryniewicza uwarunkowania kulturowe objaśniają specyficzne polskie trudności w implementacji państwa dobrobytu. Wykraczając poza kwestie finansowe, trudnością pozostaje zacofanie ujawniające się nie tylko w ekonomii, ale również w zachowaniach kulturowych[68]. Zachodni system dobrobytu z jednej strony opiera się na procesach efektywności gospodarczej, z drugiej natomiast na emancypacji, bazującej na *civil rights*. Tymczasem kwestie *civil rights* stoją w sprzeczności z autokratycznym traktowaniem podwładnych. Bardzo szczególny problem w postfolwarcznej kulturze stanowią tzw. związki krewniacze, zwane potocznie „znajomościami". System związków krewniaczych nie zgadza się z ideałem powszechnego dostępu do dobrobytu czy też założeniem „równego startu". Drugą cechą będzie model przywództwa opierający się na charyzmatyczności. Jeszcze innym problemem jest dwuznaczność standardów inaczej określonych dla tzw. „swoich", a inaczej dla „obcych". Wejście w krąg „swoich" daje poczucie pewności załatwienia swoich spraw sprawniej, szybciej i skutecznie.

Cechy te oddają istotę kultury postfolwarcznej, jej nastawienie na spełnienie bezpieczeństwa socjalnego oraz zabezpieczenie przywilejów poprzez odniesienie do relacji towarzyskich, systemu krewniaczego lub danej grupy interesu.

---

[67] Czynnikiem pośrednio wskazującym na bierność jest współczynnik innowacyjności oraz patentów. Polska należy do grupy państw w o najniższym odsetku patentów w przeliczeniu na obywatela.

[68] Chłopskie tradycje i residua były również przedmiotem sztuk teatralnych, zob. *Sprawa Jakuba S.* Ukazuje ona postchłopskie zachowania w polskim społeczeństwie dobrobytu.

Państwo posttransformacyjne z jednej strony oferuje model państwa opiekuńczego, z drugiej strony nie wyklucza, a niekiedy wręcz zachęca do tworzenia neoliberalnego systemu usług publicznych opierającego się na współpłatności. W polityce szkolnictwa wyższego mechanizm ten ujawnił się na poziomie bardzo ograniczonego dostępu do bezpłatnych studiów.

4. Podsumowanie

Zadaniem tego rozdziału była analiza problematyki posttransformacyjności w kontekstach specyficznej trajektorii rozwoju wybranych państw z Europy Środkowej. Zaprezentowano tutaj cztery cechy posttransformacyjności, odróżniające wybrane kraje od państw transformacyjnych, będących przed 1990 rokiem częścią ZSRR. Państwa posttransformacyjne odznaczały się następującymi cechami: liberalizacją gospodarki, kulturowym dziedzictwem Zachodu, procesami demokratyzacyjnymi oraz akcesjami ze strukturami europejskimi, skuteczną polityką zjednoczenia z zachodnioeuropejskimi strukturami politycznymi, w szczególności akcesją ze strukturami Unii Europejskiej. W stosunku do krajów wysokorozwiniętych posttransformacyjność oznacza jednak dystans do tych państw. Polityka dobrobytu, choć formalnie została wprowadzona, to jednak cechuje się deficytami, co ma odzwierciedlenie w jakości życia, która w kluczowych aspektach państwa opiekuńczego pozostaje na nieporównywalnie niższym poziomie aniżeli w państwach wysokorozwiniętych. Poszukując specyfiki centralnoeuropejskiej konstrukcji państwa dobrobytu, trzeba sięgnąć do jej kulturowo-organizacyjnych wzorców, a konkretnie residuów kultury zakorzenionej w folwarkach – rozumianych zarówno jako formy własności, jak i konstrukcji intelektualnej.

Posttransformacyjność określa zarówno stan rozwoju ekonomicznego i społecznego, ale także kwestie kulturowe, normy i wartości. Państwa posttransformacyjne mogą poszczycić się znaczącym postępem cywilnym i świadomością wolności oraz praw obywatelskich.

Jednakże wyniki ekonomiczne oraz ogólny stan rozwoju w porównaniu z państwami Zachodu pozostają ich największą słabością. Dodatkowym problemem tych państw jest dramatyczne załamanie demograficzne oraz dynamika emigracyjna. Dane dotyczące jakości życia, GDP per capita czy wskaźników rozwojowych pokazują na istniejącą przepaść między wyróżnionymi wcześniej typami państw, zakładając nawet, że te pierwsze znajdują się obecnie pod wpływem kryzysu gospodarczego. Wnioski, jakie można wyprowadzić z pierwszych dwóch rozdziałów, są następujące: wymiarów i kategorii państwa opiekuńczego charakterystycznego dla wysokorozwiniętego starego świata Zachodu nie sposób jednocześnie przełożyć do polityk dobrobytu państw posttransformacyjnych. Pozycja startowa tych państw była zupełnie inna, ale również inne było ich zaplecze kulturowe. Zatem zrozumienie specyfiki polityk państw „na dorobku" musi zakładać jakiś „dyskurs wspomagający", wyjaśniający stan zacofania oraz specyfikę kulturową. Taką rolę odgrywa właśnie narracja dotycząca kultury postfolwarcznej.

Analizy zaprezentowane w niniejszym rozdziale miały charakter anonsujący zagadnienia teoretyczne, będące tłem do rozważań nad różnicami w prędkościach rozwojowych pomiędzy państwami wysokorozwiniętymi a posttransformacyjnymi w obszarze polityk szkolnictwa wyższego. Interesująca różnica pojawia się przynajmniej w dwóch miejscach: (1) relacji polityk szkolnictwa wyższego do kwestii dobrobytu oraz (2) kulturowej roli uniwersytetów w rozwoju państw.

W kolejnych rozdziałach zostaną opisane studia przypadków w politykach szkolnictwa wyższego, przedmiotem analizy będzie Szwajcaria – państwo późnego konserwatywnego dobrobytu oraz Polska – jako przykład państwa posttransformacyjnego. Dlaczego wybór padł akurat na te dwa kraje? Po pierwsze, można pomiędzy nimi doszukać się podobieństw historycznych. Jeszcze w XVIII wieku Szwajcaria definiowała swoją niepodległość, była naznaczona próbami wcielenia części terytorium tak do Francji, jak i do państw niemieckich. Po drugie, dobrobyt Helwecji ma krótką historię. Jeszcze na początku XX wieku Szwajcaria wcale nie kojarzyła się z do-

brobytem, była państwem emigrantów, którzy za chlebem wyruszali w świat. Obecnie ponad połowa osób posiadających szwajcarski paszport mieszka na stałe poza Szwajcarią. W tym również można dostrzec podobieństwo do polskiej historii. Po trzecie, transformacja Helwecji i jej szybki rozwój nastąpiły dopiero po II wojnie światowej. Polska swoją modernizację może datować od czasu zakończenia komunizmu. Wreszcie w Szwajcarii znajdują się uczelnie o najwyższej światowej renomie, panuje tam bardzo sprawna polityka szkolnictwa wyższego, co pozwala odnieść się do niemalże wzorcowego systemu. Jednocześnie jednak system szwajcarski – z podziałem na uczelnie zawodowe i akademickie – bliski jest polskiemu. Przywołane studia przypadku pozwolą zidentyfikować miejsca wpływu państwa na uniwersytet i uniwersytetu na rozwój danych państw.

Rozdział III

Szwajcarskie szkolnictwo wyższe w kontekście konserwatywnego państwa dobrobytu. Studium przypadku

1. Postawienie problemu

Celem rozdziału jest zaprezentowanie studium przypadku rozwoju polityki szkolnictwa wyższego na przykładzie Konfederacji Helweckiej. W jaki sposób szwajcarskie szkolnictwo wyższe wpisuje się w politykę państwa dobrobytu i co warunkuje jego skuteczność? Szwajcaria według przywołanej w poprzednich rozdziałach typologii G. Esping-Andersena reprezentuje konserwatywne państwo dobrobytu. Studium przypadku ma wskazać na kulturowo-gospodarcze elementy helweckiego szkolnictwa wyższego, ale przede wszystkim ma za zadanie uwydatnić (1) specyfikę szwajcarskiego szkolnictwa wyższego, (2) czynniki wpływające na rozwój tego systemu, (3) analizę krytyczną zaprezentowanych danych i wiedzy dotyczącej uniwersytetów szwajcarskich, (4) czynniki kulturowo-ekonomiczne wpisujące uczelnie wyższe w obieg dobrobytu i systemu rozwoju.

2. Dlaczego Szwajcaria?

Szwajcaria jest państwem o bardzo wysokiej różnorodności kulturowej, językowej, społecznej, a wreszcie politycznej. Charakteryzuje się ona „usieciowieniem", począwszy od prostych rozwiązań dnia co-

dziennego (np. transportu publicznego komunikującego każdą miejscowość), poprzez dostęp do zaawansowanych technologii, w tym także uruchomieniu sieci współpracujących ze sobą uczelni. Tym, co jest wspólne dla kultury życia publicznego w Helwecji, jest konsensualizm:

> W Szwajcarii „kultura konsensualna" wzmocniona przez „lęk referendum" zachęca do poszukiwania rozwiązań kompromisowych[1].

Jednocześnie jednak szwajcarska kultura konsensualna powiązana jest z instytucjonalnym mechanizmem obligatoryjnego referendum, wiążącego dla rządu federalnego:

> Poprzez zgromadzenie 50 000 podpisów w ciągu 100 dni obywatele mogą przeprowadzić referendum nad każdym projektem prawa lub dekretem (alternatywnie, osiem kantonów także może zainicjować referendum). Wynik referendum ustala się poprzez zwykłą większość głosów[2].

J.-E. Lane wymienia następujące charakterystyczne cechy szwajcarskiej polityki:

> (1) Silna polityczna decentralizacja opierająca się na historycznych uprawnieniach, (2) najbardziej żywa demokracja bezpośrednia na świecie, (3) duże koalicje rządowe zarówno na poziomie kantonalnym, jak i federalnym[3].

Międzynarodowe raporty i rankingi jakości życia i satysfakcji z życia lokują Konfederację Szwajcarską na najwyższych pozycjach. Społeczeństwo helweckie można by nazwać „network society" czy może bardziej adekwatnie „railway society", nie dlatego, że wszystkie miejsca w Szwajcarii zostały ze sobą połączone, lecz z powodu odbicia w tych sformułowaniach szwajcarskiej mentalności służby i kooperacji. Ktoś mógłby również użyć pojęcia „spo-

---

[1] H. Kriesi, A.H. Trechsel, *The Politics of Switzerland. Continuity and Change in a Consensus Democracy*, Cambridge University Press, Cambirdge 2010, s. 168.

[2] H. Obinger, P. Starke, J. Moser, C. Bogedan, E. Gindulis, S. Leibfried, *Switzerland: From Liberal to Conservative Welfare State – a Pattern of Late Maturation?*, w: *Transformations of the Welfare State: Small States, Big Lessons*, Oxford University Press, Oxford 2010, s. 192.

[3] J.E. Lane, *Introduction: Switzerland – key institutions and behavioural outcomes*, „West European Politics" 2001, vol. 24, issue 2, s. 15.

łeczeństwa jakości" ze względu na to, że rynek i społeczne oczekiwania koncentrują się na polepszaniu jakości życia wspólnot. Tym, co odróżnia Szwajcarię od reszty państw europejskich, jest zatem network i komunikacja, co można z jednej strony potraktować infrastrukturalnie, a z drugiej symbolicznie jako zdolność do pracy zespołowej oraz orientację na jakość. Rozważając szwajcarską politykę, można dodać także i pozostałe cechy, takie jak silne poczucie niezależności i autonomii wyrażane narzędziami demokracji bezpośredniej i regularnymi referendami, neutralność, a także okazywanie swojej odrębności kulturowo-politycznej w stosunku do reszty Europy.

Szwajcaria bardzo późno znalazła się wśród tzw. państw o polityce dobrobytu, wprowadzając benefity społeczne późno, bo dopiero w latach 80.:

> Poziom benefitów społecznych był [w Szwajcarii – C.K.] niski. Sektor prywatny odgrywał znaczącą rolę w ubezpieczeniach zdrowotnych, w znaczeniu współpłatności. Społeczna kontrola okazała się ważna, szczególnie w ubezpieczeniach od bezrobocia oraz opiece społecznej. Ideologia podkreślana przez szwajcarskie państwo dobrobytu miała charakter raczej nieinterwencjonistyczny[4].

Autorzy wskazują na historyczność procesu budowania szwajcarskiego państwa opiekuńczego. Z poziomu bardzo symbolicznej kontrybucji m.in. w emerytury, po kryzysie w 1980 roku Szwajcaria wprowadziła hojną politykę wsparcia wydatków socjalnych:

> Kryzys ekonomiczny wytworzył „okna możliwości" dla wprowadzenia hojnych i obowiązkowych ubezpieczeń, co odkrywało słabość systemu ubezpieczeń dobrowolnych. W rezultacie Szwajcaria przesuwała się bliżej do konserwatywnego modelu *welfare state*[5].

Od 1980 roku reformy społeczne nabrały tempa i do lat 90. Szwajcaria wprowadziła wszelkie benefity związane z państwem dobrobytu, takie jak obowiązkowe płatne urlopy macierzyńskie, ubez-

---

[4] H. Obinger, P. Starke, J. Moser, C. Bogedan, E. Gindulis, S Leibfried, *Switzerland: From Liberal to Conservative Welfare State*…, s. 195.

[5] Tamże, s. 201.

pieczenia od wypadków, ubezpieczenia zdrowotne oraz politykę antydyskryminacyjną w miejscach pracy[6]. W tym znaczeniu Konfederacja stała się państwem „późnego dobrobytu".

W niniejszym rozdziale podane zostaną kluczowe informacje dotyczące szwajcarskiego systemu szkolnictwa wyższego. Rozważania rozpoczną się od charakterystyki ogólnej Szajcarii oraz kulturowych wzorów, by w kolejnej części zaprezentować cechy szkolnictwa trzeciego stopnia, głównie poprzez analizy danych. Ostatnia część pokazuje krytyczną analizę szwajcarskiego systemu szkolnictwa wyższego, odnoszącą się do zagadnień dostępności do uniwersytetów, reform oraz przyszłych wyzwań sektora. Wybór tego państwa do studium przypadku podyktowany był następującymi warunkami: (1) Szwajcaria należy do grupy państw tzw. konserwatywnego dobrobytu, a jednocześnie do czołówki najbardziej rozwiniętych państw świata. Wychodząc z założenia z poprzedniego rozdziału, mianowicie porównania dwóch typów państw, wysokorozwiniętego i posttransformacyjnego, ten przypadek spełnia przyjęte kryterium. (2) Uczelnie Konfederacji Helweckiej należą do najbardziej rozwiniętych, a dwie z nich l'EPFEL i ETH należą do światowej czołówki. (3) Struktura szwajcarskiego szkolnictwa wyższego jest zbliżona do polskiego: główną rolę odgrywają uczelnie publiczne, w obu krajach funkcjonują tzw. Fachhochschulen, obecnie pod nazwą Applied Science Universities, w obu funkcjonuje tzw. system boloński oraz dwusemestralny tryb kształcenia.

3. Szwajcaria

3.1. Dane krajowe

Populacja Szwajcarii na rok 2014 wynosiła 8 039 060, z czego 1 869 969 stanowili obcokrajowcy. Reprezentowali oni następujące narodowości: Włosi – 15,6%, Niemcy – 15,2%, Portugalczycy – 12,7%,

[6] Zob. tamże, tab. 4.2, s. 232.

Francuzi – 5,6%. Obywatele z krajów postkomunistycznych pochodzą głównie z byłej Jugosławii[7]. Pomimo *numerus clausus* pracowników zagranicznych Szwajcaria pozostaje państwem znacząco zinternacjonalizowanym, w tym także zawierają się grupy emigrantów spoza Europy[8].

W 2012 roku roczny budżet wynosił 61 736 miliardów franków szwajcarskich (CHF). 35,5% środków zostało wydatkowanych na cele społeczne, natomiast 15,2% na cele kantonalne. 10,8% budżetu przeznaczono bezpośrednio na edukację i badania. Odsetek kwoty przeznaczonej na ten cel należy do najwyższych w rankingach państw OECD. Już na poziomie tych danych ujawnia się szwajcarska specyfika, gdzie obok kapitalistyczno-rynkowego systemu świadczeń społecznych rozwija się wiele inwestycji publicznych w politykę społeczną oraz inwestycje edukacyjno-badawcze.

Geograficznie Szwajcaria jest podzielona na 26 kantonów, każdy kanton jest niezależny w kreowaniu prawa, a przez to każdy z nich ustala swoją agendę edukacyjną. Udział w szkolnictwie trzeciego stopnia w Szwajcarii zbliżony jest do uniwersalnego, a obecnie przekracza średnią OECD. Niemal połowa populacji w wieku 26-36 lat jest zapisana na studia, zarówno w systemie akademickim, jak i zawodowym. Zagadnienie to powróci w dalszych rozważaniach. Na tym etapie należy zaznaczyć, że tylko kilka strategicznych i absolutnie niezbędnych kwestii jest rozwiązywanych na szczeblu rządu konfederacyjnego i tyczą się one kwestii obrony oraz polityki

---

[7] *La Confederation en Bref 2014*, tab. „Populacja", s. 8. Zgodnie z zaprezentowanymi danymi obcokrajowcy pochodzący z byłej Jugosławii (w liczbie wszystkich emigrantów) stanowią: 5,3% Serbów, 4,2% Kosowian, 3,3% Macedończyków, 1,8% obywateli Bośni i Hercegowiny.

[8] Problem emigracji zarobkowej do Szwajcarii pojawia się już od lat 70. XX wieku. W artykule *Switzerland* („Journal of Ethnic and Migration Studies" 1971, vol. 1, issue 71) wskazuje się na zagadnienie emigracji z Włoch, która była wówczas niezbędna, aby zapełnić potrzeby w brakach siły roboczej (s. 32), por. S. Wessendorf, *'Roots Migrants': Transnationalism and 'Return' among Second-Generation Italians in Switzerland*, „Journal of Ethnic and Migration Studies" 2007, vol. 33, issue 7.

zagranicznej. Jednak również i na tym poziomie wiele z kwestii politycznych ustala się w bezpośrednich referendach, które odbywają się kilka razy w ciągu roku[9].

3.2. Jakiego rodzaju państwem dobrobytu jest Szwajcaria?

Szwajcaria pozostaje pod względem jakości życia jednym z najbardziej atrakcyjnych państw na świecie, jakkolwiek, jak już zostało wspomniane powyżej, polityka *welfare state* pojawiła się tam stosunkowo późno. System szwajcarskiej polityki dobrobytu łączy rynkowo zorientowaną ekonomię ze specyficznym stylem państwa opiekuńczego. Należy mieć na uwadze, że szwajcarska postprotestancka etyka pracy w dalszym ciągu dynamizuje lokalną ekonomię oraz społeczne działania[10]. Narodowy przemysł, instytucje publiczne (głównie sektor bankowości) oraz system edukacyjny zostają uznane za najlepsze na świecie ze względu na bezpieczeństwo i jakość. Szwajcaria jest również uznanym centrum życia artystycznego i kulturalnego[11]. Wszystkie te czynniki wpływają na szkolnictwo wyższe i *vice versa*, szwajcarskie szkol-

---

[9] Bezpośrednia demokracja mocno wpływa na kształtowanie nawet szczegółowych decyzji, ale także istotnych międzynarodowych układów politycznych, np. referendum z 9 lutego 2014 roku, gdzie obywatele odrzucili kontynuację umowy z Unią Europejską. Po tej decyzji Szwajcaria uzyskała status „państwa trzeciego", jakkolwiek decyzja ta spowodowała poważne konsekwencje, w tym także w polityce edukacyjnej, m.in. Szwajcaria zerwała umowy ERASMUS oraz utraciła współfinansowanie projektów UE. Decyzja ta, z jednej strony, była krytykowana przez akademików, z drugiej strony, pokazywała siłę potencjału badawczego Konfederacji Szwajcarskiej odzwierciedlającej jej zaplecze finansowe.

[10] Zob. międzynarodowe projekty badań nad jakością życia, w tym „Better Life Index", OECD.

[11] Szwajcaria posiada wiele prywatnych instytucji kultury, jednakże roczny budżet na kulturę w 2011 wynosił ponad 11 milionów CHF. Zob.: *Dépenses culturelles des ménages privés en Suisse 2006–2011* OFS, Basel 2012, s. 4. Bazylea i Zurych od dziesięcioleci pozostają miastami goszczącymi targi i wystawy sztuki współczesnej, wielu galerii i miejsc sztuki (zob. Basel Art Fair). Szwajcaria pozostaje trendseterem w architekturze i współczesnym designie.

nictwo wyższe w znacznym stopniu pozostaje zależne od zewnętrznych instytucji, w szczególności przyjętego tam modelu państwa dobrobytu.

Badacze spierają się, czy Szwajcaria należy do konserwatywnego, czy też liberalnego modelu państwa dobrobytu. Z jednej strony jest państwem, gdzie benefity polityki społecznej wprowadzono bardzo późno, dopiero w latach 80. XX wieku, z drugiej strony wiele danych wskazuje, że model dobrobytu alpejskiego państwa jest konserwatywny. Kriesi i Trechsel pokazują na problematyczność klasyfikacji wynikającą z uwarunkowań historycznych:

> Ze szwajcarskim państwem dobrobytu są notoryczne problemy klasyfikacyjne […]. Esping-Andersen określa je jako liberalny reżym dobrobytu, podczas gdy inni referują je jako chrześcijańsko-demokratyczne państwo dobrobytu […], czy „Zachodnioeuropejskie" *welfare state* z liberalną twarzą (Armingeon), reżym mieszany (Obinger) czy też przypadek państwa dobrobytu z „dyscypliną protestancką" (Manow). Problemy z klasyfikacją są po pierwsze rezultatem tego, że należy sobie poradzić ze zmieniającym się celem analizy. Wszyscy obserwatorzy zagadnienia zgadzają się, że szwajcarskie państwo dobrobytu w swoim rozwoju jest spóźnione[12].

Esping-Andersen opowiada się za zaklasyfikowaniem Szwajcarii do modelu liberalnego, wskazując na wysokie natężenia cech liberalnych i stawiając Konfederację Helwecką w grupie takich państw, jak Kanada, Australia, Stany Zjednoczone, Japonia[13]. Obinger i inni badacze określają szwajcarskie państwo dobrobytu jako przejście z liberalnego do konserwatywnego państwa dobrobytu:

> Szwajcarskie państwo dobrobytu przeszło ze stanu jednego z najniższych wydatków na cele społeczne w grupie państw OECD, aby dojść do najwyższych wskaźników w tym obszarze[14].

---

[12] H. Kriesi, A.H. Trechsel, *The Politics of Switzerland*…, s. 155-156.

[13] Zob.: G. Esping-Andersen, *Trzy światy kapitalistycznego państwa dobrobytu*, przeł. K. Frieske, Difin, Warszawa 2010, tab. 3.3, s. 108.

[14] H. Obinger, P. Starke, J. Moser, C. Bogedan, E. Gindulis, S. Leibfried, *Switzerland: From Liberal to Conservative Welfare State*…, s. 192.

Autorzy dodają, że zmiana ta była wynikiem zaangażowania kilku grup aktorów społecznych, takich jak kantonów, grup interesów, partii politycznych. Faktycznie, używając typologii Esping-Andersena, Szwajcaria stała się państwem konserwatywnego dobrobytu.

> Szwajcaria stała się o wiele bliższa modelowi konserwatywnego państwa dobrobytu krajów sąsiednich. […] Społeczne wydatki jako procent PKB wzrosła z 13,6% w 1973 do 28,8% w 2007[15].

Szwajcarskie państwo dobrobytu wprowadziło obowiązkowe ubezpieczenia od bezrobocia, benefity kantonalne, emerytury, płatne urlopy macierzyńskie itp.[16] Badacze wskazują również na rolę systemu referendalnego jako czynnika mającego wpływ na wprowadzanie *welfare state*. Z jednej strony blokuje on odgórne wprowadzanie przepisów, z drugiej natomiast wytwarza presję na zmiany: Kriesi i Trechsel wskazują, co następuje: „Demokracja bezpośrednia nie tylko opóźnia efekty państwa dobrobytu, ale także ma wpływ na jego ekspansję"[17]. Następnie autorzy wymieniają takie referenda, jak równouprawnienie mężczyzn i kobiet (1981), ochrona rodziny (1945), ochrona najemców lokali mieszkalnych (1982). Z drugiej strony, w roku 2015 Szwajcaria odrzuciła w referendum wprowadzenie pensji minimalnej. Pokazuje, jak bardzo silny jest wpływ kulturowego wzoru niezależności gospodarczej od struktur państwa oraz społeczne poczucie jego efektywności.

Przechodząc do studium przypadku Szwajcarii, zaprezentowane zostaną następujące zagadnienia: (1) prezentacja kulturowych odniesień szwajcarskiego państwa dobrobytu, (2) przedstawiony zostanie obraz szwajcarskiego szkolnictwa wyższego oraz (3) krytyczna interpretacja tego systemu dla głębszego zrozumienia zmian systemu oraz relacji pomiędzy wzorami z zakresu kultury gospodarczej, państwem opiekuńczym a systemem edukacyjnym. Wiedza o dynamice szwajcarskiej polityki szkolnictwa wyższego została opisana w lite-

---

[15] Tamże, s. 223.

[16] Przykładem postawy Szwajcarów wobec państwa opiekuńczego może być referendum z 18 maja 2014 roku, gdzie Szwajcarzy odrzucili przyjęcie pensji minimalnej powyżej 4000 CHF. Pokazuje to społeczny opór wobec rozwiązań państwa opiekuńczego.

[17] H. Kriesi, A.H. Trechsel, *The Politics of Switzerland*…, s. 164.

raturze przedmiotu, zarówno w wymiarze socjologicznym, edukacyjnym, jak i instytucjonalnym. Badacze podejmowali zagadnienia procesów europeizacyjnych uczelni wyższych, kantonalną politykę edukacyjną, finansowania uczelni i badań, autonomii uczelni, a także akademickiego rynku pracy oraz internacjonalizacji[18]. Rozdział jest zorientowany na przygotowanie odpowiedzi na następujące pytania: w jaki sposób szwajcarskie uczelnie wpisują się w politykę

[18] Zob.: F. Horvath, K. Weber i M. Wicki (*International Research Orientation of Swiss Universities*, „Higher Education" 2000, 40) analizują nowe kierunki w szwajcarskiej polityce badawczej. B. Lepori (*Patterns of diversity in the Swiss higher education system*, w: *Universities and strategic knowledge creation. Specialization and performance in Europe*, red. A. Bonacorsi, C. Daraio, Edgar Publ., London 2007) opisuje dywersyfikację szwajcarskich instytucji szkolnictwa wyższego. Hürlimann i Schnecker-Wicki (*Performance funding of Swiss universities – success or failure? An ex post analysis*, „Higher Education Management and Policy" 2006, 18, s. 45-61) analizują zmiany w szwajcarskim systemie autonomii akademickiej w kontekście krajowych i zagranicznych źródeł finansowania badań i edukacji. L. Baschung, G. Goastellec, J.-Ph. Leresche (*Universities Autonomy in Times of Changing Higher Education Governance: A Study if the Swiss Academic Labour Market*, *Tertiary Education Management* 2011, 17, 1, s. 51-64) dyskutują przemiany szwajcarskiej polityki akademickiej w perspektywie akademickiego rynku pracy. G. Goastellec (*The Europeanisation of the measurement of diversity in education: a soft instrument of public policy*, „Globalisation, Societies and Education" 2012, 10, s. 4) eksplorowała procesy internacjonalizacji szwajcarskich uczelni w kontekście procesów europeizacyjnych. T. Fumasoli i B. Lepori (*Patterns of strategies in Swiss higher education institutions*, „Higher Education" 2011, 2) dyskutowali zmiany w strategiach w szwajcarskich uczelniach. T. Bieber [*Europe a la Carte? Swiss Cinvergence towards European Policy Models in Higher Education and Vocational Education and Training*, „Swiss Political Science Review" 2010, 16(4)] wykonała studium nad reformami bolońskimi w Szwajcarii, a Messer i Wolter w analizie *Are Student Exchange Programs Worth It?* (Institut for the Study of Labor, Bonn 2005) analizowali zalety programów studenckich w odniesieniu do przyszłych zarobków. W tym kontekście ogólnym szwajcarskiej polityki dobrobytu zob.: „West European Politics" 2001, 24. Ważnym źródłem wiedzy w danym temacie jest także Confederation Office of Statistics, CRUS (Konferencja Rektorów Uniwersytetów Szwajcarskich) oraz raporty krajowe międzynarodowych instytucji, zob.: *Tertiary Education in Switzerland* (2003) oraz *Education at Glance* wydawany przez OECD. Wreszcie *Preparing universities for an Era of Change* (red. L. Weber, J. Duderstadt, Economica, London 2014) m.in. nawiązuje do nowych wyzwań stojących przed szwajcarskimi uczelniami w XXI wieku.

welfare state? Jakiego rodzaju czynniki kulturowo-ekonomiczne wpływają na kształtowanie się polityki uczelnianej? Co wpłnęło na sukces szwajcarskiego szkolnictwa wyższego?

4. Kulturowe wzorce szwajcarskiego państwa dobrobytu

4.1. Źródła historyczno-kulturowe

Kulturowy wzorzec szwajcarskiego państwa dobrobytu ma swoją genezę w protestantyzmie. Kriesi i Trechsel następująco komentują tę kwestię:

> Geograficznie ekspansja państwa dobrobytu w Europie Zachodniej podąża za wzorem „zachodniego rozwoju" (*westward spread*): *welfare state* rozwijało się wpierw w państwach o luterańskiej tradycji (Niemcy i Skandynawia), a dopiero później w państwach z wieloma protestanckimi Kościołami, ewangelickim, kalwińskim i reformowanym (UK, Holandia, Szwajcaria, a także Kościoły w Stanach Zjednoczonych). W przeciwieństwie do Kościołów luterańskich, silnie zbliżonych do władz państwowych, pozostali protestanci wyrażali wspólnotową samopomoc, indywidualny ascetyzm oraz prywatną inicjatywę[19].

Specyficzna kultura gospodarcza opierająca się na protestanckich wartościach pracy nie jest jednak jedynym czynnikiem definiującym szwajcarską specyfikę[20]. Weibler i Wunderer wskazują na cechę, jaką jest orientacja na jakość działań, jaką można by nazwać „produkcją jakości", tak charakterystyczną dla szwajcarskiej kultury ekonomicznej:

> Ideał szwajcarskiej kultury jest charakteryzowany poprzez silną orientację w kierunku działań oraz ludzi. Zachowanie powinno być zorientowane na potrzeby grup. Jest to kultura, w której życie i myślenie jest podporządkowane zaplanowanej przyszłości. Zawiera się w tym dezaprobata wobec krótkotrwałych, hedonistycznych przyjemności […] Szwajcarom

[19] H. Kriesi, A.H. Trechsel, *The Politics of Switzerland…*, przyp. 1, s. 157.

[20] Źródła protestanckiego zwrotu i jego wpływu na ekonomię, zob.: M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, przeł. B. Baran, P. Miziński, Aletheia, Warszawa 2011.

odpowiada kultura, która nie jest zagłuszana nadmiernym formalizmem, zasadami czy przepisami i w której ostentacja i wywieranie presji przez władzę nie są dobrze widziane[21].

Wymienione cechy szwajcarskiej kultury mogą zostać odniesione do problematyki uniwersytetu, zorientowanej na potrzeby studentów (jakość edukacji) oraz relatywnie silnej autonomii helweckich uniwersytetów. Ukształtowanie się szwajcarskiego szkolnictwa wyższego jest powiązane z czynnikami kulturowo-gospodarczymi: protestanckiej tożsamości jako korzeni szwajcarskiego państwa dobrobytu oraz jego relacji wobec etyki pracy. Wiąże się to ze społecznym uznaniem dla poza-formalnej ścieżki kształcenia i kariery zakorzenionej w doskonałości umiejętności zawodowych. Przykładem jest przyjęcie tzw. dualnego systemu kształcenia, łączącego praktykę zawodową z procesem edukacyjnym. Szwajcaria pozostaje jednym z niewielu państw w Europie, gdzie system ewaluacji kariery dokonuje się poprzez mierzenie kwalifikacji, a niekoniecznie przez dyplom czy tytuł naukowy. W tym miejscu uwidacznia się odmienny, np. do niemieckiego, system uznania dyplomów, tytuł akademicki nie jest w Szwajcarii wyznacznikiem statusu społecznego. Praca, a ściślej oczekiwanie jej perfekcyjnego wykonania staje się wzorem dla szwajcarskiej kultury gospodarczej. Wzór ten bezpośrednio przekłada się na system edukacji, zorientowany na kształcenie zawodowe i inżynierskie. Innymi słowy, postprotestancka etyka pracy, jako wzór kultury gospodarczej, jest zorientowana na działania i rezultaty. W centrum pozostaje zatem praca i jej jakość. Weibler i Wunderer nazywają tę postawę jako *performance orientation*, co może być określone jako zorientowanie na jakość:

Zorientowanie na wyniki *performance orientation* może być rozumiane jako tradycyjna, silna motywacja w pracy, która była zakorzeniona w protestanckim kalwinizmie […]. W pewnym stopniu kalwinizm pozostawał jedną z głównych sił prowadzących do powstania szwajcarskiej etyki pracy i której nie można pojąć bez kontekstu hugenockich zegarmistrzów z XVII wieku[22].

---

[21] J. Weibler, R. Wunderer, *Leadership and culture in Switzerland. Theoretical and empirical findings*, w: *Culture and leadership*, red. S. Jagdeep, F. Chhokar, C. Brodbeck, R.J. House, LEA, London 2007, s. 282.

[22] Tamże, s. 269.

Faktycznie francuscy zegarmistrzowie z XVII wieku, którzy wyemigrowali do Genewy, stali się symbolem szwajcarskiego multikulturalizmu oraz perfekcjonizmu lokalnego przemysłu precyzyjnego. Bez wątpienia religia i jej etyczne konsekwencje miały znaczenie w kształtowaniu kultury gospodarczej tego państwa i znacząco wpłynęły na etykę pracy oraz jej wysoką jakość, porządek prawny, samoświadomość własnej wartości i wreszcie niezależności, jaką Szwajcarzy kultywują po dzień dzisiejszy.

W XX wieku rezultatem tak kształtowanego społeczeństwa było powstanie szwajcarskiego społeczeństwa opiekuńczego. Chrisitan J. Lalive d'Epinay opisuje powstanie *welfare state* w Szwajcarii po II wojnie światowej, jakkolwiek ma to związek z etyką pracy.

> Faktycznie etos pracy pozostawał nienaruszony w swych fundamentach. Praca pozostawała fundamentalnym atrybutem indywidualnego i kolektywnego szczęścia. Obecnie, wytworzone zostały nowe różnice w dystrybucji praw i obowiązków pomiędzy jednostkami a społeczeństwem. Państwo gwarantuje i zarządza solidarnością i staje się jej zarządcą (tutaj: redystrybucji). Dlatego państwo jest odpowiedzialne nie tylko za fizyczne bezpieczeństwo mieszkańców, ale także za zabezpieczenie materialnego bezpieczeństwa[23].

Następnie autor zaznacza, że podczas implementacji polityki państwa opiekuńczego w Szwajcarii wzrosła pula wydatków na edukację. Dla porównania, w latach 20. XX wieku przedstawiciele klasy pracującej przeznaczali 7% ze swych przychodów na edukację, transport i rozrywkę. Już w latach 70. na ten cel przeznaczano 25% domowego budżetu[24]. Pokazuje to, z jednej strony, zmianę priorytetów, ale także wzrost znaczenia indywidualnej odpowiedzialności obywateli oraz świadomości samorealizacji jednostek, w której edukacja odgrywa istotną rolę.

---

[23] Ch.J. Lalive d'Epinay, *From the Work Ethic to the Search for Self-Fulfillment*, w: *Switzerland in Perspective*, red. J.E. Hilowitz, Greenwood Press, New York–Westport, Connecticut–London 1986, s. 73.

[24] Sama analiza d'Epinaya wskazuje na jeszcze jedną kwestię odmiennego continuum dobrobytu, który nie zostaje przedzielony okresem wojny. Powracając do przedstawionej w drugim rozdziale różnicy między państwami wysokorozwiniętymi a posttransformacyjnymi, widać różnicę wynikającą z czasu: wzrost dobrobytu liczy się tutaj od upadku komunizmu w 1989 roku.

> Paradoksalnie wartości (napędzane rodzajem uświęconego egoizmu) zdają się źródłem nowego rozumienia dla solidarności oraz nowym ćwiczeniem odpowiedzialności. Ponieważ to nie tylko „moje życie" jest zagrożone […]. W obliczu niebezpieczeństw wobec nas wszystkich działania zabezpieczające zdrowie i bezpieczeństwo wpływają na ochronę całego społeczeństwa[25].

W Szwajcarii edukacja, w tym także edukacja wyższa, została silnie wpisana w system pracy. Claudio Casparis prezentuje to jako konserwatywny system reprodukcji dążący do zmniejszenia społecznych nierówności. O roli szkół szwajcarskich w tym zakresie autor pisze w następujący sposób:

> Generalnie szkoły próbują nie tyle zmieniać społeczeństwo, lecz funkcje jego reprodukcji. Szkolne książki i programy, jak i nauczyciele oraz uczący praktycy pokazują pierwszeństwo wartości i norm społeczeństwa zrównoważonego[26].

4.2. Wielojęzyczność Konfederacji Helweckiej

Specyficznym elementem szwajcarskiego systemu jest multikulturowe otoczenie, a ściślej, multilingwistyczne społeczeństwo, mające znaczący wpływ na kulturę i politykę edukacyjną szwajcarskich uniwersytetów. Przekłada się to również na internacjonalizację, zarówno pośród studentów, jak i kadry akademickiej.

Podział językowy Helwecji jest silnie powiązany z podziałem administracyjnym i politycznym. Szwajcarię podzielono na 26 kantonów, każdy z nich podtrzymuje swoją własną agendę edukacyjną, społeczną i kulturalną – język odgrywa w tym podziale bardzo istotną rolę. Od wieków Helwecja pozostaje społeczeństwem multikulturowym. W przeszłości podział miał miejsce na linii katolicy – protestanci, obecnie na mapie religijnej pojawili się muzułmanie, ale także „bezwyznaniowcy"[27]. W Szwajcarii funkcjonują cztery oficjal-

---

[25] Ch.J. Lalive d'Epinay, *From the Work...*, s. 79.

[26] C. Casparis, *Education in Switzerland*, w: *Switzerland in Perspective*, s. 168.

[27] Szwajcaria jest krajem, w którym autochtoni wyrażają niepokój w stosunku do nowych religii, w tym przede wszystkim do islamu (w 2014 roku odsetek muzuł-

ne języki: niemiecki, francuski, włoski oraz retoromański używany jeszcze w kilku kantonach[28].

Wielojęzyczność i multikulturowość Konfederacji Szwajcarskiej znacząco wpływa na szkolnictwo wyższe. Nauczanie na uniwersytetach zwykle odbywa się w lokalnym języku oficjalnym, lecz obecnie angielski staje się drugim „oficjalnym" językiem stosowanym zarówno w badaniach, jak i w nauczaniu. Jakkolwiek od szwajcarskich uczelni oczekuje się wsparcia dla lokalnych języków i kultur. Pierwszym przykładem jest dwujęzyczny uniwersytet we Fryburgu, gdzie od wykładowców oczekuje się władania językami niemieckim i francuskim. Innym przykładem jest Uniwersytet w Lugano, w którym oficjalnym językiem jest włoski, a sama nazwa tej instytucji brzmi Universita Svizzera Italiana, co samo w sobie podkreśla jego kulturową przynależność. Bez wątpienia różnice językowe z jednej strony są trudnością dla studentów szwajcarskich posługujących się jednym językiem, jednak dla studentów zagranicznych stanowi to bardzo atrakcyjną i dogodną ofertę. Wielu studentów w Lugano pochodzi z Włoch, natomiast Zurych, Lucerna czy Bazylea są atrakcyjne dla studentów z Niemiec i z Austrii, podobnie jak Genewa czy Fryburg dla Francuzów. Multilingwistyczne otoczenie jest naturalne szczególnie na uczelniach technicznych, głównie na politechnikach federalnych. Właśnie w różnorodności

---

manów wynosił 4,8%; zob.: P. Dessemontet, *La Suisse qu'on ne veut pas voir*, „L'Hebdo" n. 19, 8 May 2014, s. 20). Tymczasem wzrasta kohorta „niereligijnych" (można by tę grupę uznać za agnostyków). Pomimo tych tendencji kulturę prawną oraz społeczne zachowania można by nazwać ukrytym chrześcijaństwem jako *driverem* życia społecznego. Objawia się to poprzez promocję polityki pojednania, silne poczucie solidarności oraz silną orientację szwajcarskiej polityki pomocowej nakierowanej na państwa rozwijające się.

[28] Interesującą sprawą kulturową jest odrzucenie przez nową generację Szwajcarów potrzeby uczenia się wszystkich języków konfederacji, co rodzi nową sytuację, np. w niemieckojęzycznych kantonach młode pokolenie chętniej uczy się języka angielskiego niż francuskiego, por.: „L'Hebdo" 10 maja 2014; A. Zurfluh, *En Suisse, la guerre des langues n'aura pas lieu*", „Le Temps" 12 lutego 2015 <http://www.letemps.ch/opinions/2015/02/12/suisse-guerre-langues-aura-lieu> [dostęp: 7.10.2015].

językowej należy upatrywać sukcesu szwajcarskiego procesu internacjonalizacji.

L. Baschung, G. Goastellec, J.-Ph. Leresche wskazali, że wielojęzyczność wraz z językiem angielskim powszechnie używanym w większości instytucji badawczych przyczynia się do budowania atrakcyjności szwajcarskich uczelni:

> […] Użycie trzech narodowych języków oraz angielskiego w niektórych instytutach i dyscyplinach wytwarza w Szwajcarii rynek możliwości dla wysokiej liczby międzynarodowych uczonych. W konsekwencji prowadzi to do wysokiego poziomu internacjonalizacji (obecnie ponad 40% uczonych pochodzi zza granicy), a przez to do wysokiego poziomu konkurencyjności[29].

4.3. Autonomia i prorynkowa orientacja Szwajcarii

Definiując szwajcarskie państwo dobrobytu, należy zwrócić uwagę na federalizację i autonomię kantonalną. Szwajcarska filozofia cywilna jest bardzo silnie zakorzeniona w autonomii zarówno instytucjonalnej, jak i obywatelskiej, można powiedzieć, że stanowi ona jedną z najbardziej zaawansowanych aplikacji *zasady subsydiarności* w Europie. W polityce krajowej autonomia jest zapisana w konstytucji i stanowi narzędzie polityczne. Kriesi i Trechsel wskazują m.in. na następujące cechy autonomii: samodzielność wyborów władz kantonalnych, brak politycznej kontroli rządu federalnego nad legislacją kantonalną, wreszcie konstytucyjnie zagwarantowana autonomia (artykuł 47. Konstytucji Federalnej)[30]. W polityce zagranicznej autonomia wyraża się przede wszystkim w neutralności. Jednakże jej podstawą jest silna autonomia wewnętrzna i kantonalna. Ukazuje ona przez to silne poczucie samowystarczalności oraz niezależności. Zachowanie autonomii

---

[29] L. Baschung, G. Goastellec, J.-Ph. Leresche, *Universities Autonomy in Times of Changing Higher Education Goverbabce: A Study if the Swiss Academic Labour Market*, „Tertiary Education Management" 2011, vol. 17, issue 1, s. 53.

[30] H. Kriesi, A.H. Trechsel, *The Politics of Switzerland*…, s. 36-37.

poprzez samowystarczalność wyraża się przede wszystkim dzięki dążeniu do zachowania autonomicznego rynku oraz powszechności wzoru kulturowo-gospodarczego u obywateli, polegającego na tym, że muszą utrzymać się z własnej pracy. Bezsprzecznie specyficzny helwecki model dobrobytu jest bardzo daleki od modeli skandynawskich, ale także od rozwiązań brytyjskich[31].

5. Państwo dobrobytu i edukacja wyższa w Konfederacji Helweckiej

Szwajcarskie szkolnictwo wyższe należy do najlepiej wyposażonych, finansowanych oraz organizacyjnie zarządzanych instytucji szkolnictwa wyższego spośród państw OECD. Dobrobyt i prosperita gospodarcza alpejskiego państwa z powodzeniem przekłada się na politykę edukacyjną oraz uczelnie[32]. Porównanie rozwiązań państwa opiekuńczego Szwajcarii do rozwiązań przyjętych np. w Niemczech czy w Szwecji jest do pewnego stopnia nieadekwatne. Różnica między Szwajcarią a państwami skandynawskimi, Niemcami czy Wielką Brytanią pojawia się przede wszystkim na poziomie kulturowo-ekonomicznym, gdzie w wymienionych państwach edukację traktuje się jako *right*, prawo przysługujące obywatelom, natomiast w Szwajcarii bezpłatna edukacja uzasadniona jest jako wsparcie rynkowej orientacji obywateli, instytucji państwa, wreszcie zorientowanego na rynek społeczeństwa. Innymi słowy, u podstaw polityki wsparcia dla edukacji nie leży jedynie ideał społecznej równości czy zagwarantowanie dostępu jako prawa. Uzasadnienie dla tej polityki płynie przede

[31] Przykładem jest zagadnienie zwiększania podatków, które może dokonać się jedynie poprzez system referendum, w którym niemal każdorazowo wszelkie propozycje wzrostu podatków zostają odrzucane. W ten sposób podatek VAT w Szwajcarii jest jednym z najniższych w Europie i wynosi 8%.

[32] Ład organizacyjny helweckich uczelni został wypracowany w ostatnich 40 latach. D. Deniozos, M. Solliard, J.J. Paltenghi w tekście z 1976 roku: *Resource allocation processes and internal government in Swiss universities* prezentują przegląd problemów finansowania oraz organizacyjnych problemów związanych z zarządzaniem zasobami w latach 70. („Higher Education" 1976, 5, s. 397-406).

wszystkim z uznania rynku (rozumianego bardziej w kategoriach małych, samowystarczalnych wspólnot) jako wartości domagającej się wsparcia, w tym także systemu edukacji. Tym samym ideałem jest wykształcony obywatel, który może wejść na rynek i włączyć się w poszerzanie jego możliwości.

Widocznym znakiem polityki jest społeczna akceptacja zarówno edukacji dualnej, jak i jasno sprecyzowanego celu wejścia na rynek pracy.

W tym świetle edukacja w Szwajcarii podzielona została na dwie części i nazwana jest przez OECD *two track system*[33]: (1) zawodową, opierającą się na praktykach oraz kształceniu na uczelniach zorientowanych na *applied science*, (2) akademicką, zorientowaną na wiedzę teoretyczną, z dłuższym procesem edukacji, ale również zorientowaną na wejście na rynek pracy. Juan-Francisco Perellon wyjaśnia tę dystynkcję historycznie:

> Idea podwójnej polityki i podziału, jaki z niej wynikał, bazowała na mocnym rozdziale pomiędzy „akademickim/naukowym" a „profesjonalnym/zawodowym" typie edukacji. Podział ten implikuje istnienie dwóch odrębnych sektorów szkolnictwa wyższego, z właściwymi sobie misjami, ramami prawnymi oraz celami. Istnieje zgoda co do tego, że celem instytucji sektora pozauniwersyteckiego jest dostarczenie silnej edukacji profesjonalnej, w której podkreśla się związki pomiędzy tym, co jest uczone, a następnie aplikowane. W przeciwieństwie, „historycznie" uniwersytety są postrzegane jako miejsca dostarczające wiedzy naukowej oraz prowadzące badania fundamentalne, zwracające mniejszą uwagę na potrzeby przemysłu[34].

Różnice pomiędzy wymienionymi uczelniami pojawiają się również na poziomie instytucjonalnym: UAS (Universities of Applied Science) nie są uprawnione do nadawania stopnia doktora, takie uprawnienia mają jedynie uczelnie akademickie. Szwajcarskie uniwersytety są zakorzenione w XIX wiecznym modelu Humboldtowskiej instytucji wiedzy, gdzie edukacja łączy się z badaniami nauko-

---

[33] Zob.: *Tertiaty Education in Switzerland*, 2003, s. 43.

[34] J.-F. Perellon, *The Creation of a Vocational Sector in Swiss Higher Education: balancing trends of system differentation and integration*, „European Journal of Education" 2003, vol. 38, nr 4, s. 357.

wymi. Jakkolwiek helweckim uczelniom byłoby znacznie bliżej do modelu amerykańskiego, z wyspecjalizowanymi centrami badawczymi i edukacyjnymi oraz silnym zbliżeniem do instytucji rynkowych. Ma to związek z oczekiwaniami adresowanymi w kierunku uczelni, gdzie uniwersytety stanowią część szwajcarskiego *welfare state*. W tym sensie specyfika helweckiego modelu szkolnictwa wyższego przekracza klasyczne zadania modelu Humboldta. Widać to przede wszystkim w procesie edukacji: w modelu Humboldtowskim znaczącą rolę odgrywało kształcenie pruskiego urzędnika. W szwajcarskim kształcenie uniwersyteckie nie jest warunkiem *conditio sine qua non* w karierze zawodowej, tutaj nadal kluczową funkcję pełni praktyka i kwalifikacje. W szwajcarskiej kulturze organizacyjnej doświadczony pracownik bez dyplomu uczelni wyższej może równie dynamicznie rozwijać swoją karierę jak pracownik z odpowiednimi certyfikatami i dyplomami. Specyficzna kultura organizacyjna wpływa również na odmienny poziom współzależności między uczelnią a państwem. Szwajcarskie uczelnie zależne są bardziej od decyzji kantonalnych lub interkantonalnych aniżeli decyzji rządowych z Berna[35].

> Pomimo wysiłków wzmocnienia roli władzy federalnej w szkolnictwie wyższym sfera ta pozostaje w gestii kantonalnej. Faktycznie kantony mają znaczącą przestrzeń do budowania i wprowadzania swojej własnej polityki uniwersyteckiej[36].

Orientacja na rynek oraz kształcenie w kierunku praktycznych umiejętności jest jednym z głównych motywów szwajcarskiego systemu edukacji. Proces uczelnianego kształcenia powiązany jest z systemem praktyk, który zostaje zakończony formalnym potwierdzeniem uzyskania umiejętności zawodowych *Certificat Fédéral de Capacité*. Zgodnie z danymi podanymi przez Pierre'a Dessemonteta 72,6% Szwajcarów uzyskało CFC, nato-

---

[35] Warto w tym miejscu dodać, że wszystkie uniwersytety *applied science* zależą od kantonalnych subsydiów. Jedynie ETH oraz l'EPFEL jako uczelnie „krajowe" zależą od finansowania federalnego.

[36] J.-F. Perellon, *The Creation of a Vocational Sector...*, s. 365.

miast 27,4% tytuł ukończenia studiów uniwersyteckich[37]. Dane te pokazują znaczenie edukacji zawodowej w systemie społecznym i ekonomicznym Szwajcarii. System edukacji dualnej jest jednak zróżnicowany pomiędzy kantonami. Balans pomiędzy edukacją zawodową a uniwersytecką występuje m.in. w kantonach Vaud (40% edukacja uniwersytecka, 60% zawodowa) i Bazylea (45% uniwersytecka i 55% zawodowa).

Jedynie Genewa jest kantonem, gdzie dyplom uniwersytecki (55%) przeważa nad dyplomem zawodowym (45%)[38]. Interesująca różnica pomiędzy rodzajem wykształcenia pojawia się w kantonach Appenzell oraz Riehn, gdzie jedynie 12% obywateli ma tytuł uniwersytecki, a 88% zawodowy CFC. W kantonach Thurgau 15%, Zurych 34% i Sankt Gallen 18% mieszkańców uzyskało tytuł ukończenia uniwersytetu, natomiast pozostali CFC.

Biorąc pod uwagę geograficzną bliskość pomiędzy kantonami, można powiedzieć, że różnice w podejściu do edukacji są znaczące. Wynikają one przede wszystkim z czynników kulturowych: poczucia silnej autonomii kantonalnej, ale także odmiennej filozofii politycznej i interpretacji społecznej pomiędzy tymi kantonami. Jakkolwiek różnice te prowadzą do postawienia istotnego pytania, co je powoduje? Czy to tylko różnice na poziomie wzorów pracy, umiejętności społecznych, czy też może są one znakiem społecznego zacofania kantonów o charakterze rolniczym? Pierre Dessemontet zanotował wzrost zróżnicowania społecznego w Szwajcarii: „jesteśmy świadkami powstania nowych podziałów społecznych, gdzie izolacja miejskich centrów od reszty kraju

---

[37] Zob.: P. Dessemontet, *La Suisse telle qu'elle est vraiment*, „L'Hebdo" 8 maja 2014, s. 17.

[38] Tamże. Przypadek Genewy można wyjaśnić specyfiką tego miasta, gdzie ulokowane są instytucje międzynarodowe, co powoduje większą liczbę studentów międzynarodowych. Interesującą kwestią jest znaczna różnica pomiędzy edukacją zawodową i uniwersytecką w najmniejszych kantonach, gdzie występuje przewaga wykształcenia opierającego się na CFC – są to kantony Appenzell i Rhein, Obwalden, Nidwalden, Uri, Aargau.

jest kluczem do zrozumienia niewspółmiernego rozwoju"[39]. Idąc tropem Dessemonteta, można zauważyć, że w kantonach, gdzie znajdują się uniwersytety o światowej renomie, takich jak Genewa, Zurych, Bazylea, Fryburg, współczynnik ukończenia edukacji uniwersyteckiej jest znacząco wyższy, co oznacza, że uczelnie te skutecznie wpływają na lokalne otoczenie. Interesującym przypadkiem jest region Ticino, gdzie pomimo braku ośrodków metropolitalnych oraz uczelni o renomie światowej aż 34% mieszkańców posiada dyplom ukończenia uniwersytetu[40]. Zapewne ma to związek z przenikaniem się kultur ekonomicznych Włoch i Szwajcarii, we Włoszech tytuł akademicki traktowany jest jako prestiż.

Jedno z kluczowych pytań dotyczy kwestii efektywności uniwersytetów szwajcarskich, według jakich kryteriów należałoby tę efektywność zmierzyć? A. Schenker-Wicki i M. Hürlimann w analizie rozwojowej uczelni wskazują na cztery czynniki: liczba studentów, którzy kończą proces edukacji w wyznaczonym czasie (redukcja czasu studiów), wzrost liczby studentów zagranicznych, liczba miesięcy poświęconych przez profesorów na badania fundowane ze środków państwowych instytucji, suma prywatnych funduszy przyniesionych do uczelni[41]. Jednym z głównych czynników pozostaje internacjonalizacja, zagadnienie to będzie poruszone poniżej, warto jednak zauważyć, że Szwajcaria jest liderem pod względem internacjonalizacji, a finansowanie na ten cel pokrywa z własnych środków.

---

[39] P. Dessemontet, *La Suisse telle qu'elle est vraiment*, s. 37.

[40] Ticino jako kanton języka włoskiego znajduje się bardzo blisko włoskich wzorów kulturowych oraz współpracy ekonomicznej z Italią. W Italii tytuł ukończenia uniwersytetu ma znaczenie w przyszłej karierze zawodowej i wpływa na status społeczny danego absolwenta (zob.: A. Magnier, *W poszukiwaniu włoskiej polityki szkolnictwa wyższego*, w: *Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011).

[41] A. Schenker-Wicki, M. Hürlimann, *Performance funding of Swiss universities – success or failure? An ex post analysis*, „Higher Education Management and Policy" 2006, vol. 18, nr 1, s. 50.

Na tym etapie rozważań można wyciągnąć pierwszy wniosek: w kantonach, gdzie funkcjonują uczelnie wyższe, mające krajowy i międzynarodowy prestiż statystyka posiadania dyplomu jest wyższa aniżeli w kantonach dysponujących jedynie UAS lub nie mających żadnych uczelni. Skłania to do wniosku, że kulturowa rola uczelni polega na tworzeniu poczucia prestiżu wśród obywateli, co działa jako „instytucja dobrobytu", umożliwiająca dostęp do wyższego statusu społecznego oraz zwiększająca szansę na rozwój w danym regionie.

6. System szkolnictwa wyższego w Szwajcarii

W kolejnym podrozdziale przedstawione zostaną takie zagadnienia, jak: typologia szwajcarskich uniwersytetów, procesy internacjonalizacji, dostęp do szkolnictwa wyższego, a kończąc na przejściu absolwentów z uczelni do rynków pracy. Źródła danych pochodzą z oficjalnego raportu: *L'Education en Suisse. Report 2014* (ESR 2014), raportów OECD oraz danych zaprezentowanych przez Swiss Federal Statistic.

Helwecki system szkolnictwa wyższego opiera się na kształceniu w dwóch profilach: *akademickim* oraz *zawodowym*. W Szwajcarii występują trzy typy kształcenia uniwersyteckiego: dwie politechniki federalne, prowadzące badania na międzynarodowym poziomie: ETH i l'EPFEL, utrzymywane przez państwo. W drugiej grupie znajdują się uniwersytety koncentrujące się na zadaniach badań i kształcenia akademickiego, trzecia grupa natomiast to uniwersytety nauk stosowanych, tzw. Universities of Applied Science (UAS). Nominalnie uczelnie te mogą zostać uznane za niemieckie Fachhochschule czy też polskie państwowe wyższe szkoły zawodowe. Faktycznie instytucje te mają w Szwajcarii nieco inny charakter, po pierwsze, proponują szeroką perspektywę edukacyjną, m.in. obejmującą sztuki piękne i użytkowe, które w Polsce i w Niemczech mają własny typ szkolnictwa artystycznego. W Szwajcarii szkolnictwo artystyczne

jest pojmowane w kategoriach rzemiosła. Po drugie, szkoły zawodowe nie odróżniają się poziomem od akademickich, ich status i poziom kształcenia nie jest wcale niższy.

Uczelnie wymienione w pierwszej grupie są konfederacyjnymi instytutami technologicznymi, rozpoznawalnymi na świecie z najwyższego poziomu badań[42]. Zarówno ETH, L'EPFEL są utrzymywane z pieniędzy federalnych, ponadto biorąc udział w międzynarodowych badaniach, mają rozwinięty fundraising, a przez to pozyskują sponsorów z instytucji niepublicznych. Historia tych instytucji, w przypadku ETH rozpoczyna się w XIX wieku, jednak przodującą pozycję w świecie nauki uzyskują w II połowie XX wieku.

Pomimo że niniejsze studium przypadku nie podejmuje zagadnień finansowania uczelni, to jednak należy naświetlić istniejącą sytuację. Głównym motorem finansowania pozostają regiony, jako że nie wszystkie kantony mają uczelnie, to wiele z nich wspólnie współfinansuje pozostałe. Dla porównania, kantony przekazują następujące wsparcie dla uczelni (% wszystkich środków, według danych z 1999 roku), w stosunku do wsparcia płynącego ze środków rządu federalnego: w Bazylei 57%/13%, Bernie 56%/11%, Genewie 59%/13%, Zurychu 66%/10%, w Lucernie aż 77%/15%[43]. Zestawienie pokazuje, że właściwą siłą wsparcia, ale także władzy nad uczelniami, są kantony. J.-F. Perellon wskazuje również na głównych aktorów instytucjonalnych szwajcarskiego szkolnictwa wyższego, są to: Agencja Akredytacji i Zabezpieczenia Jakości, Konferencja Uniwersytetów Szwajcarskich oraz Konferencja Rektorów Uniwersytetów Szwajcarskich[44].

---

[42] Zob.: Th. Moore, *School for Genius: The Story of the ETH – The Swiss Federal Institute of Technology, from 1855 to the Present*, Front Street, Publ. Honesdale 2006, Historia ETH na stronach uczelni, <http://www.ethistory.ethz.ch> [dostęp: 13.05.2014]. Obok prac czysto technologicznych ETH odgrywa istotną rolę jako światowy lider w łączeniu nauki z dyscyplinami humanistyki oraz sztuki. ETH zatrudnia również światowej klasy publicznych intelektualistów i artystów jako visiting professors. Przykładowo w roku 2012 takie stanowisko miał Adolf Mungsch.

[43] J.-F. Perellon, *The Governance of Higher Education in a Federal System: The Case of Switzerland*, „Tertiary Education and Management" 2001, 7(2), s. 219.

[44] Tamże, s. 222.

Obok uniwersytetów, podobnie jak w innych państwach Europy, funkcjonują uczelnie zawodowe. W 1965 roku w Republice Federalnej Niemiec utworzono pierwsze wyższe szkoły zawodowe, Deutsche Fachhohschulen. Uczelnie te powstały następnie w Austrii, Szwajcarii, a od 1998 roku, po reformie samorządowej, pojawiły się w Polsce, głównie w byłych miastach wojewódzkich. Ich celem było wprowadzenie edukacji profesjonalnej i zawodowej oraz odciążenie uniwersytetów od wzrastającej liczby chętnych. Wyższe szkoły zawodowe są uczelniami publicznymi, kształcącymi specjalistów dla regionalnych potrzeb ekonomicznych. Uruchomienie ich wytworzyło zróżnicowanie kształcenia, tzw. *kształcenia binarnego* (lub tzw. *two track system*), akademickiego, zarezerwowanego dla uczelni akademickich, oraz zawodowego i profesjonalnego pozostawionego w gestii uczelni zawodowych. Jak już wspomniano, w przypadku Szwajcarii do kształcenia profesjonalnego zalicza się również kształcenie artystyczne (np. szkoły designu jak ECAL w Lozannie, HEAD w Genewie czy HKB w Bernie). Od 1993 roku uczelnie te otrzymały status Universities of Applied Science (UAS), co miało za zadanie zbliżyć ich profil do uczelni akademickich. Zwiększenie portfolio oraz uprawnień UAS, szczególnie do nadawania stopnia doktora, pozwoliłoby zmniejszyć różnice społeczne. Stąd też władze UAS poszukują rozwiązań, takich jak np. „professional Ph.D.". Dyplomy wyższych szkół zawodowych nie mają takiego samego przełożenia jak dyplomy wydane przez instytucje akademickie, czego dowodem jest niższa mediana zarobków absolwentów tych pierwszych.

W Szwajcarii funkcjonuje dziesięć uniwersytetów: w Bazylei, Bernie, Fryburgu, Genewie, Lozannie, Lucernie, Neuchâtel, St. Gallen, Lugano i Zurichu.

Pierwsza różnica pomiędzy uniwersytetami a szkołami zawodowymi lokuje się w uprawnieniach: tylko uniwersytety mają uprawnienia do nadawania stopnia doktora. Zgodnie z misją UAS oczekuje się, że będą one skupiały się na profesjonalnym kształceniu w zakresie umiejętności zawodowych przyszłych pracowników. Druga różnica związana jest ze subsydiowaniem: UAS nie mają autonomii ani statusu uczelni akademickich, w związku z tym całkowicie podlega-

ją władzom kantonalnym. Uniwersytety natomiast, choć również zależą od decyzji władz kantonalnych, to jednak dysponują autonomią pozwalającą na kreowanie ich własnej polityki, mają również o wiele większą dowolność w kształtowaniu programów studiów i badań. Najbardziej pewny status autonomii i finansowania mają politechniki federalne l'EPFEL w Lozannie oraz ETH w Zurychu.

Wydaje się, że to rozwiązanie konsekwentnie kierunkuje szwajcarskie uczelnie na cele edukacji zawodowej. Jednakże uczelnie te nierzadko posiadają międzynarodowy dorobek naukowy oraz międzynarodowe grupy studentów, co w tej sytuacji oznacza sztuczne zatrzymanie ich rozwoju na poziomie zawodowym. Różnorodność uczelni nauk stosowanych w Szwajcarii jest wysoka i reprezentuje niemal wszystkie dyscypliny. Wielkość tych uczelni zależy od ich specyfiki, w 2012 roku na HESSO w Genewie studiowało ponad 15 000 studentów, natomiast na uczelniach tego typu w Bernie i Zurychu po około 5000.

Jak już powiedziano, szwajcarskie uniwersytety nauk stosowanych działają odmiennie w porównaniu do Niemiec czy Polski. Powstały one po reformie w 1993 roku, kiedy zostały przekształcone w uczelnie zawodowe z funkcjonujących wcześniej college'ów. Efektem było powstanie następujących instytucji: UAS Bern, UAS Centralnej Szwajcarii, UAS Wschodniej Szwajcarii, UAS Północno-Zachodniej Szwajcarii, UAS Południowej Szwajcarii, UAS Zachodniej Szwajcarii, UAS Zurychu oraz szkoła specjalna w Les Roches-Gruyère. Istotą powstania tych uczelni było połączenie dawnych college'ów w nowe, interkantonalne instytucje. Kolejną kwestią jest charakter tych instytucji, czyli skupienie się na kierunkach artystycznych i rzemieślniczych jako dominujących: pomiędzy 2008 a 2009 rokiem więcej niż 70% nowo przyjętych studentów wybrało kierunek artystyczny[45].

[45] Przez pojęcie kierunki artystyczne rozumie się: muzykę, sztuki sceniczne, sztuki wizualne, wzornictwo, edukację artystyczną, zob.: ESR 2014 (*L'éducation en Suisse – rapport*, s. 214).

Główny cel tych uczelni to prowadzenie kształcenia w zakresie kierunków i kwalifikacji zawodowych dla przyszłych pracowników. Ten system kształcenia jest bardzo silnie związany z systemem praktyk zawodowych. Warto jednak podkreślić, że konferencja rektorów szkół zawodowych ma aspiracje akademickie w stosunku do uczelni zawodowych. Cytowany już Perellon tak odnosi się do tego problemu:

> Współpraca międzyinstytucjonalna jest kluczowym czynnikiem w obecnej transformacji szwajcarskiej wyższej edukacji. Zgodnie z ideą *continuum* podziału pomiędzy „akademickim/naukowym" a „zawodowym/profesjonalnym" – jako opozycji pomiędzy dwoma monolitycznymi sektorami – wymusza się przemyślenie pozycji instytucji w sektorze. Prawdą jest, że nowe uniwersytety nauk stosowanych [UAS – C.K.] mają silną misję zawodową. Muszą one prowadzić badania i prace rozwojowe, by móc uwydatniać swój profesjonalny profil. Jakkolwiek prowadzenie kursów i badań bardziej zorientowanych zawodowo nie jest jedynie monopolem UAS. […] Podobnie uniwersytety mają kierunki z praktyczną orientacją, takie jak prawo, a przede wszystkim, ekonomię czy studia biznesowe […][46].

Perellon zdefiniował przestrzenie konfliktu pomiędzy uczelniami: z jednej strony szwajcarskie uniwersytety bronią swojej niezależności, monopolizując przywilej nadawania stopni naukowych, z drugiej strony poprzez silną tendencję zawodową w kształceniu trzeciego stopnia UAS są uczelniami konkurencyjnymi w stosunku do „klasycznych" studiów uniwersyteckich.

7. Internacjonalizacja

Jednym z kluczowych czynników charakterystycznych dla szwajcarskiego szkolnictwa wyższego jest jego internacjonalizacja. Niemal wszystkie raporty ukazują znaczenie tego czynnika w rozwoju szkolnictwa wyższego: „Szwajcarska edukacja trzeciego stopnia charakteryzuje się wysokim stopniem internacjonalizacji, włączając w to liczbę nauczycieli akademickich nie-Szwajcarów, badaczy oraz czynny udział w wymianie w ramach europejskiej edukacji wyższej"[47]. Internacjonalizacja ma także charakter zmiany kulturowej, polegającej na wdrożeniu

[46] J.-F. Perellon, *The Governance of Higher Education in a Federal System…*, s. 365.

[47] *Tertiary Education in Switzerland,* 2003, s. 12.

studentów i profesorów do opierającej się na międzynarodowej kooperacji i konkurencyjności akademickiej kulturze organizacyjnej.[48]. Osobną kwestią, nie będącą przedmiotem niniejszej analizy, a pojawiającą się przy okazji procesów internacjonalizacji badań i studiów jest zjawisko „drenażu mózgów"charakterystyczne dla państw wysoko rozwiniętych. W konfederacji liczba zagranicznych studentów od kilku dekad stale wzrasta. Według statystyk OECD w 2007 roku na szwajcarskich uniwersytetach w sumie studiowało 77 289 studentów zza granicy. Jednak w 2011 liczba ta wzrosła już do 100 746[49]. Zgodnie z danymi rządu konfederacji w 2013 roku 32% studentów (spośród wszystkich uczniów i studentów uczących się w Szwajcarii) stanowili studenci zagraniczni[50].

Dane te wymagają jednak krytycznej analizy. Trzeba wziąć pod uwagę, że około miliona obywateli z zagranicznymi paszportami stale żyje w Szwajcarii (przeważa kanton Genewa, gdzie niemal 45% to obcokrajowcy). Dalej, aż 10% studentów z obywatelstwem innym niż szwajcarskie ukończyło obowiązkową szkołę średnią w Szwajcarii. Z perspektywy kulturoznawczej oznacza to, że zinterioryzowali oni helwecką kulturę, innymi słowy, jest bardzo prawdopodobne, iż kulturowo utożsamiają się oni ze Szwajcarią. Można zatem przyjąć, że ich status jako studentów „zagranicznych" ma charakter czysto nominalny[51]. Należy dodać, że polityka przyjmowania studentów

[48] M. Bartell, *Internationalization of universities: A university culture-based framework*, „Higher Education" 2003, 45, s. 43-70. Na podstawie agendy uczelni kanadyjskich autor wyróżnia następujące formy internacjonalizacji: (1) partycypacja studentów, (2) wymiana programów studiów, (3) partnerstwo międzynarodowe, (4) mobilizacja zasobów finansowych, ludzkich i technologicznych do internacjonalizacji, (5) partnerstwo z sektorem prywatnym, (6) kontrybucja pracowników na rzecz internacjonalizacji, (7) wpływ badań na internacjonalizację, (8) wpływ uniwersytetu na agendę internacjonalizacyjną.

[49] Zob.:OECDStat<http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RFOREIGN#> [dostęp: 14.05.2014].

[50] Zob.:<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.406101.4066.html?open=101#101> [dostęp: 13.05.2014].

[51] Analogiczna sytuacja występuje pomiędzy Republiką Czeską i Republiką Słowacką: wysoki czynnik internacjonalizacji między tymi państwami bazuje na wspólnocie kulturowej uwarunkowanej długoletnią, wspólną historią dawnej Czechosłowacji.

zagranicznych powiązana jest z polityką wobec emigrantów *en bloc*. W roku 2014 Szwajcaria wprowadziła *numerus clausus* dla zagranicznych studentów. Wedle Federalnego Urzędu Statystycznego studenci zagraniczni podzieleni są pomiędzy tych, którzy ukończyli szkołę średnią w kraju, oraz tych, którzy uzyskali dyplom za granicą. W tym przypadku aż 22% szwajcarskich studentów ukończyło szkołę średnią za granicą[52].

Szwajcarska strategia rozwoju międzynarodowego kierowana jest następującymi czynnikami: (1) zwiększeniem możliwości zasobów szwajcarskiej nauki oraz (2) zwiększeniem pomocy dla państw rozwijających się. Faktycznie w roku 2012 w grupie ponad 100 tysięcy studentów ponad połowa nie była rezydentami Szwajcarii. Czy studenci szwajcarscy chętnie wybierają zagraniczne uczelnie? Wedle raportów w 2012 roku około 28% z nich odbyło staż zagraniczny bądź korzystało z grantów ERASMUS. Wedle ESR (dane z 2014) około 30% studentów z humanistyki studiowało za granicą przynajmniej przez jeden semestr. Odpowiednio około 20% studentów takich dyscyplin, jak ekonomia, nauki technologiczne, teologia studiowało przez jeden semestr za granicą. Obok wielojęzycznej orientacji helweckich uniwersytetów jest jeszcze jeden czynnik – relatywnie niskie czesne dla zagranicznych studentów, którzy nie muszą płacić więcej aniżeli obywatele konfederacji. Realnie, student przyjęty na szwajcarską uczelnię ponosi głównie koszty akomodacji.

Pomijając w tym miejscu pochodzenie studentów zagranicznych w szwajcarskich uczelniach, warto zauważyć, że polityka wzrostu liczby zagranicznych studentów jest traktowana jako czynnik rozwojowy uczelni. Dla przykładu warto przyjrzeć się danym z kilku wybranych uniwersytetów, aby zdać sobie sprawę z dynamiki tego procesu. A. Schenker-Wicki i M. Hürlimann zestawili dane z lat 2000–2003. W tym okresie w St. Gallen przyrost studentów zagranicznych wyniósł 20,5%, w Zurychu 11%, w Genewie 9,5%, na

[52] Zob. przyp. 50. Warto przy okazji zaznaczyć, że ponad 8 milionów osób posiadających paszporty Konfederacji Helweckiej stale mieszka poza granicami Szwajcarii.

USI w Lugano o 9,8%. I tak w roku 2003 w St. Gallen studiowało 31,5% studentów zza granicy, w Zurychu 12,9%, w Genewie 38,3%, a w Lugano aż 45,7%. Jednocześnie w Lucernie w okresie pomiędzy 2000 a 2003 rokiem zanotowano spadek studentów zagranicznych aż o 51,4%, natomiast w dalszym ciągu ich liczba wynosiła 8,9%[53]. Zyskiem dla uczelni jest wysoka konkurencyjność w aplikacjach na studia doktoranckie, szczególnie w naukach ścisłych, medycznych i technologicznych, podwyższająca jakość prowadzonych badań i ich efektów.

F. Horvath, K. Weber, M. Wicki[54] badali kulturę internacjonalizacji szwajcarskich instytucji z perspektywy międzynarodowych badaczy zatrudnionych w Helwecji. Większość respondentów uznała, że uczelnie te mają bardzo wysoki czynnik konkurencyjności, ale jednocześnie bardzo wysoki czynnik kooperacyjności. Należy przy tym wspomnieć o transparentności, rozumianej jako jasność zasad i wspólne cele badawcze zespołów, jak napisali autorzy: „Instytuty potrzebują transparentności oraz atmosfery pozwalającej rozbudowywać ich naukowy rozwój w międzynarodowym networku". Wskazując na czynniki kulturowe sprzyjające internacjonalizacji, autorzy mają na uwadze zasady, które odpowiadają regułom uczciwości, transparentności oraz takiego środowiska społeczności badaczy, które pozwoliłoby na stworzenie warunków pracy międzynarodowego zespołu[55].

8. Transfer z uniwersytetów do rynków pracy

Bardzo ważną kwestią jest transfer pomiędzy uczelniami a rynkiem pracy. Pierwsze dane pokazują celowość studiów względem zapotrzebowania na rynku pracy. I tak, rozpoczynając od danych

---

[53] M. Hürlimann, A. Schenker-Wicki, *Performance funding of Swiss universities – success or failure? An* ex post *analysis*, „Higher Edcation Management and Policy" 2006, 18, tab. 3, s. 52.

[54] F. Horvath, K. Weber, M. Wicki, *International Research Orientation of Swiss Universities*, „Higher Education" 2000, 40, s. 401.

[55] Tamże, s. 400.

historycznych, można powiedzieć, że 90% studentów odnalazło adekwatną do swojej edukacji pracę w roku 2001. Pierwsza dekada XXI wieku odbija kryzys: pomiędzy 2009 a 2011 rokiem już 85%-90% absolwentów zajęło stanowiska pracy zgodne z ich edukacją[56]. Sytuacja zawodowa po ukończeniu studiów różni się. Najbardziej usatysfakcjonowani pozostają absolwenci medycyny, inżynierii, farmacji, konstrukcji i geodezji, ponad 80% jest zadowolonych z warunków pracy po otrzymaniu edukacji[57]. Więcej niż 60% zadowolonych to absolwenci nauk społecznych, ekonomii, natural science, a także gałęzi kształcenia technologicznego, jak mechanika czy elektryka[58]. Najniższą pozycję w tym badaniu zajmuje humanistyka – ok. 50% absolwentów literatury, historii i studiów o kulturze jest zadowolonych ze swojej kariery, podobnie jak absolwentów studiów interdyscyplinarnych.

Kolejna kwestia dotyczy zarobków absolwentów. „Średnia dochodów osoby, która ukończyła studia i otrzymała dyplom […] mieści się w przedziale 55 000 – 83 000 CHF"[59].

Statystyki pokazują różnice w zarobkach pomiędzy absolwentami uniwersytetów a UAS. Średnia zarobków absolwentów uniwersytetów na kierunkach takich jak life science, ekonomia, prawo i technologia wynosi więcej niż 90 000 CHF na rok[60]. Średnia zarobków absolwentów UAS jest niewiele niższa. Dla absolwentów UAS takich kierunków, jak sztuka, architektura, praca socjalna czy chemia wynosi mniej niż 90 000 CHF. Znacząco niższe wynagrodzenia występują w niektórych zawodach, np. w dziedzinie designu czy opiece zdrowotnej i kształtują się na ok. 70 000 CHF rocznie.

Z zaprezentowanych rozważań można wnioskować, że Szwajcaria różni się od innych państw wyższą medianą zarobków, ale także bardzo wysokim dopasowaniem edukacji do wykonywanego zawodu, w niektórych obszarach dochodzącym do 90%. Dziwić może

---

[56] Zob.: ESR 2015, s. 169.
[57] Zob.: ESR 2014, s. 199.
[58] Zob.: ESR 2014.
[59] ESR 2014, s. 178.
[60] ESR 2014, s. 179.

jednak relatywnie niska mediana zarobków w opiece zdrowotnej oraz designie – obie branże znajdują się na fali wysokiego popytu w Europie, szczególnie opieka zdrowotna w kontekście starzejącego się społeczeństwa, natomiast design należy do jednych z głównych dziedzin gospodarki kulturowej[61].

9. Komentarz do danych

Komentarz do danych będzie opierał się nie tylko na interpretacji wybranych danych. Obok interpretacji danych statystycznych zostaną zaprezentowane wyniki wywiadów przeprowadzonych z dziekanami, rektorami uczelni UAS oraz uczelni akademickiej w kantonach Vaud i Genewa.

Pomimo bardzo hojnych budżetów kantonalnych na szkolnictwo wyższe Szwajcaria wprowadziła nowe prawo dotyczące finansowania uczelni. Według cytowanych już M. Hürlimanna i A. Schenker-Wicki, Szwajcaria skupiła się na realizacji następujących celów: zredukowaniu czasu studiów, zwiększeniu liczby zagranicznych studentów, intensyfikacji i pozyskania prywatnych funduszy.

> Poprzez różne interwencje parlamentu w przeprowadzaniu University Funding Law, jego konsekwencje są takie, że konfederacja partycypuje w finansowaniu zagranicznych studentów oraz zwiększa ich liczbę. Analizując liczbę zagranicznych studentów w Szwajcarii z okresu 2000–2003, ich liczba wzrosła o 20% (4028 studentów)[62].

Największy wpływ tej zmiany jest zauważalny na Uniwersytecie w Genewie, gdzie liczba międzynarodowych studentów wzrosła o 9,5% podczas trzech lat. Jednocześnie jednak na Uniwersytecie w Lucernie spadła o 51,4%.

---

[61] Należy w tym miejscu zauważyć, że Szwajcaria należy do grupy państw o największych średnich zarobkach. Roczne średnie zarobki netto w przeliczeniu w euro w Szwajcarii wynosiły w 2012 31 853 EUR, natomiast w Polsce 3 599 EUR (w przeliczeniu z kursu euro i franka z 2012), źródło, EUROSTAT: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do> [dostęp: 15.09.2015].

[62] M. Hürlimann, A. Schenker-Wicki, *Performance funding...*, s. 51.

Nie można pominąć kwestii zarządzania uniwersytetami w Szwajcarii i nakładania się na siebie dwóch autonomii – wpierw autonomii każdej z uczelni, a następnie autonomii każdego kantonu tworzącego praktycznie własną politykę szkolnictwa wyższego. I chociaż uniwersytety szwajcarskie, tak jak inne w Europie, zrzeszają się w konferencje (Swiss University Rector Conference), to jednak rola władzy centralnej jest bardzo niewielka, w praktyce największą władzę w rękach mają politycy kantonalni[63]. Powoduje to uzależnienie, przede wszystkim polityki finansowania uczelni od relacji z kantonem. Wątek ten prowadzi do zagadnienia zależności uczelni od decyzji władz regionalnych. Wydaje się, że przyjęty system jest optymalny i sprawdza się: subsydiarność nie powoduje „regionalnego uwiązania" uczelni, nie hamuje również ich rozwoju, przeciwnie, pozwala na rozwinięcie jakości uczelni oraz ich umiędzynarodowienia. Można też postawić tezę, że regionalizacja utrzymania uczelni daje większe instrumenty skuteczności, szczególnie uczelniom o mniejszym potencjale, które mają mniejsze szanse na konkurowanie o centralnie dysponowane środki z publicznych pieniędzy z uczelniami o większym potencjale. Można by powiedzieć, że w Szwajcarii regionalizacja służy globalizacji: współzależność decyzyjna kantonów ani nie przeszkadza w rozwoju internacjonalizacji, ani nie jest zagrożeniem zawłaszczania potencjału uniwersytetu tylko dla celów regionalnych.

Kolejna kwestia problemowa dotyczy pochodzenia społecznego studentów. Zgodnie z ESR w grupie absolwentów medycyny, technologii i nauk o życiu przynajmniej 45% ojców i 20% matek ukończyło edukację trzeciego stopnia. Podchodząc do problemu od strony zarobków, dyscypliny te należą do przynoszących największe dochody ok. 100 000 CHF rocznie. Co jednak jest interesujące, w grupie najlepiej zarabiających jedynie 15% ojców i 10% matek ukończyło edukację wyższą. Można zatem postawić tezę, że szwajcarski system

[63] Swiss University Rector Conference jest również odpowiedzialna za działania, które w innych państwach realizują jednostki rządowe, np. proces uznawalności dyplomów lub przygotowania strategii dla tej dziedziny polityki. Można powiedzieć, że SURC pełni funkcję nieformalnego Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego Konfederacji Helweckiej.

szkolnictwa wyższego nie przyczynia się do wzrostu nierówności. Nawet jeśli przyjmiemy, że absolwenci UAS zarabiają średnio poniżej 100 000 CHF rocznie, to jednak różnica pomiędzy średnimi zarobkami nie jest aż tak znacząca.

Jedną z najbardziej interesujących kwestii pozostaje internacjonalizacja. Przynajmniej połowa studentów międzynarodowych miała jakieś doświadczenia ze Szwajcarią, np. ukończyła szwajcarską szkołę podstawową. Warto również zauważyć, że otrzymanie obywatelstwa Konfederacji Helweckiej jest procesem bardzo skomplikowanym i trudnym. Wielu emigrantów po kilkudziesięciu latach legalnej pracy i otrzymywania świadczeń nie uzyskuje obywatelstwa Szwajcarii, ważne jest jednak to, że urodzenie dziecka na terenie konfederacji również nie łączy się z uzyskaniem obywatelstwa. Gaële Goastellec wskazała na problem podwójnej klasyfikacji studentów zagranicznych:

> Szwajcarskie statystyki odróżniają „studentów zagranicznych kształconych za granicą" (obcokrajowców, którzy nie żyli w Szwajcarii, kiedy otrzymali certyfikat uprawniający do wejścia do edukacji wyższej) od „studentów zagranicznych kształconych w Szwajcarii"[64].

Biorąc pod uwagę dane, że 22% studentów stanowią obcokrajowcy, którzy uzyskali dyplom szwajcarskiej szkoły średniej, to wynikałoby z tego, że liczba obcokrajowców rozumiana jako liczba studentów, którzy przyjechali do drugiego państwa odebrać naukę, jest niższa niż liczba podana w statystykach. Pomimo znacznego zdystansowania politycznego i kulturowego Szwajcarów do Unii Europejskiej uczelnie pogranicza, w tym Bazylea, Genewa, Lugano są atrakcyjnymi ośrodkami dla studentów z Francji, Niemiec i Włoch. Jakkolwiek zgodnie z przeprowadzonymi badaniami czynnik ten ani nie zwiększa koherencji kulturowej regionów przygranicznych, ani nie prowadzi do wytworzenia ponadregio-

---

[64] Por.: G. Goastellec, *The Europeanisation of the measurement of diversity in education: a soft instrument of public policy*, „Globalisation, Societies and Education" 2012, 10, s. 502; zob. również: *Globalization and Implementation of an Equity Norm in Higher Education: Admission Processes and Funding Framework Under Scrutiny*, „Peabody Journal of Education" 2008, 83, 1.

nalnej tożsamości tych państw, np. międzypaństwowej tożsamości regionów[65].

Jednakże połączenie innowacyjnych programów nauczania z przekazywaniem umiejętności zawodowych, choćby poprzez *networking*, jest czynnikiem podwyższającym atrakcyjność uniwersytetu, gdyż prowadzi absolwenta bezpośrednio do praktyki, rynku pracy oraz otwiera mu nowe prospekty na karierę. Nie bez znaczenia pozostaje jednak fakt wielojęzyczności Szwajcarii dla państw, gdzie języki francuski, niemiecki, włoski są natywnymi, wybór studiów w Szwajcarii nie łączy się z problemem języka obcego. Należy zwrócić uwagę, że szwajcarskim uczelniom z powodzeniem udało się wdrożyć „kulturę umiędzynarodowienia", polegającą na warunkach wielojęzyczności. Wprowadzenie tak wysokiego stopnia umiędzynarodowienia było możliwe dzięki doświadczeniu kulturowemu Szwajcarii, gdzie ważną rolę spełniała wielojęzyczność, obecność kilku denominacji chrześcijańskich, a od II połowy XX wieku wieloreligijnych i wieloetnicznych mniejszości. Jednak agenda umiędzynarodowienia nie zamyka się tylko w agendzie edukacyjnej, ale także w systemie pracy badawczej w środowisku wielonarodowym, łącznie ze spełnieniem zasady uczciwości, polegającej na wspólnym osiąganiu celów, nie zaś monopolizacji wyników. Bezsprzecznie jednym z fundamentów sukcesu polityki szkolnictwa wyższego w Szwajcarii tkwią założenia kulturowe, kształtujące organizację pracy uczelni nastawioną na zysk badawczy i doskonałość w edukacji, gdzie potencjał zagranicznych studentów i naukowców jest traktowany jako strona procesu dająca obopólne korzyści pozwalających na zdyskontowanie sukcesów edukacyjnych i badawczych. Ta unikatowa – nawet w skali państw wysokorozwiniętych – sytuacja jest wyzwaniem dla państw posttransformacyjnych, budujących swoją pozycję na europejskim rynku szkolnictwa wyższego.

---

[65] Zob.: R. Schneider-Sliwa, C. Erismann, C. Saalfrank, Ch. Griebel, *Regionale Identität in der Regio TriRhena: Wahrnehmung von Studierenden der Universitäten Basel, Freiburg i.Br. und Mulhouse*, Basler Stadt- und Regionalforschung, Bd. 32, Schwabe Verlag, Basel 2009.

Zaprezentowany obraz szwajcarskiego szkolnictwa wyższego bazuje przede wszystkim na analizie danych statystycznych, analiz systemu i poszczególnych przypadków. Uzupełnieniem wiedzy uzyskanej z danych były wywiady z reprezentantami uczelni – byłym rektorem publicznego uniwersytetu w kantonie Genewa, ze sprawującym obowiązki rektorem jednej z wyższych szkół zawodowych w kantonie Vaud oraz z dziekanem wydziału humanistycznego uczelni publicznej o charakterze akademickim również w kantonie Vaud. Wywiady zawierały pytania o dane statystyczne analizowane w kontekście uczelni, na której pracowały pytane osoby.

Z przeprowadzonych wywiadów wyprowadza się następujące wnioski: zapytane osoby wskazały na wyzwanie, jakim jest zwiększenie finansowania uczelni wyższych. Były rektor publicznej uczelni wskazał na fakt, że niezależnie od budżetu (jego uczelnia osiąga jeden z większych na świecie budżetów) rozwój uczelni wymaga dalszych nakładów. Dziekan wydziału humanistycznego publicznego uniwersytetu w kantonie Vaud wskazał, że pomimo bardzo hojnego wsparcia dla szwajcarskich uczelni, utrzymanie wydziałów humanistycznych z roku na rok jest coraz trudniejszym zadaniem – co *de facto* odzwierciedla trend podobnych problemów wydziałów humanistycznych w Europie i w USA.

W wywiadzie padło pytanie o ocenę internacjonalizacji. Rektor uczelni kantonu Genewa wskazał na szanse, jakie daje system boloński oraz możliwości uruchamiania specjalistycznych studiów magisterskich przyciągających młodzież z całego świata. Wśród wyzwań respondent wskazał na uruchomienie nowych kierunków w tym studiów master, ale także międzynarodowych wąskich kursów specjalistycznych kształcących profesjonalistów w danych dziedzinach, co stanowić miałoby szansę na kolejne poszerzenie puli internacjonalizacji. Studia dwuletnie pozostają tańszą ofertą, pozwalającą na odebranie specjalistycznego, ukierunkowanego na praktykę wykształcenia. Rektor uczelni zawodowej również wskazał na możliwość karier absolwentów poza Szwajcarią, co siłą rzeczy łączy się z międzynarodową renomą danej uczelni, możliwością praktyk lub innego typu oddziaływania uczelni na rynki międzynarodowe.

Rektor uczelni zawodowej został zapytany o aspiracje akademickie tego typu jednostek. Odniósł się do tego krytycznie, wskazując, że uczelnie kształcące ekspertów (w tym przypadku o kwalifikacjach sztuk użytkowych) nie muszą mieć charakteru akademickiego, co więcej, profil ten może wręcz zaszkodzić kształceniu zawodowemu poprzez zabranie czasu na kształcenie praktyczne. Miarą sukcesu uczelni tego typu będzie przekazanie umiejętności absolwentom oraz pomoc w ulokowaniu ich pozycji na rynkach pracy. Żaden z rektorów nie odniósł się do kwestii atrakcyjności studiów czy problemu niżu demograficznego itp., co można interpretować jako sytuację stabilnej pozycji uczelni i jej międzynarodowej atrakcyjności. Jak już powiedzieliśmy, znacząco wpływa na to wielojęzyczność szwajcarskich uczelni, a także uniwersalność stosowania języka angielskiego (także uniwersalność jego znajomości na poziomie zaawansowanym przez studentów), na co udzielający wywiadów również zwrócili uwagę.

10. Podsumowanie

Mały świat szwajcarskich uczelni, często mających specyfikę regionalną rozwinął się w kierunku globalnego znaczenia i najwyższej jakości akademickiej. Wystarczy wymienić charakterystyczne cechy tego systemu, takie jak internacjonalizacja, unikatowe wsparcie z budżetu federalnego i kantonalnego, transparentność w procesach rozwoju uczelni oraz nacisk na przybliżenie efektów kształcenia do potrzeb rynków pracy. Dalej, system szkolnictwa wyższego jest klarownie podzielony na specjalistyczne zawodowy (w tym dualny) oraz akademicki. Przewagę ma jednak system akademicki. Nie tylko otwiera dodatkowe ścieżki rozwoju, np. poprzez możliwość studiów doktoranckich, ale także jego absolwenci mają dostęp do lepszych zawodów oraz wyższej średniej zarobków. Jednakże UAS są uczelniami znakomicie wyposażonymi infrastrukturalnie, z bardzo dobrym przełożeniem efektów edukacyjnych na rynek pracy.

W szkolnictwie wyższym pojawiają się istotne różnice pomiędzy Szwajcarią a pozostałymi państwami Europy o charakterze kulturo-

wym, związane przede wszystkim z etyką pracy i silnym nastawieniem na profesjonalizację umiejętności zawodowych. W szwajcarskim społeczeństwie to nie tytuł naukowy, lecz pozycja zawodowa, umiejętności oraz perfekcjonizm wykonywanej pracy są czynnikami określającymi karierę, co w znacznym stopniu determinuje charakter szkolnictwa wyższego. To także kultura pracy zespołowej, wpływająca na politykę umiędzynarodowienia kadry akademickiej oraz postawienie akcentów na doskonalenie organizacji pracy w sprawnie działających zespołach badawczych. Kończąc rozdział, można powiedzieć, że szwajcarskie szkolnictwo wyższe jest formułą kompromisu pomiędzy dwoma modelami polityki publicznej, mianowicie liberalnej i wolnorynkowej oraz polityki państwa dobrobytu. Charakterystyczne dla tej pierwszej będzie silne zorientowanie zawodowe w procesie kształcenia, a na poziomie instytucjonalnym wysoki poziom konkurencyjności. Natomiast zdobyczami tej drugiej jest uniwersalny i niemal nieodpłatny dostęp do edukacji wyższej dający możliwość rozwoju i awansu społecznego opierającego się na merytokracji.

Warto zauważyć, że szkolnictwo wyższe w konfederacji silnie związane jest z regionami, nie tylko finansowo, ale i kulturowo. Wskazując na wyniki scholaryzacji w poszczególnych kantonach, można by wyciągnąć wniosek, że silne uczelnie wyższe generują zainteresowanie społeczne podjęciem kształcenia w ich regionach, co bezpośrednio przekłada się na liczbę absolwentów uczelni w tych kantonach. Warto jednak dodać i kierunek odwrotny: troska regionów o uczelnie, bezpośrednio przekłada się na jakość danych uczelni.

Bezsprzecznie wpisanie szwajcarskich uczelni w strategię dobrobytu było możliwe dzięki hojnemu publicznemu finansowaniu. Szwajcarskie uczelnie traktowane są jako dobro wspólne, co przekłada się na akceptację społeczną wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe i rozwój badań, należących do jednych z najwyższych na świecie.

Wreszcie Szwajcarii udało się zbudować system umiędzynarodowienia tak studiów, jak i kadry akademickiej, co bezpośrednio przełożyło się na światowej klasy wyniki badawcze i poziom kształcenia.

Rozdział IV

Polskie szkolnictwo wyższe w dobie posttransformacyjności. Studium przypadku

1. Postawienie problemu

W poprzednim rozdziale naświetlone zostały czynniki wiążące szkolnictwo wyższe ze specyfiką państwa dobrobytu na przykładzie państwa wysokorozwiniętego. Studium przypadku Szwajcarii dało sposobność na zbadanie poszczególnych elementów sukcesu helweckiego szkolnictwa wyższego w kontekście ich powiązań z regionalnymi i federalnymi politykami publicznymi. W tym rozdziale zostanie zanalizowane studium przypadku polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście transformacji i drogi Polski do osiągnięcia stanu zachodniego dobrobytu. Z wniosków z poprzedniego rozdziału wynika, że uczelnie w państwie konserwatywnego dobrobytu odgrywają dwojaką rolę: z jednej strony są one mocno powiązane z potrzebami swoich regionów, a z drugiej – nastawione na rozwój międzynarodowej renomy oraz wysokiego stopnia internacjonalizacji. Ukazane zostały również związki pomiędzy kulturą helwecką, zorientowaną na praktykę oraz wyniki, a jej przełożeniem na silny model szkolnictwa zawodowego, wspierający kształcenie dualne oraz kształcenie w kierunku praktyki.

Analiza przypadku polskiego rozpocznie się od nawiązania do problematyk posttransformacyjności, jakie zostały wskazane w rozdziale drugim. Rozdział rozpocznie się pytaniem o uwarunkowania kulturowo-gospodarcze polskiego szkolnictwa wyższego i jego kulturowe miejsce na mapie dobrobytu. Następnie, analogicznie do danych zanalizowanych na przykładzie Szwajcarii, wskazane zostaną wyniki dotyczące systemu, w tym informacje dotyczące internacjonalizacji oraz przejścia absolwentów na rynek pracy. W przypadku Polski dodany zostanie podrozdział dotyczący finansowania szkolnictwa wyższego. Obok danych statystycznych wykorzystano w badaniach wywiady z interesariuszami szkolnictwa wyższego, w tym przedstawicielami konferencji rektorów, byłymi przedstawicielami ministerstwa nauki, komisji akredytacyjnej, pracodawcami prywatnymi, przedstawicielami stowarzyszeń studenckich oraz stowarzyszeń młodych naukowców. Wnioski z przeprowadzonych wywiadów pozwalają dopełnić wiedzę z danych statystycznych, aby otrzymać pełniejszy obraz sytuacji. Perspektywą dla studium przypadku jest zagadnienie „polityki dobrobytu", do jakiej państwa posttransformacyjne zmierzają i która stanowi dla szkolnictwa wyższego istotne odniesienie.

2. Szkolnictwo wyższe i kulturowe aspekty transformacji

W podrozdziale drugim zdefiniowany został aktualny stan polskich przemian jako stan posttransformacyjny. Charakteryzuje się on stabilnością systemu prawno-instytucjonalnego oraz deficytami w znaczeniu niskiej, w porównaniu z państwami OECD, jakości życia. Posttransformacyjność jest zatem stanem polegającym na wyjściu z przestrzeni reform podstawowych, a jednocześnie zatrzymania procesów modernizacyjnych i zużycia się ich dynamiki.

W jakim sensie kategorię posttransformacyjności można odnieść do procesów związanych ze szkolnictwem wyższym? Wychodząc od diagnozy polskiego szkolnictwa wyższego, Marek Kwiek wskazuje na następujące problemy:

> Funkcjonalnie nie przystaje ono do nowych, rodzących się wymagań społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Jednak pomimo swojej dysfunkcjonalności działa z poczuciem pełnej stabilizacji, i w warunkach stosunkowo komfortowych (w zmieniającym się od 20 lat, a także coraz bardziej konkurencyjnym i rynkowym otoczeniu społecznym i gospodarczym). Jest jednym z ostatnich sektorów gospodarki, do którego nie dotarła mobilizująca strona mechanizmów konkurencyjnych. Olbrzymia część kadry akademickiej, pomimo oficjalnych narzekań, doskonale się w obecnym systemie odnajduje, uważając za niezwykle ważne *status quo*, który pozwala na lokalne, niekonkurencyjne i nierynkowe funkcjonowanie w coraz bardziej konkurencyjnym i rynkowym otoczeniu krajowym, europejskim i światowym w nauce. Pęknięcie między polską nauką […] i najlepszymi globalnymi czy europejskimi uczelniami staje się coraz bardziej widoczne i coraz bardziej dotkliwe[1].

W analizie Kwieka można wyróżnić dwa typy argumentów: instytucjonalno-ekonomiczny, wynikający z charakteru systemu i jego *status quo*, oraz argumentację o charakterze kulturowym, prezentującą wzory i wartości środowiskowe. Egzemplifikacjami diagnozy Kwieka może być ograniczana, lecz ciągle obecna i prawnie zinstytucjonalizowana wieloetatowość pracowników naukowych, nierzadko pracujących w konkurencyjnych ośrodkach, brak mechanizmów w sposób wystarczający uzależniających finansowanie od efektów badawczych, wreszcie, na poziomie kulturowym, brak wizji modeli uniwersytetu, jego misji i celów. Opisana w rozdziale drugim kultura organizacyjna państw posttransformacyjnych, bazująca na *modelu postfolwarcznym*, opierającym się na przywództwie charyzmatycznym oraz nieformalnych zależnościach, jest obecna w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Można zatem powiedzieć, że szkolnictwo wyższe pozostaje w tym samym miejscu co pozostałe dziedziny polityk publicznych, ma więc status posttransformacyjny.

Historycznie przejście z poziomu transformacji do posttransformacji w przypadku polskiego szkolnictwa wyższego było niemal rewolucyjne, jeśli idzie o czynnik, jakim jest scholaryzacja. Przed 1989 rokiem wynosił on poniżej 10%, obecnie przekracza średnią OECD i wynosi ponad 35%. Nie bez znaczenia było pojawienie się prywat-

[1] M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2010, s. 380.

nych uczelni, kształcących głównie w kierunkach zawodowych, wypełniających lukę w wyższym kształceniu zawodowym po okresie sprzed 1989 roku. Boom edukacyjny nierozerwalnie był powiązany ze zmianą w kulturze gospodarczej, gdzie wiedza została odebrana jako wartość rynkowa, pozwalająca na rozwój kariery i zwiększająca możliwości dochodowe, jednakże w ocenie tego zjawiska nie można abstrahować od wyżu demograficznego, jaki przypadał na okres najwyższego wskaźnika liczby studentów. Należy jednak zauważyć, że w polskich uczelniach wyższych ogromną rolę odegrały aspiracje europejskie, które w latach 2004–2015 – w pierwszej dekadzie po akcesji do struktur Unii Europejskiej – zostały bardzo dobrze zagospodarowane. W wymiarze instytucjonalnym Polska musiała od początku budować strategie internacjonalizacyjne uczelni wyższych, jednak wejście do Unii Europejskiej było czynnikiem, który w sposób symboliczny zmienił miejsce polskich uczelni, mianowicie z pozycji podmiotów zewnętrznych stały się one podmiotami wewnętrznymi (tzw. „insiderami") w konkurencji do środków unijnych. Procesy tworzenia strategii na szkolnictwo wyższe w tym zakresie nie zostały ukończone, niemniej jednak warto zwrócić uwagę, że narzędzia, takie jak dyplomy łączone czy też wymiana studencko-naukowa, są wykorzystywane w maksymalnym wymiarze.

Jeden z fundamentalnych sporów polskiego państwa dobrobytu oscylował wokół pytania: czy chcemy modelu liberalnego, opartego na rozwiązaniach anglosaskich, czy też modelu socjalnego, podobnego do tego, jaki panuje w krajach skandynawskich? Dyskusja ta była prowadzona przez ekonomistów, kulturoznawców gospodarczych, etyków, historyków. Politycznie żadna z tych opcji nigdy nie otrzymała długofalowego mandatu społecznego. Spór ten dotarł do szkolnictwa wyższego w 2008 roku, powstały wówczas dwa raporty proponujące zmiany w sektorze szkolnictwa wyższego. Pierwszy – powstał na zamówienie MNiSW przygotowany przez zespół Ernst&Young. Drugi – raport Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Tło kulturowe obu raportów było odmienne: raport Ernst&Young zwracał uwagę na potrzebę liberalizacji polskiego szkolnictwa wyższego oraz zwiększenia urynkowienia jego procesów. Raport KRASP natomiast przyjmował założenia reformy szkol-

nictwa wyższego, zakładając istotną rolę państwa i nakładów budżetowych na tę sferę[2]. Z perspektywy historycznej można powiedzieć, że spór ten został nierozwiązany. Z jednej strony, w Polsce nie udało się zwiększyć dynamiki rozwoju uczelni poprzez stymulację ze strony prywatnych instytucji (przede wszystkim w dziedzinie fundraisingu), z drugiej strony, oczekiwania wobec zwiększenia nakładów na szkolnictwo wyższe również nie zostało spełnione, udział PKB w szkolnictwie wyższym pozostaje jednym z najniższych w całej Unii Europejskiej i państwach OECD. Po części liberalizacja polskiego szkolnictwa wyższego miała miejsce przy okazji likwidacji budżetów statutowych jednostek ze środków rządowych i przejścia na system grantowy. Kolejnym aspektem odzwierciedlającym ten dylemat jest zagadnienie czesnego. W Polsce konstytucja gwarantuje bezpłatny dostęp do nauki, jednak co kilka lat powraca debata publiczna, czy czesne powinno być wprowadzone. Debata ta jest odzwierciedleniem sporu pomiędzy filozofią państwa, która miałaby prowadzić do opłacania szkolnictwa wyższego z budżetu, a z drugiej strony do pozycji neoliberalnej, gdzie naukę traktuje się jako dobro prywatne, za które należy płacić rachunek. Problem ten również odzwierciedla specyfikę posttransformacyjności, jaką jest zatrzymanie się procesów modernizacyjnych: nie ma w Polsce woli politycznej prowadzącej do wprowadzenia czesnego, jednakże większość polskich studentów płaci czesne w prywatnych uczelniach[3].

Kolejnym zagadnieniem istotnym dla zrozumienia procesów transformacji jest przejście na system grantowo-projektowy, mający także znaczenie w procesach kształcenia trzeciego stopnia, w systemie finansowania studiów doktoranckich. Polski system grantowy niesie wiele problemów, pozostaje niedofinansowany, a tylko uczelnie bogate miały możliwość przygotowania się do zmiany tego systemu i jego adaptacji. Tak zwana kultura grantowa zakłada inny typ zarządzania wiedzą, który wymaga kosztów na jego wprowadzenie,

---

[2] Zob. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt środowiskowy* KRASP, Warszawa 2009.

[3] Kwestia kosztów nauki również jest znacząca. Średni koszt czesnego nie przekracza 3000 zł rocznie, co można przyrównać do wydatków kształtujących się w okolicach jednej średniej krajowej pensji.

co w polskich warunkach okazuje się bardzo trudnym zadaniem instytucjonalnym[4]. Poważnym problemem polskich uczelni wyższych jest kryzys demograficzny, który spowoduje blokadę rozwoju uczelni w ośrodkach regionalnych. W systemie finansowania, gdzie pieniądze „idą za studentem", klęska demograficzna, jaką przechodzi Polska, staje się czynnikiem pozbawiającym uczelnie przychodów. Jednocześnie jednak Polska nie potrafiła, a przynajmniej nie znalazła narzędzi na zbudowanie swojej atrakcyjności na arenie międzynarodowej, o czym będzie mowa później, będąc jednocześnie podmiotem prowadzenia agresywnej polityki „drenażu mózgów". Wreszcie problemem pozostaje niedopasowanie kształcenia do rynków pracy i potrzeb przemysłu. Istotnym problemem jest również słabość tzw. „trzeciej misji", uczelni, rozumianej jako współpracy z partnerami zewnętrznymi. Nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym pozwala wprowadzić do uczelni praktyków z rynku, jednakże realizacja tych możliwości nie jest powszechnie stosowana.

Kulturowe ograniczenia rozwoju gospodarczego i społecznego Polski bezpośrednio przekładają się na problemy w szkolnictwie wyższym. W kolejnych podrozdziałach zaprezentowany zostanie przegląd wybranych czynników pozwalających odtworzyć obraz posttransformacyjnego szkolnictwa wyższego w Polsce.

3. Finansowanie

Strefa szkolnictwa wyższego jest finansowo wydzielona od pozostałych stopni edukacji. Jednakże kontekst finansowania edukacji niezbędny jest dla naszkicowania obrazu całości. Polska mieści się w średniej pozycji państw UE, jeśli idzie o wydatki na edukację. We-

[4] W sytuacji, kiedy niemal wszystkie uczelnie aplikują o granty, statystyka przyznania projektu spada poniżej 20%, a w niektórych dyscyplinach nawet do 10%. Dla porównania, w szwajcarskiej agencji grantowej ponad połowa projektów otrzymuje finansowanie, co przekłada się na stabilność systemu. Wysoki odsetek odrzuceń występuje jedynie w sytuacjach grantów specyficznych i wysoce kosztochłonnych. Warto w tym miejscu dodać, że w Polsce nie funkcjonują zawody obsługujące system grantowy, takie jak „broker technologiczny" czy „zarządca projektami badawczymi".

dług Eurostatu PKB na całą edukację, tj. wszystkie stopnie kształcenia, wynosił: w roku 2006 – 5,25, 2007 – 4,91, 2008 – 5,08, 2009 – 5,09, 2010 – 5,17, 2011 – 4,94.

Dane te należy jednak podzielić na dwie grupy: edukację szkolną i edukację wyższą – trzeciego stopnia, w studium interesować nas będzie ostania grupa[5]. Należy też do niej doliczyć wkład z instytucji prywatnych oraz dotacji z programów UE przeznaczonych na cele oświatowe.

Na potrzeby niniejszej analizy główną pozycją będą wydatki publiczne redystrybuowane do systemu edukacji, środków będących udziałem PKB w danym dziale. Wydatki na oświatę, jako podział z PKB w 2015 roku, mają wynosić 2,52%, malejąc o 0,03% w stosunku do roku 2014. Jednak udział PKB w wydatkach na oświatę systematycznie spada: w 2009 roku – 2,63%, w 2008 – 2,65%, w 2007 – 2,70%, w 2006 – 2,87%. Rekordowy był w roku 2005 – aż 3,00%. Powyższa pula przeznaczana jest na przedszkola, szkoły podstawowe i ponadpodstawowe. Średnia wydatków budżetowych na edukację (nie włączając innych źródeł przychodu) w Unii Europejskiej wynosi ok. 5% PKB. Jednak w przeliczeniu na jednego ucznia polska dotacja pozostaje jedną z najniższych w Unii Europejskiej. W analizie tego problemu M. Korolewska podaje:

> Wprawdzie wydatki na szkolnictwo podstawowe i średnie w Polsce pochłaniają mniej więcej taką samą część PKB jak w większości innych krajów europejskich, a nawet są wyższe w porównaniu z przeciętnym finansowaniem w UE, ale w ujęciu realnym znacznie odbiegają od poziomu nakładów ponoszonych w innych państwach. Roczne wydatki na jednego ucznia w szkolnictwie podstawowym i w szkolnictwie średnim plasują Polskę na jednym z ostatnich miejsc wśród państw członkowskich UE[6].

---

[5] Por. dwa raporty związków zawodowych dotyczące finansowania oświaty, Solidarności oraz ZNP: <http://www.solidarnosc.org.pl/sroiw.wloclawek/images/stories/nowiny/INFORMACJE%20DOTYCZ-CE%20STANU%20FINSOWEGO%20POLSKIEJ%20OWIATY%20I%20POLSKICH%20NAUCZYCIELI%202.pdf> [dostęp: 7.05.2015]; <http://www.znp.edu.pl/element/2132/Budzet_na_rok_2015_w_Sejmie> [dostęp: 7.05.2015]; U. Sztenderska, *Koszty edukacji od przedszkola do gimnazjum*, IBE, Warszawa 2013.

[6] M. Korolewska, *Rola państwa w finansowaniu oświaty*, „Studia BAS" 2010, nr 2 (122), s. 176, <http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/DBAF0C4300778865C1257A48002873D0/$file/BAS_22-7.pdf> [dostęp: 1.10.2015].

Przechodząc do działu szkolnictwa wyższego, średnia finansowania tego celu w państwach Unii Europejskiej wynosi w okolicach 1,5%. Według szacunków Głównego Urzędu Statystycznego można wskazać, że pomimo iż nakłady na szkolnictwo wyższe rosną, to udział PKB na ten dział zmniejsza się. I tak w roku 2014 udział wydatków PKB w nakładach na szkolnictwo wyższe wynosił 0,39%. W roku 2015 wskaźnik ten wynosi 0,42% PKB. Choć wydatki na szkolnictwo wyższe rosną, to jednak ich udział PKB zmniejsza się: w roku 2008 było to 0,88% PKB, natomiast w roku 2013 już tylko 0,68 PKB[7]. Jednak na poziomie finansowania szkolnictwo wyższe utrzymuje swoje *status quo*, jakkolwiek w niewielkim stopniu pozwala to wpłynąć na dalszy rozwój. Powyższe liczby odzwierciedlają głównie subwencje publiczne przeznaczane dla ustawowych celów statutowych – i w tych wydatkach można zauważyć tendencję malejącą. W innych przelicznikach, również cytowanych przez GUS, wydatki są obliczane jako procent PKB, nie zaś jedynie jako udział środków publicznych z redystrybucji i w związku z tym biorą pod uwagę dodatkowe źródła na ten cel[8]. Wśród nich znajdują się takie, jak odsetek środków unijnych (0,3% całego budżetu), dotacji do uczelni niepublicznych oraz środków z prywatnego sektora[9]. Udział wydatków prywatnych na szkolnictwo wyższe wynosi w Polsce aż 0,5% PKB. W takiej konstrukcji polskie szkolnictwo wyższe osiąga wydatki niemal na poziomie europejskim, wynoszą one według GUS 1,4%.

Jak zauważono powyżej, chociaż trend w finansowaniu szkolnictwa wyższego jest raczej malejący, to jednak nie można mówić o zapaści polskiego szkolnictwa wyższego. Jeśli wziąć jednak pod uwagę szereg zmian oraz realizacji celów modernizacyjnych w polityce uczelnianej, jakie mają miejsce przez jedenaście lat, od czasu

---

[7] Zob.: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013*, GUS, Warszawa 2013, tabela 2: Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 2000–2013.

[8] Tamże: tabela 1: Wydatki na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach europejskich jako procent PKB według źródła pochodzenia funduszy, s. 179.

[9] Zob. opinia o budżecie w zakresie szkolnictwa wyższego: <http://www.kul.pl/opinia-o-budzecie-w-zakresie-szkolnictwa-wyzszego,art_47932.html> [dostęp: 7.05.2015].

wprowadzenia pierwszej wersji Ustawy o szkolnictwie wyższym w 2005 roku i jej kolejnych nowelizacji, to zasoby finansowe nie tylko nie odzwierciedlają skali polityki modernizacyjnej, co jeszcze wskazują, że wysiłek instytucji przeprowadzających reformy zostaje zrealizowany w znacznej mierze dzięki oddolnemu zaangażowaniu uczelni[10].

Tabela 1. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe jako % PKB w latach 2000–2011

Lata	Udział wydatków publicznych w PKB [%]
2000	0,72
2001	0,82
2002	0,85
2003	0,84
2004	0,96
2005	0,99
2006	0,94
2007	0,93
2008	0,88
2009	0,88
2010	0,71
2011	0,67

Źródło: raport GUS: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, GUS, Warszawa 2012, tab. 2, s. 338.

Dla porównania, Polska w zestawieniu z innymi państwami Unii Europejskiej według danych OECD (raport *Education at Glance* z 2012 roku) lokuje się na tylnych pozycjach rankingów wydatków na szkolnictwo wyższe. Wydatki publiczne na sferę szkolnictwa

[10] Przykładem może służyć wejście w nieobecne wcześniej w Polsce w mechanizmy pozyskiwania grantów, co wymagało znacznych nakładów organizacyjnych pokrywanych głównie przez same uczelnie.

wyższego w 2009 stanowiły w Finlandii 1,8%, Francji 1,3%, Danii 1,8%, Niemczech 1,1%, Szwecji 1,6%, Wielkiej Brytanii 0,6%, Włoch 0,8% PKB. Według GUS odpowiednio w 2009 roku udział wydatków publicznych w PKB na szkolnictwo wyższe w roku 2009 wyniósł 0,88% PKB[11].

Zawężając to porównanie do pozostałych krajów postkomunistycznych znajdujących się w Unii Europejskiej, procent PKB na szkolnictwo wyższe jest następujący: Słowenia 1,1%, Estonia 1,3%, Czechy 1,0%, Słowacja 0,7%, co lokuje Polskę w niższych pozycjach finansowania. Powyższe dane ukazują znaczące różnice między Polską a innymi krajami, gdzie lokujemy się na niższych pozycjach. Widać też dysproporcję między państwami posttransformacyjnymi a państwami tzw. starej UE.

Zgodnie z zapowiedzią Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w roku 2020 wskaźnik ten ma wynosić 1,7% PKB[12]. Można jednak mieć poważne wątpliwości, czy przy braku wzrostu wydatków publicznych na ten cel będzie można już nie tylko osiągnąć, lecz jedynie wejść na drogę stabilnego wzrostu pozwalającego uzyskać 1,7% PKB na naukę i szkolnictwo wyższe. Zakładając bardzo optymistycznie, wbrew tendencjom z kilku ostatnich lat, cechującym się licznymi zmianami i reformami, że przewidywanie dynamiki wzrostu wydatków na ten cel jest raczej pesymistyczne. Jeśli przyjąć wzrost na poziomie identycznym jak w roku 2014, to skala wydatków na szkolnictwo wyższe ze środków publicznych w 2020 będzie nadal jedną z najniższych wśród państw posttransformacyjnych w UE. Zwracając jednak uwagę na zapowiedzi Komisji Europejskiej, nauka i szkolnictwo wyższe stanowią jeden z priorytetów rozwojowych Unii Europejskiej. Według przyjętych założeń celem państw Wspólnoty jest osiągnięcie poziomu 3% PKB na ten dział.

---

[11] Zob. raport GUS: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, GUS, Warszawa 2012.

[12] Zob. informacja prasowa MNiSW dotycząca finansowania: <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,401733,resort-nauki-w-2015-r-naklady-na-nauke-wyzsze-o-690-mln-zl.html> [dostęp: 7.05.2015].

Tabela 2. Roczne wydatki na instytucje edukacyjne liczone przez studenta i ich ekwiwalent w USD, wybrane kraje w 2008/2009 roku (boldem oznaczono kraje wyszehradzkie i OECD)

Kraj	Środki na studenta: suma w publicznych i niepublicznych uczelniach 2008/2009	Z czego kwota przeznaczona na działania w zakresie badań i rozwoju (B&R)
Czechy	**6451/6455**	**1311/1485**
Finlandia	14 698/15 868	4671/5270
Francja	11 469/12 189	3967/4373
Węgry	**5341/6353**	**1045/1202**
Włochy	6619/6483	3379/3335
Holandia	11996/12252	4872/5025
Portugalia	5633/6372	3108/3567
Słowacja	**4597/4500**	**787/748**
Hiszpania	10 404/10 616	2881/2937
Szwecja	17 340/17 848	7940/8343
Wielka Brytania	5077/4644	5050/4590
Polska	**4083/4535**	**634/776**
OECD	**8526/8810**	**3129/3265**
UE21	**9429/9613**	**3493/3427**

Źródło: porównanie z: *Education at Glance 2011* oraz *Education at Glance 2012*. Tabele B3.4. Porównanie wybranych krajów i danych w odniesieniu do instytucji edukacyjnych trzeciego stopnia.

Problem różnic w finansowaniu nie dotyczy jedynie Polski, ale jest wspólny dla niemal wszystkich państw posttransformacyjnych Europy Centralnej. Warto w tym miejscu spojrzeć na różnice, jakie występują w porównaniu rocznych wydatków na studenta, według Education at Glance, przeliczonych do dolara amerykańskiego[13].

[13] Dane z tabeli B4.3, *Education at Glance 2011*, OECD, Paris 2012.

Zestawienie to jest interesujące, gdyż jednocześnie pokazuje nakłady na B&R w przeliczeniu na studenta. W 2008 roku zestawienie nakładów z publicznych i niepublicznych instytucji edukacyjnych trzeciego stopnia w Polsce wynosiło 4083 USD, z czego na B&R 634 USD. Dla porównania – w Finlandii było to 14 690, z czego na B&R 4761, w Hiszpanii 10 404, z czego na B&R 2881 USD. Jeśli do tego zestawienia dodamy państwa posttransformacyjne, to ukaże się znacząca różnica. W Republice Czeskiej kwota na studenta wynosiła 6451, gdzie na B&R przeznaczano 1311 USD, na Węgrzech 5341, z czego na B&R 1045 dolarów. Polska plasuje się w tyle państw OECD, gdzie średnia to 8526 dolarów, z czego na B&R 3129 wydaje się nieosiągalna. Jeszcze większa różnica pojawia się w porównaniu ze średnią państw UE21 wynosiła ona 9429 USD, gdzie na B&R wydano 3493 dolary. Niniejsze studium przypadku abstrahuje od analiz środków przeznaczonych na naukę. Jednak kwota na B&R przypisana studentom jest istotna, bowiem oznacza niezbędny proces edukacyjny.

Analiza środków wydanych na studenta (w tym środków na B&R) pokazuje znaczące dysproporcje pomiędzy państwami wysokorozwiniętymi a posttransformacyjnymi. Także pomiędzy samymi państwami V4 widać wyraźnie rysujący się odstęp pomiędzy Czechami a resztą państw. W skrócie można wskazać na następujące problemy:

– niski w stosunku do reszty państw udział środków publicznych z redystrybucji na szkolnictwo wyższe. Różnica między wydatkami polskimi a średnią OECD wynosi ponad 100%,

– niestabilność w finansowaniu polskiego szkolnictwa wyższego, wprowadzająca chaos oraz blokująca możliwości długofalowego planowania rozwoju,

– różnice w wydatkowaniu na tę sferę pomiędzy „państwami dobrobytu" a państwami posttransformacyjnymi grupy V4,

– odsetek środków kierowanych na B&R w Polsce w 2009 roku był niemal jedenastokrotnie niższy niż w Szwecji i niemal czterokrotnie niższy od średniej w państwach w OECD.

4. Kontekst demograficzny

Istotnym czynnikiem niniejszego studium przypadku pozostaje kwestia demograficzna, która bezpośrednio będzie się przekładała na szkolnictwo wyższe. Jak już zostało powiedziane, polski system szkolnictwa wyższego jest zbudowany na algorytmie, gdzie finansowanie podąża za studentem. Kryzys demograficzny ma dwa źródła: pierwszym jest emigracja młodych, która w wielu przypadkach nie jest nawet szacowana, drugim jest krytyczny przyrost naturalny w Polsce. Według danych zawartych w raporcie demograficznym z 2014 roku liczba osób w wieku przedprodukcyjnym w roku 2015 wynosiła 6876,3 mln, w roku 2020 będzie ona wynosiła 6732,9 mln, natomiast w roku 2030, za piętnaście lat, 5931,4 mln[14]. Należy jednak pamiętać, że zgodnie z danymi GUS emigracja na okres 2015 roku zostaje oszacowana na poziomie 43 404 osób, co oddaje jedynie przepływ osób, które, sformalizowały swoją migrację, np. wyrejestrowały się z polskiego systemu ubezpieczeń, podatkowego itp.[15] Jeśli nawet przyjąć, że dane te są zawyżone, to relacja między osobami w wieku produkcyjnym a nieprodukcyjnym prezentuje się bardzo niekorzystnie. W najbliższych piętnastu latach należy spodziewać się utrzymania tendencji zmniejszania się liczby uczniów i studentów.

Powstaje pytanie, czy otwarcie internacjonalizacji szkolnictwa byłoby zasadną strategią pozwalającą zatrzymać efekt „pustych ławek" w szkołach i na uczelniach? Taką strategię przyjęły Niemcy w latach 70. i 80., a Austria w latach 90. Przyjęcie znacznych grup emigrantów spowodowało zahamowanie konsekwencji niżu demograficznego. Nie wydaje się jednak, aby ta strategia mogła mieć miejsce w Polsce. Z danych GUS opublikowanych w 2014 wynika, że do Polski przybyło 74 106 osób, z czego w wieku szkolnym między 13. a 14. rokiem życia 740 osób, między 15. a 19. rokiem życia 7646 osób, natomiast w wieku

---

[14] *Prognoza demograficzna 2014*, GUS, Warszawa 2014, s. 211, Tabela 59: Prognoza ludności według ekonomicznych grup wieku.

[15] Tamże, s. 498, tabela 31 (215): Imigracja do Polski na okres co najmniej 12 miesięcy według płci emigrantów oraz kraju poprzedniego zamieszkania.

19-24 lat 10 067 osób[16] – „efekt uzupełnienia demograficznego" mogłaby wygenerować nowa fala emigracji, np. państw z byłego ZSRR.

W tym miejscu warto wywołać zagadnienie wpływu niżu demograficznego na zmianę w posttransformacyjnym modelu szkolnictwa wyższego. Boom edukacyjny, mający miejsce na przełomie XX i XXI wieku w Polsce powiązany był z jednej strony z poczuciem kulturowego i ekonomicznego statusu, jaki płynął z edukacji wyższej, z drugiej strony wynikał z wyżu demograficznego. Publiczne uczelnie, pomimo zwiększenia wysiłków kształcenia w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym nie były w stanie podjąć się kształcenia wszystkich chętnych. Napór ze strony kandydatów został przejęty przez uczelnie niepubliczne i proces prywatyzacji szkolnictwa wyższego. Marek Kwiek następująco charakteryzuje ten proces:

> Kluczową rolę w bezprecedensowych zmianach w szkolnictwie wyższym prowadzących do szerszego dostępu do edukacji na wyższym poziomie odegrały siły rynkowe, prywatyzacja (w obydwu formach: rozwój sektora prywatnego i rozwój płatnej części sektora publicznego, czyli studiów zaocznych), specyficzna forma przedsiębiorczości akademickiej (inaczej niż w krajach zachodnich – związana z kształceniem, a nie z badaniami naukowymi) w ramach płatnej formy studiów […][17].

Wieloaspektowy fenomen przejęcia wysokiej fali studentów opierał się na takich problemach, jak uruchomienie płatnych studiów w niepublicznych instytucjach kształcenia trzeciego stopnia, przepływ kadry akademickiej (problem wieloetatowości), wprowadzenie podwójnego systemu: studiów bezpłatnych dla nielicznych w publicznych uczelniach i płatnych w niepublicznych lub studiujących w systemie zaocznym, wreszcie – na co zwrócił uwagę Kwiek – wyodrębnienie się gałęzi akademickiego biznesu w postaci odpłat-

---

[16] Tamże, s. 512, tabela 52 (236): Osoby w wieku 13 lat i więcej przybyłe z zagranicy, zameldowane na pobyt czasowy ponad 3 miesiące według płci, wieku i poziomu wykształcenia w 2013 roku.

[17] M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu…*, s. 295. Zob. także analizę dotyczącą odpłatności i wejścia do prywatnego szkolnictwa wyższego: M. Kwiek, *The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access*, w: *Financing Higher Education: Equity and* Access, red. J. Knight, Sense Publishers, Rotterdam 2009.

nych studiów. Jednocześnie jednak od 2011 roku zauważalny jest spadek liczby studentów – niż demograficzny doprowadził w drugiej dekadzie XXI wieku nie tylko do konieczności zrekonstruowania rynku o zmniejszonym popycie na usługi edukacyjne, ale także do znaczących zmian w samym szkolnictwie. W końcu lat 90. wybór uczelni niepublicznej podyktowany był warunkami merytorycznymi: uczelnie te w rankingach prasowych zajmowały znacznie niższe pozycje aniżeli uczelnie publiczne. W sytuacji kryzysu demograficznego wybór studiów na uczelniach niepublicznych, często o relatywnie wysokim czesnym, podyktowany jest profesjonalną pragmatyką zawodową oraz przekazaniem wiedzy pozwalającej absolwentowi skutecznie wejść na rynek pracy. Przyglądając się wybranym uczelniom niepublicznym, kilka z nich, w tym Akademia Koźmińskiego, SWPS wraz z wydziałem designu School of Form, Polsko-Japońska Szkoła Technik Komputerowych czy też uczelnie kształcące profesjonalistów średniego szczebla, jak Wyższa Szkoła Bankowa, Uczelnia Vistula – otwierająca kształcenie na wschodzie Europy oraz wśród uczelni humanistycznych Collegium Civitas w Warszawie – instytucje te, pomimo niżu demograficznego nie tylko utrzymały swoją pozycję lidera, ale także wzmocniły ją, np. poprzez rozwój współpracy międzynarodowej oraz współpracy komercyjnej z biznesem[18]. Można zauważyć, że wartość dodana, jaką jest orientacja rynkowa oraz twarde umiejętności profesjonalne, pozwalające na szybki awans zawodowy po ukończeniu studiów, wzmacniają atrakcyjność instytucji szkolnictwa wyższego, a przez to przyciągają studentów. W tym kontekście niż demograficzny przyniósł pozytywny efekt dla rynku szkolnictwa wyższego, podwyższając konkurencyjność między

[18] Uczelnie te inwestują w rozwój, przykładowo SWPS przekształciła się w SWPS Uniwersytet Społeczno-Humanistyczny, stając się tzw. uniwersytetem przymiotnikowym. Wysoką pozycję wymienionych uczelni daje również ranking „Perspektyw", zob. <http://www.perspektywy.pl/RSW2015/ranking-niepublicznych-uczelni-magisterskich> [dostęp: 26.09.2015]. Zob. *Dokąd zmierzamy? Strategia Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej na lata 2012-2016*, SWPS, Warszawa 2012.

uczelniami. Te uczelnie, które dostarczają dzieło edukacyjne i produkt w postaci współpracy zewnętrznej, zyskują na atrakcyjności. W polskim szkolnictwie wyższym pojawiło się również zjawisko finansowej waloryzacji kształcenia: najlepsze uczelnie niepubliczne są wybierane pomimo wysokiego czesnego, natomiast wiele bezpłatnych kierunków na uczelniach publicznych pozostaje nieobsadzonych bądź też otwartych z minimalną liczbą studiujących, pozwalającą na uruchomienie kształcenia. Finansowaną waloryzację kształcenia można określić jako wybór płatnego kształcenia dostarczającego konkurencyjnych rynkowo umiejętności profesjonalnych oraz unikatowej wiedzy. Zjawisko to można zinterpretować w kategoriach problematyki państwa dobrobytu, gdzie przyjmuje się model otwarty bezpłatnej lub płatnej w niewielkim zakresie edukacji wyższej. W tym kontekście finansowa waloryzacja, jakkolwiek nie jest zjawiskiem przeważającym, to jednak odsłania nowy trend, jakim jest uznanie dla modelu liberalnego, anglosaskiego dobrobytu, gdzie edukacja nie jest traktowana jako *right*, lecz odpowiedzialnością za nią zostają obarczeni obywatele. Wydaje się, że ten model może odsłaniać sytuację kryzysu uczelni utrzymywanych ze środków publicznych, które nie są w stanie zagwarantować oczekiwanego kształcenia profesjonalnego. Innymi słowy, wejście absolwenta na rynek zostaje obłożone dodatkowymi warunkami profesjonalnymi, których spełnienie możliwe jest jedynie w kontekście dodatkowej edukacji oraz wyuczenia umiejętności pozwalających na lepszą pozycję startu rynkowego. Instytucje oferujące takie umiejętności uzyskują rynkową przewagę, a kryzys demograficzny sprzyja konkurencyjności.

W tym miejscu należy postawić kolejne pytanie, na ile polskie uczelnie wyższe pozostają atrakcyjne dla studentów i badaczy zza granicy, na ile uwolnienie emigracji spowoduje zmniejszenie efektu niżu demograficznego, i w końcu czy ich rezultatem końcowym będzie zwiększenie, a przynajmniej utrzymanie obecnego stanu konkurencyjności polskich uczelni wyższych.

5. Internacjonalizacja

Powyższe zagadnienia kierują w stronę problematyki internacjonalizacji. Na podstawie informacji i analizy dostarczonych w poprzednim rozdziale można przyjąć, że internacjonalizacja stanowi jeden z kluczowych momentów rozwoju szkolnictwa wyższego. Dochodzi do tego jeszcze jeden dodatkowy czynnik: internacjonalizacja daje sposobność rozwoju, kontaktów międzykulturowych, ale także międzykulturowego uczenia się. Państwa posttransformacyjne odziedziczyły po okresie komunizmu homogeniczność etniczną, przekładającą się również na problematykę internacjonalizacyjną w szkolnictwie wyższym. Traktując o internacjonalizacji, należy wskazać przynajmniej na trzy kluczowe aspekty tego procesu, jakie miały miejsce w ostatnich latach.

Pierwszym z nich była akcesja Polski w strukturach Unii Europejskiej w 2004 roku, a następnie wejście do strefy Schengen, które można zawrzeć w jednej grupie procesów europeizacyjnych. Swobodne przekraczanie granic i możliwość korzystania ze środków unijnych były impulsem instytucjonalnym oraz kulturowym do nowej i nieznanej wcześniej dostępności do praktyk umiędzynarodowienia studiów i badań. Swoboda przekraczania granic stała się pośrednią zachętą do podpisania wspólnych programów badawczych i tworzenia takich mechanizmów, jak joint-studies oraz idei podwójnego dyplomu. Drugim aspektem była implementacja reformy bolońskiej, która od 2009 roku pozwoliła ustandaryzować kształcenie w zakresie szkolnictwa wyższego w państwach Unii Europejskiej, a w konsekwencji likwidowała przeszkodę w postaci różnorodności formalnej toków studiów, co pozwoliło na otwarcie kooperacji z partnerami z krajów UE oraz tych państw, które wprowadziły tę reformę. Wreszcie trzecim aspektem było pojawienie się perspektywy pozyskania środków unijnych pozwalające na realizację nowych, międzynarodowych projektów. Można postawić tezę, że poza szkolnictwem wyższym nie ma innej dziedziny polityki publicznej oraz praktyki społecznej, w której procesy europeizacyjne odgrywałyby większą rolę. Uczelnie wyższe należą do największych beneficjentów tych zmian. Warto zauważyć, że środowiska uniwersyteckie ze swojej

natury utrzymujące kontakty z otoczeniem międzynarodowym były przygotowane na projekty, jakie pojawiły się po otwarciu granic oraz uzyskaniu dodatkowych środków na działania międzynarodowe[19].

Wyzwania dla internacjonalizacji polskiej nauki można było odnaleźć w ważnym dla polityki szkolnictwa wyższego w Polsce raporcie OECD, pt. *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, opublikowanym w 2007 roku, operującym danymi z początku polskiej obecności w strukturach Unii Europejskiej. Raport za główne przeszkody w internacjonalizacji polskich studentów podaje: „(i) brak zasobów; (ii) niski poziom mobilności studentów (szczególnie w sektorze kształcenia zawodowego), (iii) kwestie uznania punktów, (iv) problemy językowe", natomiast barierami dla przyjeżdżających są „(i) problemy językowe, (ii) brak zachęt do podjęcia kariery akademickiej w Polsce, (iii) rozpoznanie słabych prospektów na polskim rynku pracy, (iv), wewnętrzna natura systemu edukacji trzeciego stopnia w Polsce"[20]. Dalej autorzy raportu podają jako konieczność zbudowanie strategii internacjonalizacyjnej polskiego szkolnictwa wyższego. W rozdziale „Priorities for Future Policy Development" akcentuje się potrzebę zwiększenia udziału zagranicznych uczonych i studentów w rodzimym systemie:

> Przyciągnięcie zagranicznych studentów i nauczycieli może przynieść znaczące korzyści: może przynieść nowe talenty do instytucji i kraju, w formie zarówno pracowników, jak i studentów. Pozwoli poszerzyć doświadczenie pomiędzy pracownikami, przybliżyć kooperację między środowiskami badaczy zza granicy, może przynieść zyski z czesnego i opłat[21].

Pewne bariery, jakie wymienia się w raporcie, zostały zniesione. Parametryzacja i kariera akademicka polskiego badacza, podobnie jak na Zachodzie, w znacznym stopniu zależy od możliwości publikowania oraz udziale w sieci badaczy.

---

[19] Problematyka kulturowego wpływu procesu bolońskiego na rozwój uczelni, zob. C. Kościelniak, *W czym filozofia publiczna może pomóc polskiemu szkolnictwu wyższemu? Rzecz o bolonizacji i internacjonalizacji*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. M. Cern, P. Juchacz, E. Nowak, WN IF, Poznań 2009.

[20] O. Fulton, P. Santiago, Ch. Edquist, E. El-Khawas, E. Hackl, *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, Paris 2007, s. 80.

[21] Tamże, s. 115.

Kluczowym programem dla rozwoju polskiej internacjonalizacji stał się ERASMUS. Samym uczelniom pozwolił on również rozwinąć wspomniane już możliwości mechanizmów, takich jak wspólne studia czy też projekty studiów łączonych. Jednakowoż internacjonalizacja wciąż pozostaje wyzwaniem. Według raportu Komisji Europejskiej Polska bardzo aktywnie wykorzystuje ten mechanizm w zakresie wymiany uczonych, natomiast jeśli idzie o wymianę studencką, nie należymy do czołówki państw. Publikowany cyklicznie raport ten jest interesujący z uwagi na powtarzalność danych oraz możliwość zauważenia ich dynamiki[22]. Pod uwagę zostaną wzięte dane z dwóch raportów opublikowanych w 2012 oraz w 2014 roku. Program ERASMUS obejmuje nie tylko państwa należące do Unii Europejskiej, ale także te, które są z nią stowarzyszone. Od 2015 roku są to także państwa Partnerstwa Wschodniego.

Biorąc pod uwagę dane z 2012 roku, proporcja polskich „erasmusowców" do liczby wszystkich studentów otrzymujących dyplom ukończenia uczelni wyższej należała do jednych z najniższych w całej Unii Europejskiej i wynosiła 2,4%. Wśród ówczesnych państw członkowskich Unii Europejskiej najniższy wskaźnik osiągnęła Wielka Brytania: 1,8% i Rumunia – również 1,8%. Zaraz obok Polski lokowała się Bułgaria – 2,9%. Warto zauważyć, że państwa nie należące do Unii Europejskiej, takie jak Turcja, osiągnęły wynik 2,2%. Nie należąca wówczas jeszcze do UE Chorwacja uzyskała wynik niemal identyczny jak Polska – 2,3%. Średnia dla państw Unii Europejskiej wynosi 5%[23]. Dane z roku 2013 nie pokazują znaczącej różnicy (dane podano już bez setnych procentów). W Bułgarii wskaźnik ten określono w skali 3%, natomiast Polska, Rumunia, Chorwacja, Turcja, Ukraina uzyskały jedynie 2%[24].

Warto w tym momencie przybliżyć wynik Szwajcarii, który w danych z 2011 roku wynosił 3,7%, a w 2012 – 3%. Interpretacja tej danej jest ważna, gdyż jak zostało podane w poprzednim rozdziale,

[22] European Commission, *Erasmus. Facts, Figures and Trends*, Brussels 2012, kolejny raport, pod tym samym tytułem został opublikowany w roku 2013.

[23] Zob. *Erasmus Students as Proportion of Graduates*, 2012, s. 27.

[24] Zob. tamże, s. 34.

Szwajcaria może pochwalić się jednym z najwyższych wskaźników wymiany międzynarodowej. Oznacza to, że program ERASMUS nie odgrywał tam faktycznie żadnej roli. Jeśli ponad 50% szwajcarskich absolwentów posiada doświadczenia międzynarodowe z czasu studiów, a jedynie 3% spośród nich korzystało z programu ERASMUS, oznacza to nieznaczny wpływ unijnych programów międzynarodowych, a jednocześnie bardzo dobrze rozwiniętą sieć programów lokalnych. Jednocześnie jednak można wyciągnąć wniosek, że dla polskiego szkolnictwa wyższego ERASMUS pozostaje głównym programem dostępności międzynarodowej. W konsekwencji utrzymanie się 2% doświadczenia międzynarodowego można uznać za problematyczne i bardzo niskie.

Jednocześnie warto przyjrzeć się pozostałym państwom posttransformacyjnym. W przypadku Czech i Węgier, z danych z 2012 roku, wskaźnik ten jest bardzo wysoki, ma 6%, natomiast na Słowacji jego wartość oscyluje poniżej średniej UE – 4%. Bardzo ciekawe zjawisko to wysoka internacjonalizacja w państwach bałtyckich. Na Łotwie wynosi ona aż 10%, na Litwie 8%, z kolei w Estonii 9%. Warto zauważyć, że w tych państwach istnieje bardzo silna polityka spójności europejskiej oraz, szczególnie w przypadku Łotwy, świadomość umiędzynarodowienia polityki szkolnictwa wyższego. Nie bez znaczenia pozostają również dawne związki między państwami należącymi kiedyś do ZSRR.

W liczbach bezwzględnych raport zalicza Polskę do grupy państw w zakresie *work placement*, czyli wykorzystania stypendium jako *traineeships*. Wśród państw liderów Polska lokuje się w tej pozycji na czele z Francją, Niemcami, Hiszpanią i Wielką Brytanią. Jednakże, biorąc pod uwagę dane statystyczne, czyli procent studentów z doświadczeniem ERASMUSA, na tle populacji studentów, to na pierwszym miejscu pojawiają się państwa: Łotwa, Litwa, Estonia i Malta[25]. W raporcie z 2011 roku[26] Polska była w grupie państw o najwyższym wskaźniku wysyłających na program ERASMUS. Natomiast w roku

[25] Tamże, schemat: Students Mobility Figures, s. 7.

[26] Tamże.

akademickim 2012/2013 zostaliśmy w tym procesie wyprzedzeni przez Turcję. Warto jednak podkreślić, że liczby bezwzględne nie pozwalają do końca ująć problematyki i jako najbardziej przekonujące dane można zatem wskazać udział studentów w programach na tle odsetka wszystkich studentów.

Na poziomie szkolnictwa wyższego szansą na odwrócenie negatywnej tendencji demograficznej jest przygotowanie strategii pozwalającej na wzrost liczby studiujących cudzoziemców. Pomimo że internacjonalizacja w Polsce nie ma właściwej dynamiki, to jednak można wskazać na wyraźną zmianę w tej materii. W roku akademickim 2005/2006 studentów cudzoziemców było 10 092, natomiast w 2013/2014 już 35 983[27]. Wydaje się, że na tym polu należy oczekiwać największych szans, jakie mogą się pojawić w wyniku procesów unifikacyjnych europejskiego szkolnictwa, polegających na stworzeniu warunków do poszerzenia mobilności uczniów i studentów, a przez to wzmocnienia atrakcyjności polskich instytucji edukacyjnych.

Jakkolwiek w liczbach bezwzględnych tendencja ta wygląda obiecująco, to jednak procentowo należymy do grupy państw o niższych wskaźnikach internacjonalizacji, nie przekraczającej 2%. Oznacza to zatem, że Polska nie zbudowała atrakcyjnego systemu szkolnictwa wyższego, a studia na polskich uczelniach nie jawią się atrakcyjnie. Atrakcyjność może przejawiać się nie tylko w samej organizacji kształcenia, ale także w dostępie do instytucji otoczenia uczelni, które zwiększyłyby możliwości wejścia na rynek pracy.

Warto w tym miejscu wskazać, jakie kierunki cieszą się największą popularnością wśród obcokrajowców. Wedle danych GUS spośród wyróżnionych następujących grup kształcenia: „Nauka", „Zdrowie i opieka społeczna", „Technika, przemysł, budownictwo", „Rolnictwo" i „Usługi", największą popularnością cieszyło się „Zdrowie i opieka społeczna", z podgrupą medyczną na czele. W 2011 roku

[27] *Rocznik demograficzny*, GUS, Warszawa 2014, tabela 41 (225): Cudzoziemcy studiujący w Polsce według obywatelstwa.

studiowało tam 6223 studentów. Na kolejnej pozycji plasuje się grupa „Technika, przemysł, budownictwo" z 1811 studentami, później „Usługi" z liczbą 1578 studentów, „Nauka" – 1248 studentów, a na końcu listy „Rolnictwo" z liczbą 321 studentów[28].

6. Transfer z uczelni do rynków pracy

Uzyskanie wykształcenia wyższego skorelowane jest z odsetkiem bezrobocia oraz wysokością zarobków. Największy odsetek bezrobotnych w Polsce występuje w grupie o najniższym wykształceniu i przeciwnie, odsetek bezrobotnych w grupie tych, którzy uzyskali wykształcenie wyższe, jest najniższy. Potwierdzają to także raporty kwartalne GUS monitorujące poziom bezrobocia:

> Najniższe natężenie bezrobocia dotyczyło osób z wykształceniem wyższym, dla tej populacji stopa bezrobocia w I kwartale 2015 r. wyniosła 4,5%. Najwyższą stopę bezrobocia (18,7%) odnotowano wśród osób o najniższym poziomie wykształcenia (co najwyżej gimnazjalne). Podobne tendencje odnotowano, biorąc pod uwagę płeć, przy czym stopy bezrobocia liczone dla poszczególnych poziomów wykształcenia w populacji kobiet były nieco wyższe niż wśród mężczyzn. Stopa bezrobocia dla osób z wykształceniem wyższym wyniosła 3,7% wśród mężczyzn i 5,1% wśród kobiet, natomiast wśród osób z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym mierniki te wyniosły odpowiednio 17,9% i 20,1%[29].

Według raportu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zatrudnienie osób z wyższym wykształceniem w Polsce tylko o 1% odbiega od średniej UE i wynosi 81%. Dla porównania, w całej Unii Europejskiej wskaźnik zatrudniania osób z wykształceniem średnim i policealnym wynosi 73%, a w Polsce 71%[30].

---

[28] *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2011*. Tabela 18, s. 243.

[29] *Monitoring rynku pracy. Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności*, GUS, 24.06.2015, s. 8.

[30] Zob. MNiSW, *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, wyk. 60: *Porównanie wskaźnika wartości zatrudnienia osób w wieku 25-29 z wykształceniem wyższym i średnim*, s. 55. Dane te przeczą opinii, że wykształcenie średnie zawodowe może być skuteczniejszym zasobem do wejścia na rynek pracy aniżeli wykształcenie wyższe. Różnica w za-

Wykształcenie wyższe przekłada się również na wyższy stopień zarobków. Na podstawie wygenerowanych przez EUROSTAT danych porównane zostały średnie zarobków z kategorii NACE_R2[31]. Następnie wzięto pod uwagę przyjętą typologię wykształcenia (podana zostaje w wersji oryginalnej, bez tłumaczenia na język polski): (1) Upper secondary and post-secondary non-tertiary education (levels 3 and 4), (2) First stage of tertiary education, programmes that are theoretically based/research preparatory or giving access to professions with high skills requirements (level 5A), (3) First stage of tertiary education, programmes which are practically oriented and occupationally specific (level 5B), (4) Second stage of tertiary education leading to an advanced research qualification (level 6)[32]. W tabeli 3 zaprezentowano medianę zarobków w zestawieniu całościowym dla UE28, Polski oraz Szwajcarii.

Opracowanie pokazuje dokładnie dynamikę wzrostu zarobków w powiązaniu z wykształceniem. W obu przypadkach – Szwajcarii i Polski – widać przepaść w zarobkach pomiędzy wykształceniem średnim a wyższym. Uwidacznia się także różnica pomiędzy programi 2 i 3, gdzie pierwszy odnosi się do szerszego wykształcenia (i najczęściej związany jest z wykształceniem akademickim), drugi natomiast odnosi się do praktyki (najczęściej można go odnieść do pełnego wyższego wykształcenia zawodowego). W obu przypadkach ujawnia się także różnica w zarobkach w Polsce – wynosi ona

---

trudnialności pomiędzy grupami wykształcenia w Polsce wynosi ok. 10%, natomiast w państwach UE opisywana wyżej sytuacja ma jedynie miejsce we Włoszech, gdzie zatrudnialność osób ze średnim wykształceniem wynosi 65%, a z wyższym jedynie 58%, jest to jednak sytuacja specyficzna i wymagająca dalszych studiów. Innym przypadkiem granicznym jest Republika Czeska, gdzie różnica we wskaźniku wartości zatrudnienia wynosi zaledwie 1% na rzecz wykształcenia wyższego (odpowiednio – 76% dla wyższego i 75% dla średniego). Zestawiając dane o współczynniku zatrudnienia z danymi porównawczymi o zarobkach pod względem zatrudnienia, można zauważyć znaczącą przewagę na rynku pracy osób, które ukończyły studia wyższe.

[31] NACE_R2: Industry, construction and services (except public administration, defense, compulsory social security).

[32] Dane na podstawie Eurostat: *Mean annual earnings by sex, economic activity and educational attainment*, ostatnia aktualizacja danych 3.03.2015 [dostęp: 30.09.2015].

ok. 15%, natomiast w Szwajcarii ok. 20%, co oddaje zbliżone dynamiki zarobków absolwentów danych uczelni. Najwyższe dochody kształtują się na poziomie zaawansowanych studiów, trzeba jednak dodać, że dotyczy to niewielkiego odsetka osób (w danych nie podano jak wysokiego).

Tabela 3. Średnia rocznych zarobków przemysłu konstrukcji i usług (z wyłączeniem sektora publicznego) pod względem typów wykształcenia w UE28, Polsce i Szwajcarii (dane w euro)

Typ kształcenia/państwa	UE28	Polska	Szwajcaria
Upper secondary (1)	27 565	8 449	56 920
Theoretical preparatory tertiary (2)	42 265	15 103	99 125
Occupational tertiary (3)	34 834	13 302	79 156
Advanced tertiary and research skills (4)	46 755	18 428	brak danych

Źródło: Eurostat 2015.

Na podstawie przywołanych danych można mówić o potwierdzeniu hipotezy o słabszej pozycji na rynku pracy absolwentów, którzy wybrali krótszą ścieżkę kształcenia. Pośrednio świadczy to także o roli, jaką spełnia uniwersytet w budowaniu państwa dobrobytu, innymi słowy pośrednio można by powiedzieć, że finansowanie edukacji z redystrybucji podatkowej przekłada się na uzyskanie zasobów, które mogą pomóc absolwentowi uczelni w wejściu na rynek.

Wnioski, jakie można wyciągnąć z powyższych zestawień, są takie, że absolwenci uczelni wyższych w mniejszym stopniu narażeni są na długoterminowy brak pracy, a także statystycznie ich średnie roczne dochody są wyższe. Nie można jednak abstrahować od podanych w zestawieniu sum. Zestawienie danych z rocznych zarobków pracowników wymienionych sektorów ze średnią ze wszystkich grup edukacyjnych jest następujące (wartości podane w euro): dla UE28 wynosi 30 859, dla Polski 10 426, dla Szwajcarii 64 448. Posttransformacyjne państwa grupy V4 dramatycznie odbiegają od

państw wysokorozwiniętych – Czechy (osiągające najwyższy wynik w tej grupie państw): 12 592, Słowacja: 10 232, Węgry: 9916. Różnice pomiędzy Polską, Słowacją i Węgrami są niewielkie, nieco lepszy wynik osiągają Czechy. W liczbach bezwzględnych pokazuje to jednak znaczący dystans między państwami posttransformacyjnymi, będącymi na granicy kategorii „dobrobytu fasadowego", a „starymi" państwami z politykami dobrobytu.

Przechodząc do kwestii transferu na rynek pracy, warto postawić pytanie: jaką jakość kształcenia zapewniają polskie uczelnie z punktu widzenia rezultatów kształcenia? Badania wykonane przez firmę Deloitte na studentach, w dwóch edycjach w 2011 i 2012 roku, wskazują na następujące dane[33]: zdaniem respondentów, na pytanie o „przygotowanie przez uczelnie wyższe do przyszłych obowiązków zawodowych" z 2011 roku 36% oceniło uczelnie pozytywnie, natomiast aż 60% studentów negatywnie. Jednak w roku 2012 „pozytywnych" odpowiedzi było 10,1%, „przeciętnych" 38,1%, a negatywnych 50,1%[34]. Na pytanie o przygotowanie absolwentów do poszukiwania pracy w roku 2011 24% respondentów dało pozytywną odpowiedź, a 71% negatywną, natomiast w 2012 roku 7,7% pozytywną, 30,1% przeciętną, a 60,5% negatywną. Badanie wskazuje na problematykę związaną z przygotowaniem studentów do podjęcia praktyki zawodowej, a szczególnie braku wystarczającej korelacji pomiędzy studiami a przejściem na rynek pracy. Badanie firmy Deloitte uchwyciło bardzo istotne zjawisko, mianowicie przełożenie wiedzy na kompetencje cenione przez pracodawców. W powtarzanych badaniach wskazano, że najbardziej docenianymi przez pracodawców kompetencjami były praktyki studenckie związane z kierunkiem studiów. I tak aż 94,4% badanych pracodawców najwyżej z kompetencji studentów wskazało na praktyki w Polsce związane z kierunkiem studiów. Na drugim miejscu – 87,9% wskazało na praktyki zagraniczne związane z przedmiotem studiów. Jednocześnie jednak respondenci bardzo nisko ocenili praktyki zagraniczne nie związane z kierunkiem studiów, tylko 59,2% wskazało na ich przydatność,

[33] *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*, raport firmy Deloitte, Warszawa 2013.

[34] Tamże, s. 30.

podobnie tylko 64,9% pracodawców uważa za praktyczne praktyki w Polsce nie związane z kierunkiem studiów[35]. Badanie pokazuje bardzo wyraźnie trend wśród pracodawców, którzy nastawieni są na przyjęcie studenta dysponującego zarówno wiedzą, jak i krajowym i międzynarodowym doświadczeniem. Badanie to było powtórzone dwukrotnie, w roku 2011 92% respondentów uznało tę cechę za pozytywną, w roku 2012 było to 87,9%. Należy w tym miejscu dodać, że doświadczenie kierunkowe – międzynarodowe cechowało w 2011 6% badanych absolwentów, natomiast w 2012 już 4,2%[36]. Próba badania wynosiła w 2011 – 1757 osób, a w 2012 – 1376 osób.

7. Komentarz do danych: wnioski z wywiadów z interesariuszami szkolnictwa wyższego

Państwo posttransformacyjnego dobrobytu nie jest w stanie zapewnić oczekiwań społecznych wobec szkolnictwa wyższego w takim stopniu, w jakim się od niego oczekuje. Bardzo silny sektor niepubliczny, a także sektor komercyjny w publicznych uczelniach wskazuje, że w legitymacji społecznej pojawiła się możliwość uznania społecznego dla komercjalizacji kształcenia, mającego swoje efekty w zasobach rynkowych. Alternatywą wobec publicznego finansowania szkolnictwa wyższego może być uruchomienie procesów włączających sektor prywatny i przerzucający koszty kształcenia ze środków redystrybucyjnych na prywatne. Uzupełnieniem danych statystycznych były przeprowadzone wywiady, w których zapytano respondentów o korektę modelu finansowanego przez państwo w ramach mechanizmu redystrybucji szkolnictwa wyższego w kierunku zaangażowania instytucji niepublicznych oraz wprowadzenia odpłatności za usługi edukacyjne. Mając na uwadze, że pytanie o całościową zmianę systemu nie będzie w żadnym razie rozstrzygające, przygotowano pytania, które dotykają nie tyle samej zmiany systemowej, co raczej wysondowania opinii na temat możliwości skutków większego udziału sektora prywatnego w szkolnictwie

[35] Tamże, s. 23.

[36] Tamże, s. 22.

wyższym. Respondentom postawiono m.in. następujące pytania: 1. Czy wzrost nakładów z sektora prywatnego i częściowe przejęcie przez ten sektor szkolnictwa wyższego może go wzmocnić? 2. Czy odpłatność za studia wyższe oraz inwestycje ze strony sektora prywatnego może przełożyć się na jego wyższą jakość? 3. Czy wprowadzenie odpłatności może przyczynić się do bardziej świadomych i odpowiedzialnych wyborów kierunków studiów przez studentów? Wywiady zostały przeprowadzone z interesariuszami szkolnictwa wyższego reprezentującymi poziom resortowy, poziom centralnej instytucji akredytacyjnej, organizacji rektorskiej, organizacji studenckiej oraz organizacji pracodawców. Z siedmiu zapytanych osób w momencie przeprowadzenia wywiadów pięć nie pełniło już swojej funkcji, natomiast dwie tak[37]. Wszystkie przepytane osoby reprezentowały albo najwyższy, albo bardzo wysoki poziom kierowniczy, każda z nich – z wyłączeniem studentów i pracodawców – miała kilkunastoletnie doświadczenie pracy lub współpracy z sektorem szkolnictwa wyższego.

Pytanie pierwsze: Czy wzrost nakładów z sektora prywatnego i częściowe przejęcie przez ten sektor szkolnictwa wyższego może go wzmocnić?

Przedstawiciel konferencji rektorów zauważył, że taka zmiana w polskich realiach politycznych jest niemożliwa do przeprowadzenia, gdyż państwo konstytucyjnie gwarantuje utrzymanie uczelni, przez co proces przekazania już nie tylko instytucji szkolnictwa wyższego, ale także szeroko pojętego kształcenia sektorowi prywatnemu lub wprowadzenie powszechnej odpłatności za studia musiałby najpierw uzyskać zmianę Konstytucji RP, co w praktyce jest niewykonalne, a dyskusja na ten temat pozostaje bezzasadna. Respondent reprezentujący resort nauki wskazał natomiast na zupełny brak zainteresowania nakładami na szkolnictwo wyższe ze strony znaczących przedsiębiorstw. Interlokutor wskazał na prace nad projektem pozwalające odpisać 1% od podatku CIT na szkolnictwo wyższe, co nie zostało zrealizowane. Zdaniem re-

[37] Typując respondentów, przyjęto założenie, że osoba, która nie pełni już funkcji, nie ma już interesu obrony swojej polityki, może powiedzieć więcej i wskazać na momenty krytyczne.

spondenta, główny problem tkwi w braku zainteresowania ze strony sektora prywatnego, nie zaś uczelni sektorem prywatnym. Przedstawiciele komisji akredytacyjnej oraz związku naukowców dostrzegają możliwości współpracy w organizacji praktyk studenckich oraz lokalnych, świadomych inwestycjach dla konkretnych wydziałów. Respondent reprezentujący urząd akredytacyjny zauważył, że dzisiaj trudno zdefiniować partnera ze strony sektora prywatnego dla uczelni, nie wiadomo, czy byłoby to partnerstwo usług edukacyjnych, badawczych czy też szkolenia przyszłych pracowników. Jego zdaniem, proces urynkowienia uczelni dzieje się oddolnie, w wybranych uczelniach, w których inwestują konkretne firmy zamawiając i badania, i kształcenie. Rozmówca uznał tę drogę – *bottom up* – jako najbardziej prawdopodobny scenariusz wejścia sektora prywatnego do uczelni. Przedstawiciel uczelni prywatnej zwrócił uwagę na niesprawiedliwość obecnego systemu, gdzie beneficjentami są jedynie uczelnie publiczne, co wymusza na niepublicznych i ich właścicielach bardzo silną konkurencyjność oraz wprowadzanie takich produktów edukacyjnych, które będą atrakcyjne rynkowo, pomimo odpłatności. W jego opinii, w wymiarze nauczania, uczelnie niepubliczne spełniają swoją rolę o wiele bardziej efektywnie niż publiczne. Przedstawiciel pracodawców wskazał na brak zrzeszeń absolwentów, którzy wspieraliby swoje wydziały finansowo. Wskazał też na zupełną blokadę komunikacyjną pomiędzy uczelniami a jej absolwentami i bardzo słabe wykorzystanie potencjału absolwentów.

Konkludując, można zwrócić uwagę na bardzo silną izolację pomiędzy sektorem uczelni a szeroko pojętym sektorem prywatnym. W ciągu 26 lat nie wytworzono wystarczających mechanizmów wzajemnego oddziaływania, ale także z wypowiedzi można wskazać na przeszkody natury kulturowej, takie jak zamknięcie na współpracę zewnętrzną, a ze strony uczelni niepublicznych nieufność wobec działań państwa.

Pytanie drugie: Czy odpłatność za studia wyższe oraz inwestycje ze strony sektora prywatnego mogą przełożyć się na ich wyższą jakość?

Według przedstawiciela jednej z konferencji rektorów w chwili obecnej, abstrahując od stanu prawnego, nie ma zgody na wprowadze-

nie czesnego, jednakże respondent wskazał, że przedstawiciele konferencji zastanawiali się nad wprowadzeniem opłaty ok. 400 zł rocznie z przeznaczeniem na koszty administracyjne. Zdaniem aktora zmiany reprezentującego resort nauki, scenariusz prywatyzacyjny może przynieść jedynie negatywne konsekwencje. Wprowadzenie czesnego bez rozbudowanego i hojnego systemu stypendialnego ulokowanego na różnych poziomach spowoduje wzrost nierówności i dalsze wykluczenia najuboższych z systemu edukacji. W opinii respondent powołał się na prywatne szkoły średnie, które otrzymując dotacje publiczne, nie zmniejszają czesnego, natomiast wyznaczają gorsze warunki pracownicze nauczycielom (głównie nie podpisując kontraktów gwarantujących utrzymanie przywilejów z tzw. karty nauczyciela). Przedstawiciel uczelni prywatnych zauważył, że odpłatność orientuje uczelnie na system klient-usługodawca, co pozwala na kontrolę jakości. Zauważył on, że Parlament Studencki w większości jest reprezentowany przez stanowiącą mniejszość grupę studentów stacjonarnych, natomiast studenci płacący za studia, choć jest ich większość, nie mają w państwie forum do wyrażenia swojej opinii. Przedstawiciel sektora prywatnego nie zgadza się co do tezy, że wprowadzenie opłat za studia przyniesie wykluczenie, wskazując na system rat, pożyczek i stypendiów, jaki w takiej sytuacji natychmiast by się pojawił. Przedstawiciel instytucji akredytacyjnej stwierdził, że ta nie zauważyła żadnych negatywnych konsekwencji ewentualnego wprowadzenia czesnego. Jednakże wprowadzenie to powinno być sprzężone ze zmianą w przepisach podatkowych. Zdaniem respondenta, system, jaki panuje w Polsce, doprowadza do powstania pozamerytorycznej motywacji, gdzie studia wybiera się często z tego tytułu, że pozostają bezpłatne. Wprowadzenie odpłatności podniesie poziom rozeznania u kandydatów, zlikwiduje również nierówne traktowanie podmiotów. Przedstawiciele pracodawców prywatnych jednoznacznie wypowiedzieli się pozytywnie w sprawie opłat za studia, obu nieznających się respondentów wskazało, że wprowadzenie odpłatności wywoła efekt racjonalnego wyboru u studentów oraz zwiększy odpowiedzialność uczelni za przygotowanie skutecznego planu obsługi studentów.

Konkludując, z przeprowadzonych wywiadów można wnioskować, że przedstawiciele sektora prywatnego i uczelni niepublicznych

opowiadają się za liberalizacją i wprowadzeniem odpłatności, natomiast przedstawiciele publicznych uczelni bronią istniejącego *status quo*, wskazując, że przyjęte rozwiązania wcale nie muszą przełożyć się na wyższą jakość instytucji szkolnictwa wyższego. Interesującym głosem było stanowisko przedstawiciela instytucji akredytującej, który opowiedział się za współpłatnością jako mechanizmem wzmacniającym racjonalność wyboru studiów. Respondent był jedynym reprezentantem instytucji publicznej opowiadającym się za wprowadzeniem czesnego. Wywiady te pokazują jednak na znaczący podział w opiniach w tej sprawie, ale także zawieszenie pomiędzy dwoma strategiami: państwa opiekuńczego i strategii liberalnej.

Pytanie trzecie: czy wprowadzenie odpłatności może przyczynić się do bardziej odpowiedzialnych wyborów kierunków studiów przez studentów?

Odpowiedzi na to pytanie pojawiały się już przy pytaniu drugim. Jeden z przedstawicieli pracodawców wspomniał o potrzebie uczenia *soft skills*, w tym np. odpowiedzialności czy też solidności wśród absolwentów. Jego zdaniem, wprowadzenie odpłatności może przynieść taki efekt. Negatywnie na to pytanie odpowiedział przedstawiciel konferencji rektorów. Wskazał jako przykłady Włochy i Wielką Brytanię, gdzie w ostatnich latach zwiększono opłaty za studia, natomiast ich jakość pozostała bez zmian, a przez to nie można wytworzyć mechanizmu świadomego wyboru studiów przez kandydatów. Przyznał on, że zależność między zwiększaniem odpłatności a zwiększaniem jakości edukacji nie jest udowodniona. Przedstawiciel resortu zauważył, że licząc koszty, należy wziąć pod uwagę realia dochodów polskich rodzin, gdzie dodatkowe wydatkowanie w postaci kilkuset złotych rocznie może okazać się kosztem zbyt wygórowanym na podjęcie nauki, co może powodować, że będą oni wybierali dla swoich dzieci tańszą ofertę studiów. Respondent odniósł się także do istniejących, lecz niedziałających mechanizmów rynkowych, jak pożyczki studenckie, które okazały się w polskich warunkach zupełnie nieaktywnymi narzędziami, choć przecież miały wspomagać racjonalny wybór studiów i je współfinansować. Przedstawiciel resortu wskazał także, że poprawianie jakości odbyło się poprzez pracę PKA, która działając od 2001

roku doprowadziła do poprawy jakości kształcenia i to jakość kształcenia ma wpływ na wybór kierunku studiów. Przedstawiciel młodych naukowców zauważył, że urynkowienie studiów może spowodować spadek ich jakości. Przejście na system opłat oraz wysokiej konkurencji w walce o studenta uruchamia mechanizmy ułatwiające dostęp i przebieg studiów, co może wymusić spadek jakościowy kształcenia, w tym przypadku nieformalny przekaz, płacisz – masz dyplom. Przedstawiciel dodał również, że ten problem nigdy nie był oficjalnie analizowany przez reprezentowaną przez niego instytucję. Przedstawiciel uczelni niepublicznych zdefiniował odpłatność jako jasną informację o programie i efektach kształcenia, które student otrzymuje przed wejściem na studia. Innymi słowy, odpłatność jest sprzężona z racjonalnym zaplanowaniem toku kształcenia, a przez to racjonalizacją wyboru studiów przez kandydatów. Według respondenta dowodem na tę tezę jest wyższy odsetek studentów kończących studia o czasie w porównaniu z uczelniami publicznymi, jakkolwiek nie podał źródeł tej opinii.

Wnioski z przeprowadzonych wywiadów pokazują, że istnieje głęboka przepaść w poglądach na temat roli sektorów prywatnego i publicznego w szkolnictwie wyższym. Po jednej stronie lokują się zwolennicy rozwiązań rynkowych, po drugiej państwa dobrobytu, obie strony mają mocne argumenty i przykłady, od efektywności rynkowej, do problemu z jakością kształcenia w państwach, gdzie wprowadzono opłaty za naukę. Warto jednak podkreślić, że poza przedstawicielem resortu i uczelni niepublicznej żaden z pytanych respondentów – a przypomnijmy, że wywiady były przeprowadzone wśród aktorów zmian, pełniących decyzyjne funkcje – nie wskazał na rozwiązania systemowe, które pozwoliłyby uruchomić zmianę w kierunku nowej strategii rozwoju polityki uniwersyteckiej. Zdradza to albo ewolucyjne podejście do zmiany w polityce uczelnianej poprzez stopniowe reformy, albo przekonanie o niemożliwości zreformowania systemu i wprowadzenia jedynego rozwiązania w postaci zmian implementowanych *ad hoc*.

Wywiady odsłoniły także pewne nieoczywistości. Przedstawiciel konfederacji pracodawców zwrócił uwagę, że uczelnie niekoniecznie powinny przygotowywać studentów do konkretnej pracy zawodo-

wej (bardzo często adresowany postulat do uczelni, także podkreślony w przytoczonych badaniach firmy Deloitte), a raczej podawać im ogólną i profesjonalną wiedzę oraz „miękkie umiejętności". W tym momencie ujawnia się rozbieżność stanowisk, pomiędzy zwolennikami szczegółowego kształcenia antycypującego przyszłą pracę zawodową studenta, a poglądem wspierającym kształcenie miękkich umiejętności, pozwalających na uzyskanie przez absolwenta elastyczności na rynku pracy. Nie wydaje się, by w tej sprawie miał nastąpić konsensus. Powstaje pytanie: jaki typ kształcenia byłby najbardziej adekwatny dla rozwoju gospodarczego i rozwoju dobrobytu, tak poszczególnych absolwentów, jak i państwa? Wywiady potwierdzają także problem braku współpracy pomiędzy sektorem prywatnym a sektorem szkolnictwa wyższego, który w znacznej mierze wypływa z deficytów kulturowych, na przykład braku potrzeby przenikania się tych dziedzin praktyki społecznej oraz braku informacji o wzajemnych potrzebach i korzyściach. Oznacza to jednak niewykorzystanie potencjałów po stronie sektora prywatnego, który mógłby okazać się użytecznym wsparciem nie tylko finansowym, ale także consultingowym dla szkolnictwa wyższego.

Na koniec warto dodać, że respondenci znacznie bardziej optymistycznie postrzegali polskie uczelnie, aniżeli wynika to z zestawień danych statystycznych ukazujących relatywnie słabą pozycję polskich uczelni wyższych na tle średniej państw OECD i tzw. starej Unii Europejskiej. Niemal wszyscy respondenci wskazali na istnienie procesu podnoszenia jakości polskich uczelni oraz wprowadzania procesów modernizacyjnych, finalnie podwyższających jakość tych instytucji. Należy pamiętać, że każdy z pytanych respondentów ma duże lub bardzo duże doświadczenie pracy za granicą i w środowisku międzynarodowym, a kilku z nich podczas przeprowadzenia wywiadów współpracowało zawodowo z instytucjami międzynarodowymi, co pozwala odrzucić argument formułowania opinii z perspektywy tylko lokalnej. Korzystając z koncepcji posttransformacyjności, obraz, jaki wyłania się z wywiadów, można by nazwać „uniwersytetem powolnej modernizacji" czy „uniwersytetem modernizacji bez wyznaczonego celu". Poza przedstawicielami uczelni niepublicznych, którzy potrafili argumentować przewagę systemu

liberalnego i wskazali na rozwiązania legislacyjno-instytucjonalne, nikt z respondentów nie potrafił określić ani szerszej wizji zmian w polityce szkolnictwa wyższego, ani też nie odnosił się do istniejących raportów strategicznych określających wizję rozwoju polskich uczelni (np. raportu KRASP). Zasadnicza większość respondentów skupiała uwagę przede wszystkim na zagadnieniach „cząstkowych", bez definiowania obrazu całościowego oraz myślenia forsightingowego. Mówiąc o całościowych zmianach w systemie szkolnictwa wyższego, respondenci zwrócili uwagę na problem zmiany konstytucji i napisania nowego prawa o szkolnictwie wyższym. Wydaje się zatem, że dominującą w opinii pytanych osób perspektywą rozważań zmian jest nie rewolucyjna reforma, lecz opracowanie zmiany poszczególnych segmentów systemu.

8. Podsumowanie

Nie sposób nie zauważyć, że od 1989 roku polskie szkolnictwo wyższe przeszło przez rewolucyjne zmiany: odsetek studiujących z kilku procent przekroczył średnią studiujących w państwach OECD, zbudowano nowe instytucje zmiany, takie jak Państwowa Komisja Akredytacyjna, wprowadzono reformę bolońską, zmieniono system awansu akademickiego, zbudowano nowy segment instytucjonalny państwowych uczelni zawodowych. Jednocześnie jednak wzrost środków na szkolnictwo wyższe jest zbyt niski w stosunku do potrzeb, a wiele zmian wprowadzonych radykalnie nie sprzyja stabilizacji systemu. Deficyty rozwojowe pojawiają się również przy problemach internacjonalizacji oraz relacji uczelni z otoczeniem gospodarczym, w tym z pracodawcami.

Dwa rozdziały, niniejszy, traktujący o Polsce i poprzedni, dotyczący Szwajcarii, wskazały na charakterystyczne cechy uczelni państw wysokorozwiniętych i posttransformacyjnych. Wnioski dla tych ostatnich mogą być następujące: nieprzewidywalność zmian w szkolnictwie wyższym była dotychczas spowodowana brakiem wystarczających środków finansowych oraz niewydolnym schematem organizacyjnym. Do tego obrazu należy jednak dodać problema-

tyczne przemiany demograficzne, które już w drugiej dekadzie XXI wieku spowodują poważne konsekwencje dla polskich uczelni. Jest wysoce prawdopodobne, że obniżenie liczby potencjalnych studentów będzie przyczyną kurczenia się rynku szkolnictwa wyższego.

W przypadku Szwajcarii pokazano, że czynniki kulturowe, w tym przede wszystkim uwarunkowania historyczne, wygenerowały wartości przekładające się na budowanie strategii szkolnictwa wyższego. Szwajcarska etyka pracy i skupienie się na realizacji celu były znaczącymi faktorami doprowadzającymi do powstania wysokiego statusu wyższych szkół zawodowych, a także ustawienia priorytetów nakierowanych na praktykę zawodową. Porównując do tego polskie cechy posttransformacyjności, są nimi wysoka autonomia (instytucjonalna, ale także indywidualna, wynikająca z procesów demokratyzacyjnych), ale także hamujący rozwój uczelni, posttransformacyjny stan niedoinwestowania publicznych szkół wyższych.

Kolejne wnioski dotyczą zagadnień internacjonalizacyjnych. Analiza dynamiki umiędzynarodowienia uczelni w Szwajcarii pokazała, że stała się ona motorem zmiany jakościowej, ale także impulsem dla zbudowania kultury organizacyjnej pozwalającej studentom i uczonym na efektywną pracę w międzynarodowych zespołach oraz grupach studenckich. Internacjonalizacja szkolnictwa, poprzez wymagania dotyczące jakości, przełożyła się zarówno na zwiększenie renomy uczelni, jak i na rozbudowanie rynku szkolnictwa wyższego, pozwalającego zwiększyć jego konkurencyjność i efektywność.

Zgodnie z tezą Marka Kwieka szkolnictwo wyższe znajduje się w dobie przemian, których skutek jest bardzo trudny do przewidzenia. Opinia ta jeszcze bardziej wybrzmiewa w warunkach posttransformacyjności, gdzie wzrost nakładów na szkolnictwo wyższe jest niższy niż zakładany, a kryzys demograficzny – zdający się jednym z największych zagrożeń dla utrzymania płynności sektora – znacznie bardziej dramatyczny aniżeli w państwach Zachodu. Warto dodać, że istotnym składnikiem niepewności są również często zmieniające się strategie, ale, co może bardziej istotne, brak legitymizacji społecznej wobec możliwych przemian w polskim szkolnictwie wyższym.

Rozdział V

Uniwersytet wobec zrównoważonego rozwoju

1. Postawienie problemu

Poprzednie rozdziały odnosiły się do porównania trajektorii rozwoju polityk szkolnictwa wyższego dwóch typów państw: wysokorozwiniętego państwa dobrobytu oraz państwa posttransformacyjnego. Zadaniem niniejszego rozdziału będzie zaprezentowanie powiązań pomiędzy polityką zrównoważonego rozwoju oraz szkolnictwem wyższym. Zrównoważony rozwój odgrywa coraz bardziej znaczącą rolę w politykach publicznych i dyskursach rozwojowych, jest on formułą strategii rozwojowych zorientowaną na globalną protekcję zasobów naturalnych, społecznych i kulturowych oraz troskę o przyszłe generacje. Politykę zrównoważonego rozwoju łączy zbliżenie kwestii środowiska naturalnego, ekonomicznego oraz społecznego. Dyskursy zrównoważonego rozwoju odnoszą się również do zagadnień związanych z nierównościami społecznymi oraz sprawiedliwym dostępem do dóbr. W drugiej dekadzie XXI wieku zrównoważony rozwój staje się częścią polityk publicznych, co zostało zinstytucjonalizowane na poziomie politycznym podczas szczytu ONZ w Rio de Janeiro w 2012 roku. W XXI wieku w państwach wysokorozwiniętych *sustainable development* staje się częścią niemal wszystkich dziedzin polityk publicznych. Należy jednak do-

dać, że w sferze pozapolitycznej zasady zrównoważonego rozwoju coraz mocniej oddziałują kulturowo, stając się elementem porządku normatywnego świata Zachodu.

Problemem podejmowanym w tekście jest wpływ polityki zrównoważonego rozwoju na uczelnie. W jaki sposób zostaje ona zrealizowana i na ile powoduje zmianę w systemie szkolnictwa wyższego? Podobnie jak w poprzednich przypadkach w pracy znajdą się odniesienia do wpływu ZR (zrównoważonego rozwoju) na uczelnie państw wysokorozwiniętych oraz posttransformacyjnych.

2. Zrównoważony rozwój – wprowadzenie

Kluczowe zagadnienia zrównoważonego rozwoju wiążą się ze zmianą kulturową i społeczną w społeczeństwach Zachodu. Zmiana ta oscyluje wokół trzech typów praktyki społecznej: zagadnień społecznych (takich jak kwestie sprawiedliwego podziału dóbr, równości, balansu między rozwojem a protekcją zasobów społecznych itp.), ekonomicznych, związanych z rozwojem typów produkcji (tzw. *cleaner production* czy *eco-design*, kulturowa zmiana społecznych zachowań środowiskowych itp.), relacji między wzrostem gospodarczym a protekcją zasobów naturalnych i wreszcie środowiskowych. Te ostatnie są dominujące, wśród nich można wskazać na takie, jak: protekcja terenów naturalnych, ochrona przed zanieczyszczeniami i zmniejszenie emisji CO_2, wykorzystanie naturalnych zasobów do zmiany energetycznej itp. Można je opisać poprzez następujące hasła kluczowe:

– *świadomość ekologiczna.* W świecie Zachodu świadomość ekologiczna pojawiła się wraz ze świadomością potrzeby poprawy jakości życia oraz pod wpływem „brudnych technologii" na jakość życia. Przebudzeniem ekologicznym Zachodu była tragedia w Czarnobylu w ZSRR, nową świadomość i stan społeczeństwa opisał Urlich Beck, nazywając rodzącą się wtedy świadomość zbiorową „społeczeństwem ryzyka"[1]. Na tej fali pojawił się postulat ochrony bioróż-

[1] Zob.: U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa 2002.

norodności, a później również różnorodności kulturowej. W drugiej fali świadomość ekologiczna spowodowała masową produkcję tzw. *eco-friendly* głównie w przemyśle samochodowym oraz zmianę trybu życia w miastach, np. poprzez promocję transportu publicznego,

– *świadomość nierówności społecznych*. Kolejna sfera ZR wiąże się z koncepcją świata jako globalnej wioski, gdzie jednym z efektów był wzrost wiedzy o nierównościach, wykluczeniach społecznych i pojawienie się podziału między „bogatą Północą" a „ubogim Południem". Paradygmat ZR przenosi ideę równości. Kolejnym wyróżnikiem ZR będzie *protekcja zasobów*, w wymiarze ekologicznym, jak i społecznym, np. poprzez zachowanie bioróżnorodności.

Pojęcie zrównoważonego rozwoju wzbudza tyle entuzjazmu, co krytyki. Wielu krytyków wskazało, że tezy, np. o przeludnieniu ziemi i wyczerpaniu się jej zapasów nie sprawdziły się. Istotnym pytaniem jest metodologia i status dyskursów ZR. Z pewnością nie stanową one spójnej i jednolitej teorii czy koncepcji. Jest to raczej zorientowany tematycznie zbiór hipotez, opinii eksperckich, strategii w różnych dziedzinach polityk publicznych oraz obszarów będących przedmiotem naukowych i eseistycznych analiz. Wreszcie, jak zostało wskazane powyżej, sama problematyka ZR jest dość różnorodna i dotyczy nie tylko wielu dziedzin, ale także wielu podmiotów instytucjonalnych. Kates, Parris, Leiserrowitz definiują obszary, które następnie wchodzą w zakres ZR, dzieląc je na części zaprezentowane poniżej. ZR polegałby na znalezieniu kompromisu pomiędzy obszarami domagającymi się ochrony a obszarami domagającymi się wzrostu[2]. Wyróżnia się w tym miejscu dwa obszary:

– ochrony („sustained"), do którego należy środowisko naturalne (ziemia, bioróżnorodność, ekosystem), wsparcie dla życia (ekosystem, zasoby, środowisko), wspólnoty (kultury, grupy, miejsca),

– rozwoju, do którego należą ludzie (np. edukacja, przeżycie dzieci, wydłużenie wieku życia), ekonomia (dobrobyt, sektor pro-

[2] T. Kates, A. Parris, A. Leiserrowitz, *What is Sustainable Development?*, „Environment: Science and Policy for Sustainable Development" 2005, vol. 47, 3.

dukcyjny, konsumpcja), społeczeństwo (instytucje, społeczny kapitał, państwa regiony).

Idea zrównoważonego rozwoju jest nie tyle interdyscyplinarna, co transdyscyplinarna, tj. obejmuje nie tylko różnorodność dyscyplin, ale wielodyscyplinarne podejście łączy z praktyką społeczną. Dyskursy ZR w naukach społecznych dotykają kwestii antropologicznych, społecznych, etycznych[3].

Przede wszystkim jednak idea zrównoważonego rozwoju należy do narracji polityk publicznych, a w przeważającej części tych dyskursów zasadniczą rolę odgrywają kwestie związane ze zmianami klimatu, zmniejszaniem się bioróżnorodności[4]. Odniesieniem dla tych dyskursów są memoranda polityczne wydawane przez międzynarodowe instytucje, np. ONZ, które opublikowały raporty, takie jak *Agenda 21* czy też *Millenium Declaration* (ta ostatnia zakładała następujące cele: ochrona środowiska naturalnego, prawa człowieka – demokracja – dobre praktyki, ochrona słabszych, zaspokajanie szczególnych potrzeb Afryki, wzmocnienie ONZ). Do dokumentów o wymiarze światowym należy włączyć encyklikę ekologiczną *Laudato si'*, w której papież popiera oficjalne działania będące odpowiedzią na kryzys ekologiczny[5].

Wskazanym, niezwykle istotnym dla zrozumienia wymienionych procesów dokumentem jest *Deklaracja millenijna.* Jej znaczenie dla instytucji można odczytywać na poziomie etycznym. *Deklaracja* wymienia następujące wartości, poniżej zostanie przytoczony w całości punkt 6:

---

[3] Na poziomie teoretycznym można zauważyć spór o ideę zrównoważonego rozwoju, por. A. Papuziński, *Filozoficzne aspekty zrównoważonego rozwoju – wprowadzenie*, „Problemy Ekorozwoju" 2006, vol. 1, nr 2, s. 25-32; W. Sztumski, *Idea zrównoważonego rozwoju a możliwości jej urzeczywistnienia*, „Problemy Ekorozwoju" 2006, vol. 1, nr 2, s. 73-76. Autor ostatniego tekstu stawia hipotezę, traktującą ZR jako ideę polityczną mającą na celu zatrzymanie politycznego *status quo*. Trzeba zwrócić uwagę, że krytycy ZR wskazują na niespełniające się czarne scenariusze. W zachodniej literaturze zagadnienia *pro* i *contra* ZR zob.: J. Dryzek, *Debating the Earth*, Oxford University Press, Oxford 2012.

[4] Zob.: S. Dresner, *The Principles of Sustainability*, Earthscan, London 2002.

[5] Zob.: *Agenda 21*, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> [dostęp: 2.10.2015]; *Deklaracja millenijna*, Ośrodek Informacji ONZ, Warszawa 2002; papież Franciszek, *Laudato si'*, Wydawnictwo M, Kraków 2015.

Uważamy, że podstawową rolę w stosunkach międzynarodowych odgrywają następujące, fundamentalne wartości:

- **Wolność.** Mężczyźni i kobiety mają prawo żyć i wychowywać dzieci w godności, wolni od głodu i strachu przed przemocą, prześladowaniami i niesprawiedliwością. Najlepszym gwarantem tych praw jest demokratyczny i partycypacyjny system rządów opartych na woli społeczeństwa.
- **Równość.** Żadnego człowieka i narodu nie można pozbawiać szans korzystania z owoców rozwoju. Kobiety i mężczyźni muszą mieć zagwarantowane równe prawa i możliwości.
- **Solidarność.** Zarządzanie globalnymi procesami powinno odbywać się w sposób zapewniający sprawiedliwy podział kosztów i obciążeń, zgodny z podstawowymi zasadami równości i sprawiedliwości społecznej. Ci, którzy korzystają z owoców globalizacji w najmniejszym stopniu zasługują na pomoc ze strony tych, którzy odnoszą największe korzyści.
- **Tolerancja.** Ludzie muszą szanować siebie nawzajem, bez względu na różnice wiary, kultury czy języka, którym się posługują. Nie należy obawiać się różnic istniejących wewnątrz i pomiędzy społeczeństwami, ponieważ stanowią one cenny dorobek ludzkości. Należy aktywnie promować kulturę pokoju i dialogu pomiędzy wszystkimi cywilizacjami.
- **Poszanowanie środowiska naturalnego.** Wszystkie istoty żywe i zasoby naturalne powinny być chronione w sposób przezorny i zgodny z założeniami zrównoważonego rozwoju. Tylko w ten sposób będziemy w stanie zachować i przekazać naszym następcom niezmierzone bogactwo, jakim obdarowała nas natura. W imię lepszej przyszłości dla nas samych i następnych pokoleń musimy zmienić istniejące wzorce produkcji i konsumpcji.
- **Wspólna odpowiedzialność.** Odpowiedzialność za kierowanie światowym rozwojem gospodarczym i społecznym oraz za usuwanie zagrożeń dla międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa powinna spoczywać na wszystkich narodach świata, a działania z tym związane powinny być realizowane na płaszczyźnie wielostronnej. Główną rolę w tych działaniach powinny odgrywać Narody Zjednoczone jako najbardziej uniwersalna i najbardziej reprezentatywna organizacja na świecie.

Postulaty aksjologiczne *Deklaracji* z jednej strony odsłaniają obraz celów i wartości, co w dokumentach strategicznych jest istotnym odniesieniem. Z drugiej strony słabością tego podejścia jest jego ogólność i niemal niemożliwość uwspólniania tych kwestii w jednolitych strategiach sektorowych. Deklaracja jest punktem odniesienia łączącym wymienione wcześnie kwestie środowiskowe, społeczne i moralne.

Jaką rolę w procesach ZR odgrywa uniwersytet? Traktując o instytucjonalnym zaangażowaniu uniwersytetu w ZR, można wskazać przynajmniej na następujące momenty wpływu i zmiany:

– zmiany wewnątrz uniwersytetu. Ich istotą będzie wewnętrzna zmiana w samej uczelni, w kierunku realizacji postulatów ZR, co można by hasłowo nazwać „zrównoważonym uniwersytetem". Oznacza to nie tylko instytucję, która w procesie badawczym i edukacyjnym wdroży zasady ZR, ale także pozwoli wdrożyć zmiany na poziomie infrastrukturalnym, np. poprzez innowacyjne zarządzanie energią czy odpadami;

– dostarczanie czystej technologii. Powstawanie większości technologii odpowiadających wymogom *cleaner production* wiąże się z badaniami, przede wszystkim myślą techniczną wytwarzaną w instytucjach badawczych, w tym i w uniwersytetach. Kluczowym elementem jest również dostarczanie wiedzy o zmianach klimatu, globalnych problemach środowiskowych itp. W tym znaczeniu uczelnie pełnią funkcję instytucji transmisji danych o zmianach w przyrodzie pomiędzy obywatelami a aktorami zmiany. Transmisja ma za zadanie połączyć języki nauki, polityki i codziennego zrozumienia wymienionych spraw;

– edukacja i zmiana kulturowa. Misją uczelni w zakresie ZR będzie wprowadzenie działań będących kulturowym przygotowaniem społecznym do wdrożenia kompetencji środowiskowych oraz tworzenia narzędzi promocji zrównoważonego rozwoju czy działań przygotowujących przyszłych absolwentów współpracy z interesariuszami ZR.

3. W stronę idei uniwersytetu i zrównoważonego rozwoju

3.1. Przybliżenia teoretyczne

Zagadnienie szkolnictwa wyższego i zrównoważonego (tzw. „Higher Education for Sustainable Development", HEDS) jest perspektywą polityk publicznych i wielodyscyplinarną refleksją prowadzoną przynajmniej z kilku perspektyw. Częściowo wiążącą definicję tego procesu zaproponowało UNESCO, brzmi ona:

> Edukacja dla zrównoważonego rozwoju (ESD) jest procesem uczenia (bądź zbliżenia do uczenia) bazującym na ideałach i pryncypiach podkreślających zrównoważony rozwój na wszystkich poziomach i typach edukacji w celu dostarczenia jakości edukacji oraz poszerzania zrównoważonego rozwoju ludzkiego według – uczenia do wiedzy, uczenia do bycia, uczelnia do wspólnoty (*live together*), uczenia do działania i uczenia do zmiany samych siebie i społeczeństwa[6].

Szerokość celów edukacji dla zrównoważonego rozwoju, a także bardzo ogólny międzynarodowy konsensus, opierający się na deklaracjach, są dla jego wdrożenia problematyczne. O ile ZR na poziomie ekologicznym dotyczył kwestii ochrony natury i zabezpieczenia bioróżnorodności, a przez to był czytelnym przekazem także dla sfery edukacyjnej, to już włączenie w ten obszar kolejnych tematów i działań zwiększa trudności w ustaleniu spójności strategii ZR.

Jedną ze strategii jest wprowadzenie zagadnień zrównoważonego rozwoju do programów edukacyjnych (chodzi o zmiany programowe biorące pod uwagę zagadnienia zrównoważonego rozwoju), jakie miałyby się pojawić w curriculach oraz agendach edukacyjnych uniwersytetu. Kolejna refleksja dotyczy zmiany na samym uniwersytecie, polegającej na przyjęciu paradygmatu ZR nie tylko w formie struktur edukacyjnych, ale także zarządzania uniwersytetem, nowego zdefiniowania systemu jego otoczenia, wreszcie wpływu kulturowego, jaki ZR miałby uniwersytetowi przynieść. W tej perspektywie można mówić o idei „sustainable university". Trzeci typ dyskursu ZR i szkolnictwa wyższego powstaje na poziomie prawno-instytucjonalnym, odnosi się do rozwiązań legislacyjnych oraz programowych dla szkolnictwa wyższego (będą to wypowiedzi oficjalnych instytucji rządowych oraz szkolnictwa wyższego).

Uniwersytety realizują cele ZR nie tylko poprzez sferę edukacyjną, ale także poprzez włączenie w tę problematykę badań oraz udział w rozwiązywaniu problemów regionów i lokalnych społeczności. Interesującą koncepcję tych relacji zaproponował Roland Scholz, wskazując na kluczową rolę pojęcia środowiska, które w zna-

---

[6] Zob. <http://www.unescobkk.org/education/esd-unit/definition-of-esd/> [dostęp: 2.10.2015].

czeniu społecznym odnosi się do sytuacji, takich jak wiedza, konsensualne podejmowanie decyzji, religie czy wspólnoty. W tak szeroko zdefiniowanym środowisku autor zaproponował trzy różne typy odniesienia uniwersytetu wobec środowiska. Będzie to odniesienie przekraczające klasyczne, humboldtowskie cele uczelni: kształcenie i prowadzenie badań, ale szerzej: będą to funkcje odnoszące się do kształtowania postaw oraz wsparcia procesów decyzyjnych. W tym momencie pojawia się potrzeba uruchomienia zupełnie nowych kompetencji instytucjonalnych, opierających się na praktycznym przełożeniu zadań edukacyjnych i badawczych, które Roland Scholz nazywa *transdyscyplinarnością*:

> „Transdyscyplinarność" organizuje procesy wzajemnego uczenia się pomiędzy członkami społeczeństwa, co pozwala wygenerować społecznie silną wiedzę. Zasadnicza część wzajemnego uczenia się ma miejsce w procesach transdyscyplinarności, w których członkowie naukowej wspólnoty współdziałają z podejmującymi decyzje, z interesariuszami oraz biorą udział w szeroko pojętej sferze publicznej[7].

Scholz wyróżnia następujące aktywności uniwersytetu w ramach środowiskowej transdyscyplinarności: proces konsultacyjny będący wpływem badaczy na istniejące procesy decyzyjne w regionie. Przełożenie wyników badań na język czytelny dla szerszego otoczenia (tzw. *swallow action research*) oraz prowadzenie badań na zasadzie partycypacji, co oznacza, że do procesów badawczych powinni zostać włączeni interesariusze z zewnątrz. Sformułowane przez Scholza zadania wskazują w pierwszej mierze na charakter budowania relacji między uniwersytetem a środowiskiem. W tym kontekście uniwersytet staje się instytucją oddziałującą na otoczenie nie tylko poprzez popularyzację rezultatów badań, ale także poprzez społeczne zaangażowanie oraz interwencje zarówno w lokalne środowisko, jak i w zbudowanie właściwego. Można z tego wyprowadzić pierwszą cechę charakterystyczną dla zrównoważonego uniwersytetu, jaką będzie zaangażowanie uczelni w środowisko i przebudowanie jej w kierunku instytucji działającej, reagującej oraz kształcącej otoczenie wedle środowiskowego współdziałania.

---

[7] R. Scholz, *Environmental literacy*, Cambridge University Press, Cambridge 2012, s. 375.

Określając związki pomiędzy zrównoważonym rozwojem a szkolnictwem wyższym, używa się pojęcia „zrównoważonego uniwersytetu". Oznacza ono zmianę instytucjonalną, edukacyjną i kulturową polegającą na implementacji zasad zrównoważonego rozwoju w jego agendę, w dalszej części tekstu to sformułowanie będzie się pojawiać.

Przyglądając się dynamice rozwojowej, jaką przynosi „zrównoważona zmiana", należałoby wyjść od zagadnień kulturowych. Wskazując na główną relację pomiędzy uniwersytetem a zrównoważonym rozwojem, Adomßent i Beringer wskazali na następującą korelację pomiędzy potrzebami kulturowymi a uniwersytetem:

> Centralnym wyzwaniem i zadaniem zrównoważonego rozwoju jest restytucja świata kultury człowieka – włącznie z utrzymującymi go dynamikami ekonomii oraz natury, w jaką jest zaopatrzony. To implikuje rozszerzoną odpowiedzialność, nie tylko wobec świata socjalnego, ale także świata przyrody. W tym właśnie dyskursy „zrównoważonego uniwersytetu" osiągają poziom paradygmatu, gdzie indywidualne i zbiorowe obrazy świata są zorientowane na przyszłość […]. W swoim najgłębszym potencjale i najsilniejszej ekspresji projekty „uniwersytetu zrównoważonego" mogą i powinny być pomocne ludziom w zrozumieniu kryzysu świadomości oraz kryzysu kulturowej percepcji relacji człowiek – natura oraz ich niezrównoważonych korzeni, bardziej aniżeli inne takie formy działania, takie jak np. „greening the campus" czy też inicjatywy edukacyjne dla zrównoważonego rozwoju[8].

Autorzy wskazują również na potrzebę wypracowania nie tylko misji zrównoważonego uniwersytetu i jej aspektów wewnątrzinstytucjonalnych, ale także uruchomienia nowych etycznych zobowiązań, które miałyby zostać zinstytucjonalizowane zarówno w pracy uczelni, jak i w indywidualnej pracy akademików:

> Badania nad „zrównoważonym uniwersytetem" wyrażają zagadnienia etyczne (odpowiedzialności) w trzech połączonych ze sobą drogach. Pierwsza […] dotyczy etyki w nauce w ogólności. Druga promuje subiektywną i indywidualną świadomość każdego z badaczy oraz członka wspólnoty kampusu – co Donner i Weiß nazywają *sustainability ethos*.

---

[8] A. Beringer, M. Adomßent, *Sustainable university research and development: inspecting sustainability in higher education research*, „Environmental Education Research" 2008, vol. 14, nr 6, December, s. 619-620.

I trzecia droga, gdzie badania i rozwój uniwersytetu zrównoważonego bezpośrednio dotykają paradygmatu *sustainability*, pytając o system wartości i wierzeń, światopoglądów […] tak w sferze szkolnictwa wyższego, jak i całym społeczeństwie i powinny prowadzić szkolnictwo wyższe oraz społeczeństwo[9].

W tym miejscu można by postawić pytanie, na ile odniesienie się w koncepcji „zrównoważonego uniwersytetu" do zagadnień ogólnych, np. dotyczących etyki nauki, zawłaszcza je. Poruszane zagadnienia etyki w nauce powstały wcześniej niż idea zrównoważonego rozwoju. Przyglądając się tej idei z pozycji rozwojowej, bezsprzecznie można zauważyć i zgodzić się z autorami na potrzebę dostrzeżenia w uniwersytecie instytucji kształtującej nie tylko wiedzę, ale również światoobraz oraz wartości. Drugą charakterystyczną cechą „uniwersytetu zrównoważonego" byłaby zatem jego etyczna orientacja (przejawiająca się np. w programach studiów), oscylująca wokół idei rozwoju komplementarnego z zasadą protekcji zasobów. Trzymając się tego zadania, „zrównoważony uniwersytet" niesie za sobą postulat zaangażowania się w społeczne problemy, takie jak wyjście z „ivory tower" do „real life", co z pewnością w tej idei jest podkreślone. Pokazuje to na fakt, że koncepcja *zrównoważonego uniwersytetu* pozostaje *in statu nascendi*, Adomßent i Godemann wskazują na potrzebę zbudowania teoretycznego zaplecza, które pozwoli zbudować nie tylko instytucjonalną formułę tego projektu, ale także świadomość jego sensu etycznego, społecznego i politycznego znaczenia oraz w końcu legitymizacji ze strony interesariuszy:

Wprowadzenie zrównoważonego rozwoju do instytucji szkolnictwa wyższego wymaga teoretycznej refleksji, ale także ukazania jego możliwości wyartykułowania oraz uruchomienia w działaniu. Idąc tym tropem, idea *sustainability* stosuje się do uniwersytetu pod wieloma warunkami i na wielu poziomach: zarówno na poziomie mikro – uniwersytetów jako społecznych konstrukcji z politycznymi implikacjami – oraz na poziomie makro – systemu szkolnictwa wyższego jako politycznej konstrukcji[10].

---

[9] Tamże, s. 619.

[10] M. Adomßent, J. Godemann, G. Michelsen, *„Sustainable University" – empirical evidence and strategic recommendations for holistic transformation approaches to sustain-*

3.2. Przybliżenia instytucjonalne

Zagadnienie instytucjonalizacji ZR na poziom uniwersytetu jest problemem określonym poprzez studia przypadków oraz analizy dokumentów poszczególnych instytucji zmian (ministerstw, stowarzyszeń i konferencji korporacyjnych) oraz uczelni. Pierwszą kwestią są dokumenty wyznaczające ten kierunek. Strategia „Higher Education for Sustainable Development" wyznaczana jest dokumentami instytucjonalizującymi reformy ZR. Można wskazać na następujące dokumenty wypełniające podane kryteria:

– 2001 i 2009: „European Strategy for Sustainability",

– 2005-2014: ONZ ogłosiło Dekadę Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju,

– 2006: „Badawcza Agenda Strategiczna UNESCO dla Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju".

Jednak w kontekście przytoczonych dokumentów (a jest ich znacznie więcej na poziomach narodowych czy na poziomach współpracy międzyinstytucjonalnej) pojawia się pytanie: na ile skuteczne jest przejście z poziomu dokumentów i teoretycznych rozważań do zmiany polityki na poziomie uczelni, co pociąga również pytanie o skuteczność takiej zmiany. Adomßent, Godemann, Michelsen wskazują na problem skuteczności procesu implementacji, jego skuteczność będzie zagwarantowana wtedy, gdy zmiana będzie miała charakter opcjonalny, innymi słowy nie będzie ona wynikiem narzuconej z góry i niechcianej zmiany:

> Długofalowy rozwój zrównoważonego uniwersytetu tylko wtedy będzie skutecznie realizowany, gdy jest prezentowany uniwersytetom jako opcjonalna możliwość [wyróżnienie – C.K.], jako że uczelnie dysponują skutecznymi strategiami obronnymi pozwalającymi sobie poradzić z niechcianymi regulacjami nałożonymi z góry metodą *top-down*[11].

---

ability in higher education institutions, w: *Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education, 7. Higher education for sustainable development,* Barcelona 2008, s. 4.

[11] M. Adomßent, J. Godemann, G. Michelsen, *Transferability of approaches to sustainable developmentat universities as a challenge*, „International Journal of Sustainability in Higher Education" 2007, vol. 8, nr 4, s. 389.

Instytucjonalizacja zrównoważonego uniwersytetu występuje niemal na każdym poziomie, można tutaj wymienić: edukację, badania, partnerstwo zewnętrzne, wreszcie zarządzanie kampusami[12]. Najczęściej jednak zadania związane ze zrównoważonym rozwojem polegają na działaniach „greening campus", mających na celu zmniejszanie kosztów energii, promowanie transportu publicznego przy przemieszczaniu się na uczelnię, zdrowe odżywianie oraz zmniejszanie emisji CO_2[13]. Polityczne deklaracje oraz postulaty nie przekładają się jednak bezpośrednio na praktykę. Wydaje się, że znaczącą rolę odgrywa jednak podejście bottom-up, zmiany, która ma miejsce w samych uczelniach, z której dobre praktyki zostają albo przełożone na wyższy poziom instytucjonalny (np. w propozycji rozwiązań regionalnych), albo przejmowane przez inne uczelnie. Poniżej w skrócie wskazane zostaną wybrane aplikacje.

Idea zrównoważonego rozwoju szczególnym echem odbiła się w Stanach Zjednoczonych, gdzie przy niemal każdym uniwersytecie powstały biura zajmujące się wdrożeniem polityk ZR do misji i praktyki działań uniwersytetu. Przykładem może służyć Loyola University of Chicago. Uniwersytet uruchomił działania, takie jak ogród przy uczelni, mający charakter edukacyjny oraz uruchomienie pod Chicago własnej farmy dla studentów poza miastem, głównie w celu uświadomienia ich w zakresie powstawania żywności oraz wyczulenia na problemy cywilizacyjne z tym związane. LUC otworzył również filie międzynarodowe swojej uczelni, także w państwach rozwijających się, np. w Wietnamie, co również jest zbieżne z polityką ZR.

Natomiast w Europie przykładem uczelni całościowo podchodzącej do tematyki ZR jest Uniwersytet Leuphana w Lüneburgu

---

[12] Zob.: L. Velazquez, N. Munguia, A. Platt, J. Taddei, *Sustainable university: what can be the matter?*, „Journal of Cleaner Production" 2006, 1, 10.

[13] Zob.: C. Kościelniak, R. Roemer, *Sustainable Development as a Part of the „Third Mission" of the Universities"*, w: *Safety of Technogenic Environment*, RTU, Riga 2013, s. 24-29. Przykładem może być zmiana na Loyola University of Chicago, zob.: Deloitte, *Positioning Loyola in the Future. Improving Educational Quality While Maintaining Costs*, Loyola University of Chicago, Chicago 2012.

w Niemczech. Określając zmianę (a jednocześnie naturę instytucji „zrównoważonego uniwersytetu), Beringer wskazuje na zmiany instytucjonalne. Będzie to: „zaadaptowanie ZR jako głównej prowadzącej zasady, przyjętej przez władze uczelni", „posiada przynajmniej jeden instytut zajmujący się kwestiami ZR", „oferuje licencjackie, magisterskie i doktoranckie studia z zakresu ZR, prowadzone także interdyscyplinarnie"[14]. Tradycyjna misja uniwersytetu polegająca na kształceniu i badaniach będzie w tym miejscu polegała na przyjęciu programów kształcenia i badań (autorka ma na uwadze także ich zinstytucjonalizowanie), a także na wdrożenie tego projektu na poziomie misji samej uczelni. Jednakże do tej agendy dodaje takie działania, jak „nieformalna edukacja ZR", poprzez tworzenie grup studenckich eksplorujących tematykę ZR, „organizowanie konferencji i spotkań dotyczące ZR", „podawanie pracownikom uczelni […] możliwości wsparcia zdobywania zewnętrznych środków"[15]. Wreszcie, ostatnia grupa kształtująca to podejście do „zaangażowania w zarządzanie odpadami, energią, wodą, a także minimalizacja zasobów i recycling"[16].

Wydaje się, że jedna z najbardziej istotnych zmian nastąpiła w procesie kształcenia: studenci są zobowiązani do odbycia obligatoryjnego semestru ogólnego, będącego wprowadzeniem do ZR, ale także muszą przejść przez projekty transdyscyplinarne[17].

Oceniając projekt Leuphana, należałoby zwrócić uwagę na rozwój tej uczelni. Leuphana nie należy do czołówki uczelni wyższych w Niemczech i w Europie, można powiedzieć, że dekada implementacji polityki ZR nie przełożyła się na dynamikę rozwojową tej uczelni w rankingach[18]. Trudno jednak abstrahować pytania o standardową

[14] A. Berninger, *The Lueneburg Sustainable University Project in International Comparison*, „International Journal of Sustainability in Higher Education" 2007, vol. 8, nr 4, s. 454.

[15] Tamże, s. 455.

[16] Tamże.

[17] Tamże, s. 449.

[18] Według Webometric, Leuphana zajmuje 3324. pozycję w rankingu światowym, 1018. w europejskim i 106. w niemieckim, zob. <http://www.webometrics.info/en/detalles/leuphana.de> [dostęp: 8.10.2015].

użyteczność uniwersytetu, oczekiwania jego efektywności i rozwoju. W tej perspektywie Leuphana uzyskała swoją unikatowość w kształceniu bazującym na zrównoważonym rozwoju, a także specyfikę badawczą pozwalającą wyróżnić się na mapie uczelni niemieckich, jednak nie zbudowała statusu uczelni wiodącej.

Zmiany, jakie niesie polityka zrównoważonego rozwoju w uczelniach, najczęściej mają miejsce w sferze edukacji. Badacze wskazują, że edukacja dla zrównoważonego rozwoju przynosi ze sobą przede wszystkim edukację polegającą na osiągnięciu określonych kompetencji środowiskowych. Innymi słowy, w ramach ZR promuje się kształcenie, w którym wiedza, praktyka oraz etyka – w tym miejscu rozumiana jako działanie odpowiedzialne – są ze sobą sprzężone. Barth, Godemann, Rieckmann, Stoltenberg wymieniają następujące rodzaje kompetencji:

> Kompetencje w myśleniu foresightingowym, w pracy interdyscyplinarnej, transkulturowym rozumieniu oraz kooperacji i partycypacji, kompetencje w planowaniu i implementacji, zdolności empatii, współczucia i solidarności, kompetencje w automotywacji i motywacji innych, a także w refleksji nad modelami kultury[19].

Transdyscyplinarność w edukacji ZR przekłada się zatem na różnorodność umiejętności oraz umiejętności uwspólniania współdziałań w kontekście oczekiwań środowiskowych[20].

Na koniec rozdziału należy zapytać, na ile ZR mógłby okazać się przydatnym mechanizmem wspomagającym rozwój uczelni w państwach posttransformacyjnych, w tym w Polsce. Pierwsza trudność natury kulturowej tkwi w problematyce kultury organizacyjnej. W rozdziale drugim wskazano, że w posttransformacyjnej kulturze organizacyjnej przywództwo ma charakter wodzowski i opiera się na emocjonalnej sile lidera. Zrównoważony rozwój, jak wskazaliśmy, opierając się na priorytecie utrzymania

---

[19] Zob.: M. Barth, J. Godemann, M. Rieckmann, U. Stoltenberg, *Developing key competencies for sustainable development in higher education*, „International Journal of Sustainability in Higher Education" 2007, vol. 8, nr 4.

[20] Zob.: A. Burton, J. Dlouha, *Multi-actor Learning for Sustainable Development in Europe*, GHP, Guilford 2011.

różnorodności kulturowej, bliski będzie modelowi uwspólniania procesów decyzyjnych, a przez to ich demokratyzacyjnego kierowania.

Drugą przeszkodą jest bardzo powolna zmiana środowiskowa, co więcej, znacząca opozycja społeczna wobec prośrodowiskowych projektów i strategii modernizacyjnych[21]. Kwestia zrównoważonego rozwoju nie kojarzy się w Polsce z problematyką zdrowia publicznego, jakości życia, estetyki krajobrazu, ale raczej z abstrakcyjnymi koncepcjami filozoficznymi bądź też ideami politycznymi, które bardzo słabo wiążą się z lokalnymi problemami, a niekiedy są wręcz odbierane jako sprzeczne z regionalnym rozwojem czy generujące koszty bez szansy na ich zwrot w przyszłości. Przykładem tak odbieranej propozycji zmiany środowiskowej jest strategia ograniczania dostępności transportu prywatnego w miastach, przy utrzymującym się niedorozwoju transportu publicznego.

Trzecią przeszkodą, natury społecznej, jest niski stopnień budowania polskiej polityki pomocowej, kształtującej się poniżej 1% PKB, co zdecydowanie obnaża słabość zaangażowania państwa w działania angażujące się w globalną walkę z nierównościami, a to stanowi jeden z fundamentów zrównoważonego rozwoju. Brak zaangażowania środków publicznych na ten cel musi pośrednio skutkować konsekwencjami, takimi jak niskie zainteresowanie społeczne polityką pomocową.

Naszkicowany obraz, dotykający kwestii instytucjonalnych, politycznych, kulturowych, nie sprzyja aranżacji zrównoważonej zmiany, co dotyka również i uczelni. Transformacje instytucjonalne w kierunku zrównoważonego rozwoju zawsze obejmują kwestie instytucjonalno-prawne – w tym znaczeniu muszą one mieć wyraźny impuls zarówno ze strony zewnętrznych interesariuszy, jak i „kulturowe zaplecze", będące wsparciem dla zmian. W przeciwnym razie wprowadzone rozwiązania będą miały charakter siłowego narzucania zmiany pozbawionej społecznej akceptacji.

---

[21] Przykładem jest wprowadzenie tzw. ustawy śmieciowej, która pomimo dwuletniego okresu próbnego nie została w pełni przyjęta na poziomie samorządowym.

4. Podsumowanie

Problematyka uniwersytetu w kontekstach zrównoważonego rozwoju jest zagadnieniem młodym i jeszcze niedojrzałym – tak od strony instytucjonalnej, jak i ideowo-kulturowej. Na poziomie instytucjonalnym nie widać także, aby „zrównoważony uniwersytet" osiągał zwiększoną efektywność, widoczną choćby w rankingach. Jednakże ZR w szkolnictwie wyższym świadczy o umiejętności środowiskowego – w sensie środowiska akademików – dostosowania się do sytuacji oraz społecznych potrzeb. Wydaje się jednak, że obwoływanie klęski lub sukcesu tego projektu jest zdecydowanie za wczesne. Największą zaletą ZR w szkolnictwie wyższym będzie transdyscyplinarność, polegająca na nowatorskim, łączącym dyscypliny i praktyki społeczne kształceniu dostosowanym do nowych potrzeb i wyzwań społecznych.

Z pewnością jednak polityka ZR może stać się punktem odniesienia do zbliżenia modernizacyjnego wspólnego zarówno w państwie wysokorozwiniętym, jak i w posttransformacyjnym.

Zakończenie

Celem książki było zaprezentowanie dwóch typów problematyki: najpierw porównanie dynamiki rozwojowej państw postkomunistycznych do wysokorozwiniętego państwa dobrobytu, następnie porównane zostały polityki szkolnictwa wyższego w państwach o dwóch prędkościach rozwojowych, wybrano przypadki Szwajcarii oraz Polski. W wyjściowym założeniu przyjęto, że instytucja uniwersytetu oraz polityka szkolnictwa wyższego stanowią istotną część polityki rozwojowej państw, w tym polityki państwa dobrobytu.

Z tej perspektywy scharakteryzowano kryzys państwa opiekuńczego i jego wpływ na uniwersytet. Wskazane zostały następujące znamiona kryzysu w polityce szkolnictwa wyższego: problem utrzymania poziomu finansowania uczelni wyższych oraz luka pomiędzy rosnącą kosztochłonnością a społecznymi oczekiwaniami utrzymania wsparcia dla uczelni, w sposób szczególny dotowanie bezpłatnych lub niemal bezpłatnych studiów. Polityka oszczędności nie spotkała się jednak ze społecznym uznaniem, cięcia w dziedzinie szkolnictwa wyższego oraz zapowiedzi liberalizacji tej polityki wywołały w Europie masowe protesty studenckie. Państwo dobrobytu zostało kulturowo ugruntowane w świadomości obywateli wielu państw Europy, w szkolnictwie wyższym oznaczało to utrzymanie dostępu do bezpłatnej lub niemal bezpłatnej edukacji wyższej. Kolejny problem dotykający szkolnictwa wyższego wiąże się ze zmianami demograficznymi, starzeniem się społeczeństw, a przez to przetasowaniem priorytetów polityki państwa opiekuńczego, gdzie sektor szkolnictwa wyższego musi konkurować z innymi sferami, m.in. z coraz bardziej kosztochłonną służbą zdrowia czy rosnącymi nakładami na opiekę

społeczną. Wreszcie szkolnictwo wyższe w państwie dobrobytu pełni funkcję „bramy do dobrobytu" oraz dostępności do awansu społecznego obywateli. Utrzymanie tej roli staje się jednak coraz bardziej wymagające, przede wszystkim od strony ekonomicznej.

Tłem dla charakterystyki polityki szkolnictwa wyższego w państwach postkomunistycznych jest pojęcie posttransformacyjności. Oznacza ono proces zmian określający dynamikę rozwojową od momentu pierwszego etapu przejścia z komunizmu do długotrwałego i pozostającego w nieustannej konstrukcji modelu polityki państwa dobrobytu. Posttransformacyjność to stan utrzymującego się dystansu do „starego Zachodu", mierzonego przede wszystkim jakością życia. Cechą posttransformacyjności w państwach Europy Środkowej są: liberalizacja gospodarek i dynamiczny wzrost gospodarczy, znaczna rola kulturowego dziedzictwa Zachodu, procesy demokratyzacji, akcesja ze strukturami europejskimi. Jakkolwiek posttransformacja oznacza procesy modernizacyjne przede wszystkim o charakterze gospodarczym, to jednak niemałą rolę w ich kształtowaniu odegrały czynniki kulturowe. Modernizacja i oderwanie się państw Europy Środkowej od zniewalającego systemu było możliwe dzięki zachodniej tożsamości narodów tej części Europy, m.in. woli wolności czy charakterystycznemu dla kultury Zachodu szacunkowi dla jednostki oraz praworządności. Jednocześnie jednak z powodzeniem wprowadzono reformy, które przybliżały państwa posttransformacyjne do Zachodu, a ich potwierdzeniem była akcesja do struktur organizacji, takich jak NATO, a przede wszystkim Unia Europejska. Traktując o posttransformacyjności, nie można pominąć kwestii wysokich kosztów społecznych przemian, a także niskiej jakości dostarczanych obywatelom usług publicznych oraz utrzymujące się w wybranych sferach, choćby w infrastrukturze, zacofanie można nazwać „dobrobytem fasadowym". W procesie posttransformacyjności pojawiają się również specyficzne ograniczenia kulturowo-organizacyjne, m.in. pozostałości kultury organizacyjnej przyczyniającej się do zahamowania rozwojowego, będącej spuścizną folwarcznych zachowań organizacyjnych.

Posttransformacyjność zdecydowanie wpłynęła na szkolnictwo wyższe, co było zauważalne głównie poprzez radykalny wzrost liczby studentów po 1989 roku, a także przyjęcia w społeczeństwie

funkcjonującego w państwach dobrobytu powszechnego przekonania, że wiedza daje awans do zbudowania osobistej zamożności. Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym korespondowały z wymogami modernizacji, poprzez wprowadzenie ewaluacji jakości kształcenia, implementację reformy bolońskiej oraz Krajowych Ram Kwalifikacji. Jedną z głównych przyczyn niedorozwoju tej sfery był deficyt finansowania szkolnictwa wyższego, jeden z najniższych we wszystkich państwach UE, ale także niska mobilność pracowników akademickich, słaba współpraca między uczelniami a ich otoczeniem, ale także długoletni brak systemowych i prawnych rozwiązań w tej dziedzinie. Pomimo tych problemów polskie szkolnictwo wyższe nie podąża drogą mimetycznego powielania wzorów innych państw, lecz poszukuje swojej własnej drogi rozwoju oraz wypracowuje swój model polityki uczelnianej. Nie inaczej było w Szwajcarii, która wpisując się w międzynarodową kulturę akademicką, naznaczyła ją swoją własną kulturą i historycznym dziedzictwem.

Wyciągając wnioski z analizy helweckiej i polskiej polityki szkolnictwa wyższego, można wskazać na następujące zagadnienia rozwojowe tej dziedziny polityki publicznej:

1. Silne związki uczelni z ich regionami

Uczelnie szwajcarskie podlegające w znacznej części polityce i finansowaniu kantonalnemu działają według zasady subsydiarności. Nie oznacza to jednak regionalnych ograniczeń dla rozwoju uczelni, gdyż polityka badawcza i ewaluacja zależą od instytucji krajowych oraz stowarzyszeń międzyuczelnianych. Kantony współfinansują szkoły wyższe, jednak nie naruszają ich autonomii i celów badawczych. Znacznie wyższy wpływ regionów na politykę uczelnianą odnosi się do nieakademickiego szkolnictwa wyższego (uniwersytetów nauk stosowanych), które podlegając władzy kantonalnej, są od niej silniej zależne. Jakość uczelni przekłada się również na prestiż regionów oraz ich gospodarcze znaczenie. W Polsce, ale także w pozostałych państwach posttransformacyjnych Europy Środkowej polityka szkolnictwa wyższego jest wysoce zcentralizowana i zależna tak prawnie, jak i budżetowo od resortu nauki . W przypadku Polski regiony pełnią

jedynie funkcję pomocniczą w rozwoju uczelni, mając niewielki wpływ na tyczące się ich decyzje strategiczne. Widać jednak wyraźnie, że wprowadzenie elementu decentralizacyjnego, jak choćby przeniesienie decyzji o grantach badawczych do niezależnych agend grantowych wpłynęło na wzrost transparentności, a przekazanie pieniędzy na badania na drogę konkursową wzmocniło czynnik konkurencyjności.

2. Kulturowe otwarcie się na internacjonalizację

W przeciągu kilkudziesięciu lat Szwajcarii udało się wytworzyć jedną z najbardziej atrakcyjnych polityk umiędzynarodowienia kształcenia i badań na świecie. Czynnikiem dynamizującym internacjonalizację była wielojęzyczność i wielokulturowość Szwajcarii oraz akceptacja internacjonalizacji ze strony środowiska akademickiego. Nie bez znaczenia pozostaje otoczenie helweckich uczelni, gdzie istnieje możliwość rynkowej weryfikacji wiedzy, jak i wyników badań. Proces umiędzynarodowienia bezpośrednio przekłada się na wyniki helweckich uczelni, np. poprzez zwiększenie możliwości zakładania międzynarodowych konsorcjów badawczych, a także wyższej konkurencyjności. Internacjonalizacja akademicka Polski, pomimo znacznych wysiłków, nie przynosi spodziewanych efektów. Na poziomie studenckim wskaźnik wymiany zagranicznej wynosi ok. 2%. Również wymiana akademicka w programie ERASMUS, przynoszącym państwom UE rewolucję internacjonalizacją, może wzbudzać wątpliwości, gdyż np. w sytuacji wykładowców pojawia się niekorzystny stosunek pomiędzy wysoką liczbą wyjeżdżających a niską przyjeżdżających. Na poziomie badawczym polskie agencje grantowe, w przeciwieństwie do szwajcarskich, w niewielkim stopniu finansują uczonych spoza Polski, co znacznie osłabia potencjał umiędzynarodowienia polskiej nauki. Poza kwestiami ekonomicznymi barierami w zwiększeniu internacjonalizacji są m.in. słabe otoczenie rynkowe większości uczelni, relatywnie niewielka oferta studiów w języku angielskim, ale przede wszystkim brak wdrożenia systemowej polityki internacjonalizacyjnej na poziomie rządowym. Inną kwestią jest współpraca międzynarodowa z państwami z dawnego ZSRR.

3. Podział na kształcenie zawodowe i akademickie

Kiedy w latach 90. w Szwajcarii powstawały UAS, odpowiednik polskich państwowych wyższych szkół zawodowych, ich celem była profesjonalizacja kształcenia zawodowego. Akceptacja dla ich powstania miała podłoże kulturowe. W Szwajcarii, „państwie rzemieślników i inżynierów", zorientowanym na jakość, kształcenie zawodowe ma bardzo wysoki status. Jednocześnie jednak wyraźnie oznaczono granice pomiędzy kształceniem akademickim i zawodowym. Choć część uczelni UAS ma ambicje rozwoju akademickiego, to jednak większość z nich skupia się na przekazaniu profesjonalnych umiejętności zawodowych czy artystycznych. Porównując skalę zarobków absolwentów UAS i uczelni akademickich, różnica między nimi nie jest aż tak znacząca. Problemem Polski jest kwestia organizacji PWSZ, część z nich zostało ulokowanych albo w pobliżu znaczących ośrodków akademickich, albo uruchomione w nich kierunki kształcenia nie odpowiadają potrzebom regionalnym. Pomimo że PWSZ podlegają marszałkom województw, to jednak mają oni niewielki wpływ na kształtowanie polityki edukacyjnej tych ośrodków. Zdarza się, że uczelnie zawodowe wdrażają strategie uczelni akademickich, co nie ma uzasadnienia ani w ich potencjale badawczym, ani w celowości ich działania, nakierowanego na kształcenie profesjonalne. Brak jednoznacznej polityki państwa w tym wymiarze doprowadza do chaosu oraz osłabienia kształcenia zawodowego w tym zakresie. Wydaje się również, że przekazanie większych kompetencji zarządzania wyższymi uczelniami zawodowymi regionom, jak ma to miejsce w Szwajcarii, także w wymiarze kreowania treści edukacyjnych, pozwoliłoby dostosować te uczelnie do ich wymogów.

4. Modernizacja uczelni a zrównoważony rozwój

W ostatnim rozdziale zwrócono uwagę na połączenie problematyki zrównoważonego rozwoju w kontekście szkolnictwa wyższego. Zmiana wychodząca ze strony zrównoważonego rozwoju miałaby charakter zarówno infrastrukturalny (idea tzw. „zielonych kampusów"), badawczy, np. podjęcie tematyki badań związanej z odnawial-

nymi źródłami energii, czy edukacyjny, np. wprowadzenie problematyki ZR do agendy edukacyjnej. Ważną rolę w tym procesie odgrywa idea transdyscyplinarności, czyli zorientowania uniwersytetu na jego środowiskowe otoczenie, tak naturalne, jak i społeczne. Przyjmując kształtowanie się ZR jako podejścia w politykach publicznych, można je potraktować jako szansę rozwojową dla uczelni, odpowiadającą na współczesne wyzwania, ale także zmniejszającą różnice pomiędzy państwami wysokorozwiniętymi a posttransformacyjnymi.

* * *

Ukazana w książce analiza pozwala określić deficyty oraz zasoby i osiągnięcia polskiego szkolnictwa wyższego. Z pewnością do osiągnięć należy odsetek studiujących przekraczających średnią OECD, systematyczne podwyższanie jakości kształcenia, ale przede wszystkim pełne dostosowanie systemu do wymogów europejskich, poprzez całościową implementację wpierw systemu akredytacji, a następnie reformy bolońskiej i Krajowych Ram Kwalifikacji. Bezsprzecznym osiągnięciem polskiego systemu jest zbudowanie i zachowanie wysokiej autonomii uczelni od świata politycznego oraz demokratycznych reguł w wyborach władz. Do deficytów natomiast należy niższy odsetek PKB przeznaczony na szkolnictwo wyższe oraz wymienione wcześniej problemy z rozwojem internacjonalizacji szkolnictwa wyższego oraz współpracy z otoczeniem regionalnym, ale także nierówność w traktowaniu uczelni publicznych i niepublicznych. Inną kwestię stanowią bariery rozwojowe państwa posttransformacyjnego powiązane również z problemami kultury organizacyjnej – uczelnie, podobnie jak i inne instytucje publiczne, muszą się z nimi zmagać. W publikacji zostały zaprezentowane wybrane problemy rozwoju szkolnictwa wyższego, kolejne tropy badawcze prowadzą do problematyki efektywności naukowej polskich uczonych, czy też problematyka komercjalizacji wiedzy. Wydaje się jednak, że obraz rozwoju polskich uczelni charakteryzuje powolny, lecz stabilny rozwój, spójny z procesami modernizacji państwa posttransformacyjnego, któremu towarzyszy poszukiwanie modelu polskiej uczelni przyszłości.

Bibliografia

Abbas A., *Kolejna rewolucja w angielskim szkolnictwie wyższym?*, w: *Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.

Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives, red. T. Fumasoli, G. Goastellec, B. Kehm, Springer, New York–Dodrecht–London 2014.

Adomßent M., Beringer A., *Sustainable university research and development: inspecting sustainability in higher education research*, „Environmental Education Research" 2008, vol. 14, nr 6, December.

Adomßent M., Godemann J., Michelsen G., *„Sustainable University" – empirical evidence and strategic recommendations for holistic transformation approaches to sustainability in higher education institutions*, w: *Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education, 7. Higher education for sustainable development*, Barcelona 2008.

Adomßent M., Godemann J., Michelsen G., *Transferability of approaches to sustainable developmentat universities as a challenge*, „International Journal of Sustainability in Higher Education" 2007, vol. 8, nr 4.

Andrusieczko P., Figura M., *Przebieg transformacji ustrojowej na Ukrainie*, „Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki" 2004, 6(19).

Anioł W., *Kryzys finansowy w Europie – reperkusje dla polityki społecznej*, „Polityka Społeczna" 2011, 4, 1-6.

Banach W., *Kultura a problem zacofania*, „Człowiek i Społeczeństwo" 2014, XXXVIII.

Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U., *Developing key competencies for sustainable development in higher education*, „International Journal of Sustainability in Higher Education" 2007, vol., 8 nr 4.

Bartell M., *Internationalization of universities: A university culture-based framework*, „Higher Education" 2003, 45, 43-70.

Baschung L., Goastellec G., Leresche J.-Ph., *Universities Autonomy in Times of Changing Higher Education Governance: A Study if the Swiss Academic Labour Market*, „Tertiary Education Management" 2011, 17: 1, 51-64.
Bauböck R., *Normative political theory and empirical research*, w: *Approaches and Methodologies in Social Science*, red. D. della Porta, M. Keating, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
Beck U., *Społeczeństwo ryzyka*, Scholar, Warszawa 2002.
Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przeł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Berninger A., *The Lueneburg Sustainable University Project in International Comparison*, „International Journal of Sustainability in Higher Education" 2007, vol. 8, nr 4.
Bianchi F., *Gli italiani fra 50 anni: o meticci o scomprasi*, „L'Espresso" 2015, n. 39.
Bieber T., *Europe a la Carte? Swiss Cinvergence towards European Policy Models in Higher Education and Vocational Education and Training*, „Swiss Political Science Review" 2010, 16(4).
Berger P., *Rewolucja kapitalistyczna*, przeł. Z. Simbierowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1995.
Better Life Indicators <http://www.oecdbetterlifeindex.org> [dostęp: 21.05.2014].
Brzechczyn K., *Paths to Democracy in Post-Soviet Republics: Attempt at Conceptualization*, w: *Values and Norms in the Age of Globalization*, red. E. Czerwińska-Schupp, Peter Lang, Wien 2007.
Brzechczyn K., *Upadek imperium socjalistycznego. Próba modelu*, „Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki" 2004, 6(19).
Buksiński T., *Moderność*, Wyd. IF UAM, Poznań 2002.
Busemeyer M., Nikolai R., *Education*, w: *Oxford Handbook of Welfare State*, red. F.G. Castles i in., Oxford University Press, Oxford 2010.
Casparis, C., *Education in Switzerland*, w: *Switzerland in Perspective*, red. J. Hilowitz, Greenwood Press, 1986.
Castells M., Himanen P., *Społeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu*, przeł. M. Penkala, Wydawnictwo „Krytyki Politycznej", Warszawa 2009.
Chiabrishvili M., *The Democratic Transformation of Georgia. From Fragile State to Functioning State. Pathways to Democratic Transformation in a Comparative Perspective*, LIT Verlag, Berlin 2009.
Clark B., *Creating Entrepreneurial University*, Pergamon, Oxford 1998.

Culture and Welfare State, red. W. Oorschot, M. Opielka, B. Pfau-Effinger, Edward Elgar Publishing, Northampton 2008.
Debating the Earth, red. J. Dryzek, Oxford Univesity Press, Oxford 2012.
Deniozos D., Solliard M., Paltenghi J., *Resource allocation processes and internal government in Swiss universities*, „Higher Education" 1976, 5, 397-406.
Dépenses culturelles des ménages privés en Suisse 2006–2011, OFS, Basel 2012.
Dessemontet P., *La Suisse qu'on ne veut pas voir*, „L'Hebdo" 2014, n. 19, 8 May.
Dépenses culturelles des ménages privés en Suisse 2006–2011 Office of Federal Statistiques, Bern 2012.
Dresner S., *The Principles of Sustainability*, Earthscan, London 2002.
Dylus A., *Globalizacja. Refleksje etyczne*, Ossolineum, Wrocław 2005.
Education at Glance 2011, OECD, Paris 2012.
Education for Sustainable Development, <http://www.unescobkk.org/education/esd-unit/definition-of-esd/> [dostęp: 21.12.2015].
Entrepreneurship, Innovation, and Economic Development, red. A. Szirmai i in., Oxford University Press, Oxford 2011.
Esping-Andersen G., *Trzy światy kapitalistycznego państwa dobrobytu*, przeł. K. Frieske, Difin, Warszawa 2010.
ESR: *L'éducation en Suisse – rapport*, OSAP, Aarau 2014.
ETH: History of ETH, <http://www.ethistory.ethz.ch> [dostęp: 13.05.2014].
Etzkowitz H., Leydersdorf L., *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, Pinter, London 1997.
Europa Środkowa – wspólnota czy zbiorowość, red. R. Zenderowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2004.
European Commission, *Erasmus. Facts, Figures and Trends*, Brussels 2012.
Eurydice: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php> [dostęp: 31.01.2014].
Fluks M., *Ewolucja organizacji systemów emerytalnych a kryzys państwa opiekuńczego na przełomie wieków – część 1*, „Ubezpieczenia w Rolnictwie. Studia i Materiały" 2011, 42, 24-46.
Frydman R., Grey C., Rapaczynski A., *Corporate Governance in Central Europe and Russia*, CEU, Budapest 1996.
Frydman R., Rapaczyński A., *Prywatyzacja w Europie Wschodniej*, Znak, Kraków 1995.
Gal Z., Ptacek P., *The Role of Mid-Range Universities in Knowledge Transfer in Non-Metropolitan Regions in Central Eastern Europe*, „European Planning Studies" 2011, vol. 19, issue 9.

Galbraith K., *Ekonomia a cele społeczne*, przeł. W. Osiatyński, PWN, Warszawa 1979.
y Gasset O., *Mission of the University*, Princeton University Press, Princeton 2009.
Goastellec G., *The Europeanisation of the measurement of diversity in education: a soft instrument of public policy*, „Globalisation, Societies and Education" 2012, 10, 4.
Goastellec G., *Globalization and Implementation of an Equity Norm in Higher Education: Admission Processes and Funding Framework Under Scrutiny*, „Peabody Journal of Education" 2008, vol. 83, 1.
Goastellec G., *Understanding Inequalities*, Sense, London 2010.
Goastellec G., *Wolność dostępu do uniwersytetów. Gwarancja nierówności?*, w: *Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
Golinowska S., *Przyszłość państwa opiekuńczego i systemu zabezpieczenia społecznego*, „Polityka Społeczna" 2005, 11-12, 1-9.
Golinowska S., *Srebrna gospodarka. Element strategii rozwoju regionalnego*, „Małopolskie Studia Regionalne" 2014, nr 2-3, 30-31.
Gough I., Therborn G., *The Global Future of Welfare States*, w: *Oxford Handbook of Welfare State*, red. F.G. Castles i in., Oxford University Press, Oxford 2010.
Grewiński M., *Dynamika i sens pluralizmu – o przeobrażeniach państwa opiekuńczego*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje" 2007, 10, 63-81.
Habermas J., *Kryzys państwa dobrobytu i wyczerpanie się energii utopijnych*, przeł. P. Sztompka, „Colloquia Communia" 1986, nr 27.
Hofstede G., *Cultures and Organizations*, Profile Books, London 2003.
Horvath F., Weber K., Wicki M., *International Research Orientation of Swiss Universities*, „Higher Education" 2000, 40.
Hryniewicz J., *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
Hryniewicz J., *Historyczne przesłanki kształtowania się polskiej kultury organizacyjnej oraz jej współczesne manifestacje w postawach i doznaniach psychicznych*, „Człowiek i Społeczeństwo" 2014, XXXVIII.
Huntington S., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, przeł. H. Jankowska, Muza, Warszawa 1997.
Hürlimann M., Schenker-Wicki A., *Performance funding of Swiss universities – success or failure? An* ex post *analysis*, „Higher Education Management and Policy" 2006, 18, 45-61.
Inglehart R., *Kultura a demokracja*, w: *Kultura ma znaczenie*, red. S.P. Huntington i in., Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003, 159-161.

Inglot T., *Welfare States in Central Europe 1919-2004*, Cambridge University Press, Cambridge 2014.
Kates T., Parris A., Leiserrowitz A., *What is Sustainable Development?*, „Environment: Science and Policy for Sustainable Development" 2005, vol. 47, 3.
Keating M., *Culture and Social Science*, w: *Approaches and Methodologies in Social Science*, red. D. della Porta, M. Keating, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
Kerr C., *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge, MA 2001.
Kiełkowska M., *Kryzys demograficzny i jego konsekwencje dla rynku pracy*, „Humanities and Social Science" 2015, vol. XVIII, 20.
Kołodko G., *Transformacja polskiej gospodarki, sukces czy porażka?*, OW BGW, Warszawa 1992.
Kościelniak C., *The Context of the „Third Mission" in the „Peripherial Universities". A case Study of the „Cross-border" University*, w: *Thinking about Provincialism in Thinking*, red. K. Brzechczyn, K. Paprzycka, „Poznan Studies in the Philosophy of Science and the Humanities" 2012, vol. 100, Rodopi, Amsterdam–New York.
Kościelniak C., *A consideration of the changing focus on the sustainable development in higher education in Poland*, „Journal of Cleaner Production 2014, 62, 114-119.
Kościelniak C., *Kulturowa rola uniwersytetów w kontekście kryzysów państwa dobrobytu*, „Człowiek i Społeczeństwo" 2014, XXXVIII, 187-211.
Kościelniak C., *Polityka szkolnictwa wyższego*, w: *Unia Europejska 2014+*, red. E. Małuszyńska, Difin, Warszawa 2015.
Kościelniak C., *Religia i procesy sekularyzacji w kontekście kryzysu państwa dobrobytu*, „Prakseologia" 2015, 2.
Kościelniak C., *Unijne wyzwania polskiego szkolnictwa wyższego*, w: *Polska w Unii Europejskiej. Bilans dekady*, red. F. Tereszkiewicz, Kancelaria Prezydenta, Warszawa 2013.
Kościelniak C., *Uniwersytet i aktywizm studencki wobec obywatelskiego nieposłuszeństwa*, w: *Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
Kościelniak C., *Verantwortung als Fundament der Identitaet Europas*, w: *Ist die Identität Europas möglich?*, red. C. Kościelniak, J. Wiśniewski, Logos Verlag, Berlin 2003.
Kościelniak C., *W jaki sposób filozofia publiczna może pomóc polskiemu szkolnictwu wyższemu? Rzecz o bolonizacji oraz internacjonalizacji*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. K. Cern, P. Juchacz, E. Nowak, seria Coopera, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009.

Kościelniak C., *Wybrane uwarunkowania w procesie budowy europejskiego obszaru edukacji*, working paper, IBE, Warszawa 2015.
Kościelniak C., Roemer R., *Sustainable Development as a Part of the „Third Mission" of the Universities*, „Safety of Technogenic Environment" 2013, nr 4.
Kriesi H., Trechsel A.H., *The Politics of Switzerland. Continuity and Change in a Consensus Democracy*, Cambirdge 2010.
Kuhnle S., Alestalo M., *Introduction: growth, adjustment and survival of European welfare states*, w: *Survival of the European Welfare State*, red. S. Kuhne, Routledge, London 2000.
Kundera M., *Zachód porwany albo tragedia Europy* Środkowej, „Zeszyty Literackie" 1984, nr 5.
Kwiek M., *Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe*, „Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education" 2008, vol. 20, OECD.
Kwiek M., *Globalisation: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University and Educational Policies in Europe*, w: *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, red. M. Simons, M. Olssen, M.A. Peters, Sense, Rotterdam–Boston–Taipei 2009.
Kwiek M., *Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej*, „Człowiek i Społeczeństwo" 2015, vol. XXXVI.
Kwiek M., *The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access*, w: *Financing Higher Education: Equity and Access*, red. J. Knight, Sense Publishers, Rotterdam 2009.
Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2010.
Kwiek M., *The University and the State. A Study into Global Transformations,* Peter Lang, Vienna 2006.
Kwiek M., *The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in Wider Context*, w: *World Yearbook of Education 2008. Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, red. D. Epstein i in., Routledge, New York 2007.
Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian*, WN PWN, Warszawa 2015, 63.
La Confederation en Bref 2014, OFS, Bern 2014.
Lane J.E., *Introduction: Switzerland – key institutions and behavioural outcomes,* „West European Politics", Special Issue: The Swiss Labyrinth Institutions, Outcomes and Redesign 2001, vol. 24, issue 2, 1-18.

Lalive d'Epinay Ch.J., *From the Work Ethic to the Search for Self-Fulfillment*, w: *Switzerland in Perspective*, red. J. Hilowitz, Greenwood Press, Westport 1986.
Maassen P., Olsen J.P., *University Dynamics and European Integration*, Springer, New York–Dodrecht–London 2007.
McClelland C., *State, Society and University in Germany, 1700–1914*, Cambridge University Press, Cambridge 1980.
MacIntyre A., *God, Philosophy, Universities*, Rowan&Littlefield, New York 2009.
Magnier A., *W poszukiwaniu włoskiej polityki szkolnictwa wyższego*, w: *Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
Magris C., *Dunaj*, Czytelnik, Kraków 2004.
Marciniak W., *Rozgrabione imperium. Upadek Związku Sowieckiego i powstanie Federacji Rosyjskiej*, Arcana, Kraków 2001.
Mariel M., Lemonik A., *Student Activism and Curricular Change in Higher Education*, Ashgate Publishing, Farnham 2011.
Messer D., Wolter S., *Are Student Exchange Programs Worth It?* Institut for the Study of Labor, Bonn 2005.
Miłosz Cz., *Rodzinna Europa*, WL, Kraków 2006.
Miłosz Cz., *Rosja. Widzenia transoceaniczne*, t. 1, Fundacja Zeszytów Literackich Warszawa 2011.
Monitoring rynku pracy. Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności, GUS, 24.06.2015.
Moore Th., *School for Genius: The Story of the ETH – The Swiss Federal Institute of Technology, from 1855 to the Present*, Front Street Press, Honesdale 2006.
Musselin Ch., *Long March of French Universities*, Taylor and Francis, New York 2005.
Neave G., '*Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue*", w: *The Universities' Responsibilities to Societies. International Perspectives*, red. G. Neave, Pergamon Press, Amsterdam 2000.
Newfield Ch., *Unmaking Public University*, Harvard University Press, Cambridge MA 2010.
Newman J.H., *Idea uniwersytetu*, przeł. P. Mroczkowski, PWN, Warszawa 1990.
Nussbaum M., *Cultivating Humanity*, Harvard University Press, Cambridge MA 2007.
Nussbaum M., *Not for Profit. Why Democracy Needs The Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2012.

Obinger H., Starke P., Moser J., Bogedan C., Gindulis E., Leibfried S., *Switzerland: From Liberal to Conservative Wefare State – a Pattern of Late Maturation?*, w: *Transformations of the Welfare State: Small States, Big Lessons*, Oxford University Press, Oxford 2010.

Oblicza komunistycznego zniewolenia, red. K. Brzechczyn, IPN, Poznań 2009.

Olechnicka A., *Potencjał nauki a innowacyjność regionów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

Oxford Handbook of Welfare State, red. F.G. Castles i in., Oxford University Press, Oxford 2010.

Papuziński A., *Filozoficzne aspekty zrównoważonego rozwoju – wprowadzenie*, „Problemy Ekorozwoju" 2006, vol. 1, nr 2, 25-32.

Pavel P., *Breakthrough Communities*, MIT Press, Cambridge MA 2009.

Perellon J.-F., *The Creation of a Vocational Sector in Swiss Higher Education: balancing trends of system differentation and integration*, „European Journal of Education" 2003, vol. 38, nr 4.

Perellon J.-F., *The governance of higher education in federal system: the case of Switzerland*, „Tertiary Education Management" 2001, **7**, 211-224.

Pfau-Effinger B., *Culture and Welfare State Policies: Reflections on a Complex Interrelation*, „Journal of Social Policy" 2004, 34, 1, 3-10.

Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów, raport firmy Deloitte, Warszawa 2013.

Piotrowska-Piątek E., *Badanie postaw studentów polskich i słowackich wobec samozatrudnienia – komunikat z badań*, „E-Mentor" 2013, nr 5(52).

Poland. Tertiary Education, OECD, Paris 2007.

Preparing universities for an Era of Change, red. L. Weber, J. Duderstadt, Economica, London 2014.

Prestiż wśród pracodawców, ranking pracodawców magazynu „Perspektywy", <http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=713:prestiz-pracodawcow&catid=90&Itemid=230> [dostęp: 17.09.2014].

Prognoza demograficzna 2014, GUS, Warszawa 2014.

Readings B., *University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge MA 1996.

Religion, Class Coalitions, and Welfare States, red. K. Van Kersbergen, P. Manow, Cambridge University Press, Cambridge 2014.

Rutland P., *What comes after socialism*, w: *Reconstructing Post-communist Russia*, red. T. Brudny, J. Frankel, S. Hofman, Cambridge University Press, Cambridge 2014.

Schneider-Sliwa R., Erismann C., Saalfrank C., Griebel C., *Regionale Identität in der Regio TriRhena: Wahrnehmung von Studierenden der Universitäten Basel, Freiburg i.Br. und Mulhouse.* Basler Stadt- und Regionalforschung, Bd. 32, Schwabe Verlag, Basel 2009.
Scholz R., *Environmental Literacy in Science and Society*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.
Sen A., *Nierówności. Dalsze rozważania*, Znak, Kraków 1998.
Sen A., *Wolność jako rozwój*, przeł. J. Łoziński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998.
Sławek T., *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych,* Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
Sławek T., *Autonomia, dług, kształcenie*, w: *Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
Sławek T., *Autonomia, integralność, uniwersytet*, „Anthropos" 2012, vol. 18/19.
Sommerville J.C., *The Decline of Secular University*, Oxford University Press, New York–Oxford 2006.
Sowa J., *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą,* Universitas, Kraków 2011.
Statystyki konkursów, raport NCN, Kraków 2013.
Staniszkis J., *Postkomunizm*, SOT, Gdańsk 2001.
Stiglitz J., *Globalizacja*, PWN, Warszawa 2012.
Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt środowiskowy, KRASP, Warszawa 2009.
Switzerland, „Journal of Ethnic and Migration Studies" 1976, vol. 1, issue 71.
Szirmai A., *The Dynamics of Socio-Economics Developments*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.
Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku, GUS, Warszawa 2012.
Szweda-Lewandowska Z., *Procesy ludnościowe w Polsce – następstwa przystąpienia do Unii Europejskiej*, w: *Polska w Unii Europejskiej. Bilans dekady*, red. F. Tereszkiewicz, Kancelaria Prezydenta, Warszawa 2013.
Teichler U., *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*, Sense, Rotterdam 2007.
Tertiary Education in Switzerland, OECD, Paris 2003.
Tischner J., *Etyka solidarności*, Znak, Kraków 1981.
Toivanen O., *Innovation Policy, Entrepreneurship and Development: A Finnish View*, w: *Entrepreneurship, Innovation, and Economic Development*, red. A. Szirmai i in., Oxford University Press, Oxford 2011.
Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, red. P. Altbach i in., Boston College and UNESCO 2009.

Twardowski K., *O dostojeństwie uniwersytetu*, reprint z 1931 roku, WN UAM, Poznań 2011.
Van Kersbergen K., Manow P., *Religion*, w: F. Castels, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger, Ch. Pierson, *The Oxford Handbook of the Welfare State*, Oxford University Press, Oxford 2010, 265-278.
Velazquez L., Munguia N., Platt A., Taddei J., *Sustainable university: what can be the matter?*, „Journal of Cleaner Production" 2006, 1, 10.
Vennesson P., *Case studies and process tracing: theories and practicies*, w: D. della Porta, M. Keating, *Approaches and Methodologies in the Social Science*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, przeł. B. Baran, P. Miziński, Aletheia, Warszawa 2011.
Weibler P., Wunderer R., *Leadership and culture in Switzerland. Theoretical and empirical Findings*, w: *Culture and leadership*, red. S. Jagdeep, F. Chhokar, C. Brodbeck, R.J. House, Routledge, London 2007.
Wessendorf S., *'Roots Migrants': Transnationalism and 'Return' among Second-Generation Italians in Switzerland*, „Journal of Ethnic and Migration Studies" 2007, vol. 33, issue 7.
White S., *Ethics*, w: *The Oxford Handbook of the Welfare State*, Oxford University Press, Oxford 2010.
Wojciechowski S., *Instytucje kultury w Polsce na tle przemian kultury w latach 1989-2009. Globalizm, lokalność, kryzys*, w: *Instytucje kultury w czasach kryzysu*, red. P. Kieliszewski i in., Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2009.
Wolność, równość, uniwersytet, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
World in Transition: Sustainability Perspectives for Higher Education, red. M. Adomssent, A. Beringer, M. Barth, VAS Verlag, Frankfurt 2013.

University, Development, Culture

Summary

The aim of the book *University, Development, Culture* is to conduct a comparative analysis of the development of two types of state: highly-developed states and post-tranformation states, and to analyse the in the context of higher education policy. The book analyses two cases: Switzerland as an example of the former type of state and Poland as the latter. Post-communist states including Poland chose to follow the path towards a western welfare state. Modernisation refers not only to the economic sphere, but also to other fields of national policy, including higher education. Other factors, primarily cultural, appeared alongside economic factors in the transformation process, and the comparative analysis presented in the book combines these various factors, including cultural, whcih influence changes in higher education.

The first chapters focus on the issue of a crisis in the welfare state and how it affects higher education. The starting point is G. Esping-Andersen's typology of welfare states, with the author going on to indicate selected aspects of such states. The crisis of developed states is not merely financial: it also impacts on the policy of introducing savings and cuts in higher education (such as those implemented in England and Italy). The new challenges of the ageing society and prevailing demographic slump directly affect higher education policy, first and foremost by displacing it from the public sector policy priority list. Put another way, the university crisis to a great extent reflects the crisis in the welfare state.

The next issue touched upon is the thoretical foundations of the post-transformation state. Understood as a defined state of the dynamics of transformation, post-transformation points to the developmental disparity between highly-developed countries and post-communict states. In addition to the liberalisation of the economy, accession to western institutions and

the democratisation of social life, post-transformation is also characterised by affiliation to Western culture. This category proves useful in defining the developmental problems of higher education, particularly in countries such as Poland.

The next section describes particular cases, which are based on interpreting statistical data, analysing the current level of research and interviews with selected figures influencing change. The first case study is of the Swiss higher education system, in which a dominant role is given to vocational training, related as it is to Swiss organisational culture, hence Swiss universities' firm commitment to cooperation with regions and the immediate business environment. In this sense, Switzerland maintains a clear division between academic and vocational education. The Swiss university system is characterised by a high level of internationalisation, both among the student body and academics, as well as a fierce competitiveness in research. In Poland's case, attention is drawn to aspects such as slack growth in funding for institutions of higher education, and the low level of internationalisation. Polish higher education also suffers as a result of frequent changes in law (Law of Higher Education), which hinder the stabilization of the system, and yet Polish universities and colleges still managed to change through the transformation period, particularly thanks to EU funding and improvements in teaching quality.

The final part aims to indicate new challenges to this development in both types of state, focussing on the idea of the sustainable university, or the universities' relation between policy and the strategy of sustainable development. Such development poses a challenge for universities, on the one hand, through introducing a transdiciplinary strategy in research and the process of education, or through a new approach to cooperation with society. On the other hand, universities will be one of the elements of sustainable development, which will entail transforming the economic, social and cultural paradigms. This discussion of the sustainable university also highlights its risks. A study of German universities found that this strategy translates rather weakly into the prestige and position of certain universities. Sustainable develoment is a challenge both for universities in highly-developed welfare states and post-transformational ones.

Translated by Rob Pagett