

# WYKŁAD INAUGURACYJNY

**Komercjalizacja kształcenia ekonomistów  
a dostojęstwo uniwersytetu**

*Jan Szambelańczyk*

**12 października 2016 roku  
Poznań**



## Wstęp

**P**arafrazując tezę N. Gregory'ego Mankiwa, można twierdzić, że **Bóg nie po to stworzył ekonomistów, by formułowali eleganckie teorie, ale po to, by rozwiązywali problemy ludzi**. Interpretacje tej tezy zawierają się w bogatym zbiorze, począwszy od dyrektywy praktycznej użyteczności, a skończywszy na zasadzie, że nie ma nic bardziej użytecznego od dobrej teorii. Te bardzo różne w swej istocie interpretacje odzwierciedlają zakres dyskursu interesariuszy nad sensem kształcenia akademickiego, a także – w pewnym sensie – sensem uniwersytetu we współczesnej kulturze w ogóle. W takim kontekście komercjalizacja kształcenia ekonomistów wpisuje się w nurt uniwersytetu przedsiębiorczego<sup>1</sup> i nie powinna budzić poważniejszych kontrowersji. Klasyczne dostojęństwo akademii z kolei łączy się z koncepcją uniwersytetu humboldtowskiego<sup>2</sup>. Stąd konfrontowanie

---

<sup>1</sup> Cechy uniwersytetu przedsiębiorczego według Burtona Clarka to: silny rdzeń kierowniczy i przywódczy, zintegrowana kultura przedsiębiorczości, dywersyfikacja finansowania uczelni, ekspansywny rozwój obszarów peryferyjnych oraz stymulujące jądro działalności akademickiej. Por. B. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon Press, New York 1998.

<sup>2</sup> Fundamenty konstytuujące uniwersytet typu humboldtowskiego, który rozpowszechnił się niemal na całym świecie

procesu komercjalizacji kształcenia z realizacją klasycznej misji uniwersytetu – z typowym dla niego dostojeństwem – na wykładzie inauguracyjnym na Uniwersytecie Ekonomicznym można traktować jako swoistą prowokację intelektualną. Ta prowokacja niesie w sobie ryzyko spersonalizowanego odbioru przesłania, jednak nie jest to zamierzoną intencją autora.

Posługiwanie się uogólnioną kategorią „kształcenie ekonomistów” na poziomie wyższym idealizuje generalizację procesu, który w swej istocie nie jest i nie może być homogeniczny, i to niemal w żadnym z możliwych wymiarów – ani w ujęciu dotyczącym obszaru kształcenia czy kategorii zawodowej, ani w ujęciu dotyczącym zbioru uczelni czy wydziałów, choćby tylko ekonomicznych, których proces dydaktyczny dotyczy treści programowych związanych z dziedziną nauk ekonomicznych. Mało tego, tej jednorodności trudno się doszukiwać w odniesieniu do jednoimiennych kierunków studiów ekonomicznych lub związanych z nimi specjalności. Jednorodności nie ma nawet w ujęciu poszczególnych wykładów, ćwiczeń czy seminariów prowadzonych przez różnych nauczycieli akademickich. Niewiele w tym zakresie zmieniają standaryzacja efektów kształcenia, ujednocianie procedur przygotowania programów studiów czy kontrola programowa bądź instytucjonalna różnych organów wewnętrznych

---

i wyparł poprzednią formację wywodzącą się jeszcze ze średniowiecza, to: jedność wiedzy i nauki, jedność badań i kształcenia, jedność wykładowców i studentów, wolność poznawcza i autonomia akademicka oraz państwowa racja stanu (jedność ducha narodowego). Por. Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Komicz utopii?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

lub zewnętrznych – w stosunku do uczelni, z Polską Komisją Akredytacyjną na czele.

Pomimo daleko posuniętej instytucjonalizacji i standaryzacji kształcenia, nadal kluczowym podmiotem tego procesu jest człowiek i ludzie – w swej przebogatej treściowo złożoności i nietożsamości relacji. A nadto – co krytycznie ważne – ludzie działają w warunkach mniejszej lub większej swobody realizacji misji, celów, funkcji czy zadań nauczyciela akademickiego. Znaczenie ma także to, że pomimo ograniczeń o charakterze normatywnym (np. ustaw, rozporządzeń, zarządzeń, statutów, regulaminów, instrukcji, procedur) czy politycznym (np. zasad, celów, wytycznych, poprawności politycznej) instytucje, którymi są szkoły wyższe i tworzące je podmioty (senat, rektor, rada wydziału, dziekan, dyrektor instytutu, kierownik katedry, nauczyciel, student etc.), zawsze cechowała i nadal cechuje pewna autonomia. Autonomia ta wynika m.in. z tego, że organy z otoczenia i wnętrza instytucji edukacyjnych nigdy nie miały i nie mają absolutnej władzy i nie mogą sprawować pełnej kontroli nad realizacją obowiązującego modelu, a nawet programu kształcenia. Gdyby jednak tak miało być, idea uniwersytetu przekształciłaby się w koncept fabryki absolwentów, a stosunki panujące w takiej fabryce przypominałyby te, o których pisał Orwell w swej powieści *Rok 1984*. Nie można też abstrahować od procesów wewnętrznego samoczynnego przystosowania społeczności uczelni do uwarunkowań zewnętrznych.

Podjęmując w tym wykładzie problem komercjalizacji kształcenia w powiązaniu z dostojnością uniwersytetu, muszę zastrzec sporą dozę subiektywizmu formułowanych ocen, dla których podstawą jest wieloletni ogląd

praktyki społecznej. Obejmuje on kilka dekad uporządkowanej obserwacji, doświadczeń lub badań, prowadzonych z różnych pozycji – w stosunku do przedmiotu analizy (zarówno tzw. *insidera*, jak i *outsidera*), w strukturze instytucjonalnej szkolnictwa i państwa, znacząco wykraczając poza podwórko własnej Alma Mater zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami.

## **Od kształcenia zawodowego w początkach działalności Wyższej Szkoły Handlowej w Poznaniu do statusu Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu**

**O**koliczność 90. jubileuszowej inauguracji roku akademickiego skłania nie tylko do refleksyjnego oglądu wiekowej niemal historii, ale także do przypomnienia niektórych ówczesnie formułowanych myśli. Szczególnie zaś tych, które – według deklarowanych współcześnie dobrych praktyk – nie straciły na znaczeniu.

12 października 1926 roku, dokładnie 90 lat temu, na inauguracji roku akademickiego w Wyższej Szkole Handlowej w Poznaniu, poprzedniczce naszego Uniwersytetu, ówczesny dyrektor Uczelni Leonard Glabisz mówił: „*WSH ma dać przyszłym naszym kupcom, w najszerszym pojęciu tego słowa, wyszkolenie inteligencji, decyzji, inicjatywy, woli, zdrowego sądu, których to zalet im potrzeba, aby zwyciężali w zmaganiu się z życiem codziennym coraz więcej skomplikowanym*”;

dodając: „nauczanie [...] nie może być oparte na niewolniczym naśladownictwie praktyki zawodowej, [...] to znaczy wdrażanie studujących do rozumowego pojmowania i ujmowania aktów i zjawisk życia handlowego, to znaczy dalej wyźłabianie z praktyki [...] jej praw zasadniczych i metod. [...] Dlatego u nas musi stać na pierwszym planie nauczanie, a dopiero na drugim planie dociekanie naukowe”. [...] Starać się będziemy o to, aby nie komplikować nauki, jej ujęcia i sposobu jej nauczania. [...] koniecznym jest utrzymywanie styczności bezpośredniej z faktami, poddawanie się ich wpływowi, dokładne rozważanie faktów w całej ich rzeczywistości”<sup>3</sup>.

Wczytując się w sens tego przekazu, można pytać: Czy tak pojmowane kształcenie ekonomistów zachowało aktualność po dziś dzień? Czy koncepcja kształcenia w Wyższej Szkole Handlowej może być użyteczna po 90 latach? Czy jako kontynuatorzy dzieła naszych poprzedników w początkach XXI wieku lepiej pojmujemy istotę uczelni ekonomicznej i mamy skuteczniejsze recepty na realizację jej misji oraz celów? Refleksyjne odpowiedzi powinny się stać przesłankami modelowania kształcenia naszych obecnych i przyszłych studentów, w obecnych i przewidywanych realiach praktyki społecznej.

A skoro o realiach mowa, to warto zwrócić uwagę na zaskakujące podobieństwo niektórych priorytetów referowanych przez ministra przemysłu i handlu inż. Eugeniusza Kwiatkowskiego podczas uroczystości otwar-

---

<sup>3</sup> Por. *Zadania i program pracy Wyższej Szkoły Handlowej. Przemówienie dyrektora WSH prof. L. Glabisza, Dziennik Poznański, Pismo Polityczne Poświęcone Obronie Interesów Rolnictwa, Handlu Przemysłu i Rzemiosła, Poznań 14 października – czwartek 1926 roku, Nr 237, s. 4.*

cia nowego gmachu WSH w Poznaniu z aktualiami. E. Kwiatkowski podkreślał, że „cały naród w imię własnego dobra musi z niesłabnącą energią zaprząć się do codziennej twórczej pracy gospodarczej. Jeżeli zaś w dziedzinach politycznej lub społecznej istnieją naturalne, zasadnicze różnice między różnymi grupami i stronnictwami, to w dziedzinie gospodarczej winniśmy jak najbardziej harmonijnie zespolić wysiłek wszystkich obywateli Państwa [...] choćbyśmy nawet chwilowo chcieli maszerować oddzielnie”<sup>4</sup>. Wskazał także na ważkie „drogowskazy” w budowie pomyślności ojczyzny, a za główne uznał<sup>5</sup>:

- **stabilność warunków gospodarczych** przejawiającą się w stabilizacji wartości waluty i równowadze budżetu państwowego, a także „przewyżką” dochodu społecznego nad konsumpcją,
- **współpracę** i naturalną kompensację gospodarczą w Europie na zasadach równorzędności ustępstw, gdyż samodzielna sanacja poszczególnych państw do pełnego i zadowalającego rezultatu doprowadzić nie może,
- „pełny rozkwit rolnictwa i dociąganie kultury rolnej w całym Państwie do tej wysokości, do jakiej doprowadzili ją własnymi

---

<sup>4</sup> Jak napisał Jan Nowak-Jeziorański: „Przeszedł Kwiatkowski do historii jako twórca Gdyni, ale określenie to znacznie zawęża jego rolę. Polegała ona na ocaleniu i umocnieniu niezależności gospodarczej, bez której Polska nie mogła się ostać jako niepodległe Państwo” (Jan Nowak-Jeziorański, Człowiek ze złota. Wspomnienie o Eugeniuszu Kwiatkowskim, Tygodnik Powszechny nr 38/1996).

<sup>5</sup> Zamierzenia rządu w dziedzinie gospodarczej. Z przemówienia Ministra Handlu i Przemysłu na uroczystości jubileuszowej Izby Handlowo-Przemysłowej w Poznaniu, Dziennik Poznański, op.cit., s. 1–2.



*siłami rolnicy [...] z Poznańskiego i Pomorza*”, jako sposób  **pobudzenia rynku wewnętrznego**  dla wyrobów przemysłowych, pokonania kryzysu bezrobocia i ograniczenia  *„eksportu najtęższych sił ludzkich z Polski”* ,

- wyzyskanie zdolności górnictwa oraz przemysłu ziem Polski, a także pełne wykorzystanie mocy produkcyjnych warsztatów prowadzące do obniżki cen, jak również  **tworzenie przyjaznych warunków dla rozwoju rzemiosła i drobnego przemysłu domowego jako dźwigni bogactwa i dobrobytu narodowego** ,
- rewizję wybujałych po wojnie kosztów ogólnych i handlowych produkcji, reorganizację aparatu państwowego, a także  **potaniecie i udostępnienie kredytu, komasację podatków** , zamknięcie nierentownych zakładów korzystających ze sztucznej pomocy państwa lub nadmiernej ochrony celnej,
- **rozwój handlu**  traktowanego dotąd po macoszemu,  **przewyższenie**  jego atomizacji i  **nastawienia na pośrednictwo w łańcuchu zagranicznych pośredników zagarniających znaczną część zysków** , no i oczywiście rozwój handlu morskiego,
- unifikację i  **nowelizację ustawodawstwa gospodarczego**  umożliwiające samoczynną adaptację działalności podmiotów.

Po kilku dekadach rozwoju i wartościowych dokonań, dzięki ambicji władz Uczelni oraz społeczności naszej Alma Mater, wreszcie mocą ustawy Sejmu RP z 2008 roku, dawna Wyższa Szkoła Handlowa, następnie Akademia Handlowa, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, w końcu Akademia Ekonomiczna zyskała miano i status Uniwersytetu Ekonomicznego.

Ciekawe, jak priorytety E. Kwiatkowskiego z 1926 roku ująłby na dzisiejszej inauguracji Jego odpowiednik w rządzie RP? Ciekawość ta wynika głównie z tego, że priorytety rządu nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie całego szkolnictwa wyższego w Polsce. Nadto istotne jest, jak te priorytety wiążą się z misją i czy wpłyną na dostojność oceniane przez pryzmat składowych PRESTIŻU (o czym dalej) Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu?

Jeżeli – jak uczy stara maksyma – „historia jest nauczycielką życia”, to warto prześledzić, jak drzewiej bywało, i wyciągać z tego wnioski na przyszłość.

## Dostojność uniwersytetu

**I**lekroć wypowiadam słowo „uniwersytet”, czynię to z pewnym namaszczeniem. Niewiele zmienia tu upływ 45 lat, odkąd po raz pierwszy stałem się – jako student – członkiem społeczności akademickiej. Przyczyną tego nie jest w głównej mierze akademicka tradycja czy należyty szacunek dla pokoleń akademików, jest nią nieprzerwanie idea uniwersytetu. Idea, która konstytuuje jego społeczną funkcję w „*życiu zbiorowym współczesnej ludzkości i rozlicznych jej odłamów narodowych*”<sup>6</sup>. Profe-

---

<sup>6</sup> Symbolicznym pomostem pomiędzy dniem dzisiejszym a początkami naszej Uczelni będą myśli zaczerpnięte z wykładu profesora Kazimierza Twardowskiego pt. „O dostojności Uniwersytetu” wygłoszonego w dniu 21 listopada 1932 roku na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie z okazji nadania mu tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Poznańskiego.

profesor Kazimierz Twardowski w swym głośnym wykładzie „O dostojności Uniwersytetu” z 1932 roku za „najpierwszy” obowiązek uniwersytetu uznał odkrywanie prawd oraz szacowanie prawdopodobieństw naukowych, a także krzewienie umiejętności ich poznawania. Powiedział wówczas: *„Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym. [...] Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy obiektywnej, która domaga się uznania, wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeparcie siłą argumentów. W tym właśnie uwydatnia się obiektywny charakter badania naukowego, że nie przyjmuje ono rozkazów od żadnych czynników zewnętrznych i nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz że za panów swoich uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie [...] Służąc temu celowi, Uniwersytet istotnie promieniuje dostojnością, spływającą na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, którą pełni”*.

Dostojność Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu określa w sformalizowany sposób akronim PRESTIŻ, który zawiera w sobie siedem naczelnych wartości naszej akademickiej społeczności: **P** – jak prawda, **R** – jak rzetelność, **E** – jak efektywność, **S** – jak szacunek, **T** – jak transparentność, **I** – jak innowacyjność i **Ż** – jak życzliwość. PRESTIŻ UEP wymaga zakorzenienia konstytuującego go systemu wartości przede wszystkim w „sercach i umysłach” jego pracowników, życzliwego stosunku studentów oraz światłego zrozumienia wszystkich interesariuszy naszej Alma Mater. Urzeczywistnienie takiego PRESTIŻU w codzienności Uniwersytetu, który za prof. Twardowskim nazywam dostojnością, potrzebuje za-

równy krytycznej analizy przeszłości, jak i racjonalnej projekcji przyszłości.

PRESTIŻ Uniwersytetu Ekonomicznego nakłada także obowiązek unikania wszystkiego, co mogłoby jego dostojność nadwyręzać lub chociażby stwarzać przesłanki ulegania jakimkolwiek wpływom niemającym nic wspólnego z obiektywizmem nauki. Oznacza to m.in. zachowanie należytego dystansu między nim a nurtem życia wokół jego murów, zgiełkiem ścierających się prądów społecznych, politycznych, a zwłaszcza ekonomicznych. *„Chcąc zachować przymiot dostojności, Uniwersytet musi trwać niewzruszenie jak latarnia morska wskazująca żeglarzom drogę i wtedy, gdy aura sprzyjająca, jak i wtedy, gdy szaleje sztorm”.*

## Etapy zmian w kształceniu ekonomistów w Polsce

Zestawienie postrzegania istoty uczelni ekonomicznej wyrażone w 1926 roku w przemówieniu pierwszego dyrektora WSH ze wzniosłą ideą uniwersytetu sformułowaną przez prof. K. Twardowskiego w 1932 roku i wreszcie z deklarowanym instytucjonalnie systemem wartości Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu w drugiej dekadzie XXI wieku, uwypukla z jednej strony różnorodność, a z drugiej meandry koncepcji i praktyki działania tej instytucji. Skupia także na przykładzie jednej instytucji zmiany, jakim podlegały uczelnie ekonomiczne w Polsce z sekularnej perspektywy.

Kształcenie ekonomistów z perspektywy 90 lat historii naszego Uniwersytetu podlegało wielu gruntownym zmianom. Zmieniała się także pozycja nauk ekonomicznych. Kontekst systemowy, w jakim powstały cytowane wyżej myśli, istotnie różnił się od dzisiejszej rodzimej rzeczywistości. Jest w niej nieporównywalnie więcej uczelni wyższych, wielokrotnie więcej nauczycieli akademickich i studentów, a do tego niemal wszystkie uniwersytety mają status uczelni państwowych. Rozwinął się rynek usług edukacyjnych. Status profesora uległ istotnej dewaluacji, a status studenta czy magistra spowszedniał. Stosunki mistrz–uczeń zostały zastąpione w ogromnej mierze przez procedury masowego kształcenia. Zwielokrotnieniu uległy także kanały dostępu do wiedzy i sposoby zdobywania kwalifikacji umożliwiającymi odnalezienie się na współczesnym rynku pracy, zwłaszcza w krótkim czasie.

### **Okres międzywojnia, okupacja i lata 1945–1948<sup>7</sup>**

W międzywojniu zdywersyfikowane programowo i organizacyjnie kształcenie ekonomistów w Polsce nawiązywało w znacznym stopniu do doświadczeń zagranicznych

---

<sup>7</sup> Do scharakteryzowania okresu powojennego do roku 1984 wykorzystano opracowanie: J. Szambelańczyk, J. Wierzbicki, *Ewolucja modelu kształcenia ekonomisty w Akademii Handlowej – Wyższej Szkole Ekonomicznej – Akademii Ekonomicznej w Poznaniu w latach 1945–1984*, w: *Działalność badawcza i dydaktyczna Akademii Ekonomicznej w Poznaniu w 40-lecie Polski Ludowej*, red. H. Gawron, AE w Poznaniu, Zeszyty Naukowe. Seria 1, z. 151, Poznań 1986, s. 81–116.

i eksponowało wymagania praktyki gospodarczej. Podkreślał to w swym przemówieniu z 1926 roku prof. Leonard Głabisz. Krytycznym zakłóceniem tego procesu była okupacja. Po roku 1945, w okresie reaktywowania działalności uczelni i wydziałów ekonomicznych opartych na wzorcu przedwojennym, profesorowie mieli pełną swobodę doboru treści i metod nauczania, przy czym – podobnie jak przed 1939 rokiem – przywiązywano dużą wagę do potrzeb praktyki. W poznańskiej uczelni nie wyodrębniano kierunków studiów, a konsekwentnie rozwijano funkcjonalno-handlowy profil kształcenia.

## **Okres planu sześcioletniego**

Z biegiem lat zewnętrzna ingerencja w funkcjonowanie uczelni, nie tylko ekonomicznych, stawała się coraz bardziej odczuwalna, przyczyniała się od 1948 roku zarówno do zmian, jak i niespójności treści nauczania pogłębianej różnicowaniem przekonań oraz postaw społecznych i politycznych wykładowców. Sukcesywnie coraz istotniejszy wpływ na kształcenie i pozycję ekonomisty w gospodarce miał centralny system planowania i zarządzania, co najwyraźniej wystąpiło w okresie planu sześcioletniego. Lata 1951–1956 charakteryzowało reformowanie uczelni i systemu kształcenia według jednolitego dla wszystkich państwowych szkół ekonomicznych wzorca (z szerokim uwzględnieniem rozwiązań stosowanych w Związku Radzieckim). W omawianym okresie struktura specjalizacyjna kształcenia była bardzo niestabilna, występowała wyraźna tendencja do jej rozdrabniania. Było to zgodne

z właściwą scentralizowanemu systemowi planowania i zarządzania gospodarką koncepcją systemu kształcenia służącego zaspokojeniu potrzeb praktyki na absolwentów gotowych do wykonywania określonych czynności administracyjno-biurowych w zakresie wyuczonej specjalności. W tym też okresie utworzono, oprócz studiów stacjonarnych, studia dla pracujących, które znacznie się rozwinęły i stały się, na krótko zresztą, nie mniej liczne niż studia dzienne. To ostatnie działanie nosiło znamiona prekomercjalizacji kształcenia ekonomistów na wyższych uczelniach.

Panujący wówczas ściśle scentralizowany system planowania i zarządzania gospodarką ograniczający znaczenie praw ekonomicznych doprowadził do lekceważącego stosunku do ekonomistów, a w konsekwencji do niedoceniaenia właściwej funkcji kształcenia ekonomicznego. W tych warunkach działalność uczelni została sprowadzona do funkcji dydaktycznych, z wąsko praktycystycznym ich sprofilowaniem, co nie sprzyjało naukowemu rozwojowi kadry. Sytuacja ta zaczęła ulegać pewnej poprawie, gdy po roku 1954 nastąpiło pewne rozluźnienie nadzoru resortowego nad działalnością uczelni, co stworzyło korzystne warunki dla ograniczania wąskich specjalności praktycznych oraz redukowania nadmiernej liczby przedmiotów i egzaminów obowiązujących studentów. Bez wątpienia, w tym okresie funkcjonowania uczelni kształcących ekonomistów bardzo trudno doszukać się cech typowych dla klasycznego dostojeństwa uniwersytetu.

## Lata 1957–1969

W latach 1957–1969 podejmowano próby reaktywowania statusu akademickiego szkół ekonomicznych, ze względnie autonomicznym kształtowanym modelem kształcenia opieranym na pierwszej w Polsce Ludowej ustawie o szkołach wyższych. Niestety, zakończono je powrotem do wzorca jednolitego obowiązującego uczelnie ekonomiczne.

Przemiany zachodzące w Polsce po roku 1956 pozwoliły na zasadnicze zmiany modelu kształcenia ekonomisty, zwłaszcza w zakresie treści, form i organizacji procesu nauczania, z wyraźnym nawiązywaniem do okresu sprzed 1950 roku. Zerwano z wąskimi praktycznymi specjalnościami dydaktycznymi, a plany studiów uzyskały charakter elastyczny. Specjalizacja dydaktyczna zaś miała się głównie przejawiać w seminariach magisterskich oraz wykładach specjalizacyjnych, które studenci mogli wybierać z listy ustalanej przez rady wydziału. Stwarzało to możliwości wiązania procesu dydaktycznego z badaniami naukowymi pracowników prowadzących seminaria i wykłady specjalizacyjne. Najważniejsze było jednak całkowite zreformowanie programów nauczania. W tym okresie do poprawy jakości kandydatów na studia przyczyniał się w istocie wzrost rangi kwalifikacji ekonomicznych w opinii społecznej. Wpływ na to miała podejmowana wówczas pierwsza próba reformy systemu gospodarczego, której powszechnie przypisywano wielkie znaczenie. Towarzyszyły temu próby odzyskania statusu naukowego kadry i zrewitalizowania fasadowego dostojenia uczelni.



W latach 1957–1958 wzmacnianie scentralizowanego systemu planowania i zarządzania gospodarką spowodowało nasilającą się stopniowo presję decydentów i polityków na samodzielnie wypracowane przez poszczególne uczelnie systemy kształcenia ekonomicznego. Jej celem było przeciwdziałanie utrwalaniu tych systemów. Zinstytucjonalizowanym wyrazem presji stało się scentralizowane ustalenie planów studiów połączone z określeniem specjalności dydaktycznych poszczególnych uczelni, limitowaniem miejsc na poszczególnych specjalnościach, ścisłym unormowaniem zasad przyjęć na studia. Wraz z tym nastąpiło zastąpienie wyborów władz wydziałowych i władz uczelni przez nominacje. Trudno nie określić tych przedsięwzięć jako druzgocącego ciosu w załączki odzyskiwania tradycyjnych pozycji akademickich uczelni ekonomicznych. Tym samym dostojność uczelni nabrała wyłącznie fasadowego charakteru.

### **Lata 1970–1981<sup>8</sup>**

Lata 1970–1981 to „racjonalizowanie” scentralizowanego systemu kształcenia ekonomicznego przejawiające się udziałem międzyuczelnianych zespołów w przygotowaniu decyzji resortowych. Reforma kształcenia ekonomistów z 1973 roku była przygotowywana dość długo i opierała się na dobrze opracowanych założeniach. Nie-

---

<sup>8</sup> Por. J. Orczyk, J. Szambelańczyk, *Cechy zmian modelu kształcenia ekonomisty w Polsce*, w: *Studia i Materiały COMSE*, t. 54, AE, Poznań 1986, s. 43–58.

stety, w praktyce nie udało się tych założeń w pełni zrealizować. Nierzadko powodem tego były partykularne interesy osób reprezentujących poszczególne dyscypliny i ich dążenia do stopniowego zwiększania liczby kierunków i specjalności. Wraz z modernizacją dydaktyki, bo tak ogólnie określano wprowadzane zmiany, podejmowano próby aktywizacji naukowej studentów.

### **Lata 1981–1989**

Ostatni etap kształcenia w ramach PRL został w zasadzie zakończony w momencie wprowadzenia w 1981 roku reformy gospodarczej zainicjowanej ustawą o przedsiębiorstwach, a w ślad za nią reformy systemu kształcenia zapoczątkowanej nową ustawą z 1982 roku o szkolnictwie wyższym. Nie doprowadziło to jednak, w liczącej się mierze, ani do zmiany zewnętrznych warunków funkcjonowania uczelni, do których należało przystosować model kształcenia ekonomicznego, ani do istotnej zmiany elementów tego modelu. Nie zostały zresztą uzgodnione poglądy na to, jaki typ ekonomisty odpowiadał najbardziej – w warunkach centralnie, a mniej systemowo reformowanej gospodarki – zapotrzebowaniu społecznemu, co samo w sobie dawało pewną swobodę w realizacji procesu kształcenia. Na podkreślenie zasługuje reforma finansowania badań w systemie centralnych i resortowych programów badań podstawowych stymulujących do integracji badaczy z różnych ośrodków, a nawet typów uczelni<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Por. J. Orczyk, J. Szambelańczyk, *Cechy zmian...*, op.cit.

To korzystne dla idei uniwersytetu działanie zostało, niestety, w połowie lat 80. osłabione zmianami personalnymi koordynatorów licznych centralnych programów, zwłaszcza w obszarze nauk społecznych.

## **Transformacja systemowa po 1990 roku<sup>10</sup>**

Po 1989 roku kształcenie ekonomiczne w Polsce zaczęło przeżywać „złoty wiek” zainteresowania społecznego. Związane to było formalnie z procesami transformacji gospodarki, a merytorycznie z przywracaniem kategorii ekonomicznym właściwego im znaczenia i miejsca w systemie społeczno-gospodarczym. Liberalizacja gospodarki i kształcenia sprzyjała gwałtownemu wzrostowi popytu na studia ekonomiczne (w tym ekonomię, finanse, rachunkowość, zarządzanie), co powodowało powstawanie nowych instytucji edukacyjnych absorbujących w różnych formach kadry uczelni państwowych i praktyków (niekiedy ledwo przyuczonych do nowych sposobów i warunków gospodarowania). Sprzyjało także elastyczności funkcjonalnej kwalifikacji zawodowych

---

<sup>10</sup> W dalszej części tekstu wykorzystano m.in. opracowanie: J. Szambelańczyk, *Dylematy kształcenia ekonomistów w Polsce w warunkach urynkowienia szkół wyższych, integracji europejskiej i globalizacji*, w: *Polska w gospodarce światowej – szanse i zagrożenia rozwoju. VIII Kongres Ekonomistów Polskich. 29–30 listopada 2007*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 163–164.

i dydaktycznych wykładowców. Dodatkowo wzrostowi zapotrzebowania sprzyjał okres boomu demograficznego. Państwowe uczelnie i wydziały ekonomiczne traciły jednak część pracowników obejmujących atrakcyjne posady w praktyce.

System funkcjonowania uczelni ekonomicznych i finansowania badań przed przełomem 1989 roku przyczynił się do tego, że rewolucyjnej niemal gwałtowności zmian nie towarzyszył znaczniejszy dorobek uczonych zajmujących się procesami transformacji gospodarki z reżimu nakazowo-rozdzielczego w system rynkowy. Wydaje się to dość naturalne, choć kazuś Leszka Balcerowicza i jego zespołu może być przyczynkiem do głębszej refleksji nad tym problemem, podobnie zresztą jak losy koncepcji reformy gospodarczej firmowanej w latach 80. przez Władysława Bakę. W konsekwencji tego procesy transformacji znacznie częściej – zwłaszcza na poziomie mikro – odbywały się poprzez naśladownictwo albo adaptację z praktyki gospodarek rynkowych niż poprzez wdrażanie oryginalnych koncepcji wypracowanych na rodzimym gruncie. Znajdowało to także odbicie w kształceniu ekonomistów. Efekt naśladownictwa był szczególnie widoczny w programach i treściach kształcenia. Jednym z przejawów tej tendencji było wykorzystywanie przykładów do wykładanych treści pochodzących przede wszystkim z praktyki przedsiębiorstw bądź organizacji zagranicznych, znacznie rzadziej zaś podmiotów od nich zależnych w kraju. Ponadto, równoległe z lawinowym narastaniem nowych rozwiązań legislacyjnych, wiele przedmiotów nauczanych na studiach ekonomicznych traktowało o tych przepisach głównie w ujęciu sprawozdawczym, a dość rzadko w ujęciu kry-

tycznym, nie zawsze zresztą nadążając za często uchwalanymi zmianami.

Profilowanie struktury kształcenia według kierunków i specjalności w warunkach relatywnie dużej programowej autonomii uczelni odzwierciedlało zwykle partykularne interesy osób lub grup, prowadząc do zjawiska „wojny o dydaktykę”. Sytuację komplikowały szybkie w relacji do bierności systemu kształcenia zmiany zapotrzebowania na specjalistów. Ponadto problem stanowiło sukcesywne zmniejszanie z jednej strony popytu na ekonomistów powodowane nasycaniem rynku pracy absolwentami kierunków ekonomicznych, z drugiej zaś liczby kandydatów na studia, będące w dużej mierze skutkiem niżu demograficznego. W tych warunkach sposobu wzrostu, a niekiedy jedynie utrzymania potrzebnej puli godzin dydaktycznych dla zatrudnionych nauczycieli akademickich, upatrywano w oferowaniu nowych, potencjalnie atrakcyjnych na rynku edukacyjnym specjalności. Przy tym znacznie zmniejszyła się typowa dla wczesnej transformacji elastyczność kwalifikacyjna. Wydaje się, że na uczelniach publicznych była to raczej strategia reaktywna, naśladująca działania szkół niepublicznych, które starały się zwiększyć swą atrakcyjność dzięki szybkim reakcjom organizacyjnym na pojawiające się zapotrzebowanie, nawet o niszowym charakterze. Bez dużego ryzyka popełnienia błędu można ocenić, że poważna część takich ofert bazowała raczej na wykorzystaniu kształtujących się dopiero standardów praktyki niż na wynikach badań czy na ugruntowanej głębokimi studiami i doświadczeniem wiedzy eksperckiej. Scharakteryzowane reakcje strategiczne nie sprzyjały pielęgnowaniu dostojności uniwersytetu. Natomiast trudno zaprzeczyć, że

były i bywają instytucjonalnie oraz personalnie efektywne, przynajmniej w krótkiej perspektywie.

W latach 90. w polityce wyższych uczelni zaniechano lansowanej oficjalnie, szczególnie w dekadzie lat 70., realizacji triady „nauka–dydaktyka–wychowanie”. W warunkach dużego popytu na kształcenie ekonomiczne w trybie stacjonarnym, a nawet bardziej niestacjonarnym, funkcja dydaktyczna – głównie w wymiarze imitacji albo selektywnego transferu zagranicznych ujęć – spychała badania naukowe na drugi plan. Trzeci komponent wspomnianej triady – wychowanie – przynajmniej w wymiarze instytucjonalnym został wyrugowany. Wszystko to nie poprawiało realnie dostojęstwa uczelni ekonomicznych, chociaż sprzyjało zacieśnianiu więzi tych uczelni z decydentami, gremiami doradczymi czy nadzorczymi, a także rozwojowi funkcji eksperckich pełnionych przez wykładowców oraz współpracy z podmiotami gospodarczymi. Priorytet dydaktyki nad badaniami był stymulowany m.in. komercjalizacją szkół wyższych i zorientowaniem znacznej części kadry na maksymalizację dochodu z dydaktyki realizowanej ekstensywnie w jednej lub większej liczbie szkół. Dość popularne stało się również podejmowanie dodatkowych zajęć zarobkowych poza uczelniami – w formie zatrudnienia, działalności gospodarczej bądź doradztwa; stanowiło to samoistny kanał integracji praktyki z dydaktyką, nie zawsze jednak wiązało się z utrzymaniem wysokiego poziomu akademickiego uczelni.

Brak odpowiednich badań uniemożliwia kategoryczne oceny, ale tzw. łatwo obserwowalne cechy wskazują na znaczne dysproporcje ilościowe pomiędzy tymi, którzy zajmowali się ekstensywnym uprawianiem dydaktyki,

w różnych formach szkolnych, a tymi, którzy integrowali praktykę z dydaktyką, ze znaczną przewagą ilościową tych pierwszych. Zintensyfikowana została także wymiana zagraniczna zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów. Nowoczesne środki komunikacji elektronicznej pozwalały na szybsze dotarcie do zagranicznych publikacji i źródeł informacji. Niezadowalające tempo rozwoju naukowego kadry spowodowało wzmożenie presji regulacyjnej oraz działań dyscyplinujących do aktywności naukowej. Przyniosło to wymierne rezultaty ilościowe (zwłaszcza w zakresie promocji doktorskich i habilitacyjnych), ale zróżnicowane jakościowo.

Żywiłowy rozwój kształcenia ekonomicznego w różnego typu szkołach przy liberalnej postawie państwa, a także przypadki nadużywania zaufania społecznego do instytucji edukacyjnych prowadzących studia na poziomie wyższym, przyczyniły się do powołania państwowych i społecznych organów certyfikacyjnych (np. Państwowej Komisji Akredytacyjnej, Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej), które kontrolowały głównie infrastrukturę dydaktyczną i formalną zgodność z normami. Jednak z istoty swego działania nie mogły kontrolować jakości dydaktyki i jej efektów, zwłaszcza tzw. zewnętrznych efektów kształcenia. Na marginesie warto podnieść, że w procesie umasowienia i standaryzacji „produkcji” absolwentów, choć nie tylko z tych powodów, coraz mniejszą rolę odgrywały bliskie relacje wykładowcy i studenta w formule mistrza i ucznia.

Istotną strukturalnie zmianą w kształceniu ekonomistów było wdrażanie tzw. procesu bolońskiego. Podział studiów na I i II stopień z założeniem mobilności pozio-

mej stwarzającej absolwentom studiów licencjackich szanse zmiany profilu kształcenia, wywołał poważne problemy w koordynacji programów nauczania, a zwłaszcza sekwencji przedmiotów i odpowiadających im treści. Dotyczyły one zwłaszcza różnego poziomu przygotowania merytorycznego kandydatów do studiów w zależności nie tylko od tego, jaki kierunek studiowali uprzednio, ale także, w jakiej szkole zdobywali dyplomy.

Gwałtowny wzrost wskaźnika skolaryzacji w okresie transformacji systemowej w Polsce w naturalny sposób poszerzył populację maturzystów aplikujących na uczelnie ekonomiczne, co w początkowym okresie sprzyjało wzrostowi zatrudnienia, a także nadwyżkom realizowanego pensum. Z kolei ograniczanie zainteresowania studiami ekonomicznymi, zwłaszcza niestacjonarnymi, generowało ryzyko utrzymania zasobu kadrowego na uczelniach publicznych, a tym bardziej jego wzrost będący głównie funkcją obciążeń dydaktycznych. Miało to bezpośredni wpływ na obniżanie standardów selekcyjnych zarówno w procesie rekrutacji, jak i w trakcie studiów, tym bardziej że bogata oferta studiów ekonomicznych w systemie wieczorowym lub niestacjonarnym i jej wykorzystanie niemal całkowicie wydrenowała potencjał starszych kohort kandydatów do podejmowania nauki. Po 1990 roku także popyt na studia doktoranckie w systemie niestacjonarnym przybrał kształt odwróconej litery „U”. Przy czym w znacznie mierze charakter koniunkturalny tego popytu (zwłaszcza około 2000 roku) i jego rozmiary poważnie ograniczyły elitarność tych studiów.

Swoistym przejawem komercjalizacji kształcenia – o kuriozalnym charakterze – jest dość powszechna obec-



nie praktyka zatrudniania, często w pełnym wymiarze czasu pracy, studentów studiów stacjonarnych i to nawet niższych lat studiów. Takie zachowania pracodawców powodują, że studenci ci nie tylko ograniczają swój udział w zajęciach przewidzianych programem, ale także odnoszą treści kształcenia do aktualnych obowiązków na stanowisku i w ten sposób oceniają ich przydatność, lekceważąc tym samym aspekty awansu zawodowego i odpowiednich wymagań kwalifikacyjnych w perspektywie całej kariery zawodowej<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Sytuacja ta wymaga poważniejszej refleksji i to zarówno ze strony uczelni, jak i pracodawców zatrudniających studentów, bowiem takie praktycystyczne postrzeganie roli kształcenia na uniwersytetach ekonomicznych stanowi przesłankę dla weryfikacji koncepcji ich dostojeństwa, a zwłaszcza relacji kwalifikacji zawodowych do wymagań stanowisk pracy w praktyce gospodarczej. Paradoksalnie można też interpretować opisane praktyki jako korzystne dla uczelni, bowiem praktycystyczne kwalifikacje mają zwykle krótki okres przydatności, a to może generować popyt na kształcenie osób zdobywających nowe lub zaktualizowane kwalifikacje zawodowe. I to nie tylko zgodnie z koncepcją „uczenia się przez całe życie”. Niemniej jednak, w świetle popularnego paradygmatu gospodarki opartej na wiedzy, opisane podejście trudno zakwalifikować jako oparte na mądrości. W przeciwnym bowiem razie aż strach myśleć o alternatywie.

## Konkluzje i postulaty

Przedstawione refleksje w ujęciu dyskursu humanistycznego pozwalają sformułować kilka syntetycznych wniosków i postulatów organizacyjnych. Przede wszystkim warto podkreślić, że interpretacje sensów nadawanych kształceniu ekonomistów na uniwersytetach i jego zmianom muszą uwzględniać zarówno indywidualne, jak i społeczne postrzeganie zmian tych systemów. Zmiany te bowiem nie są tylko i wyłącznie realnymi systemami organizacyjnymi, ale także intersubiektywnymi zbiorami zdarzeń w sieci stosunków ludzi i społeczeństwa.

Szczęśliwie – jak dotąd – nie spełniają się projekcje Petera Druckera o zwichnięciu uniwersytetów do 2030 roku z powodu ich anachroniczności i dysfunkcyjności w otoczeniu cywilizacyjnym. Z kolei badacze reprezentujący nurty krytyczne wobec współczesnej kultury akademickiej (np. Matts Alvesson, Hugh Willmott, Henry Giroux, Marek Kwiek, Łukasz Sułkowski), choć nie wieszczą zaniku, to wskazują na przyczyny kryzysu uniwersytetów, zaliczając do nich głównie<sup>12</sup>:

- komercjalizację instytucji akademickich,
- umasowienie edukacji wyższej i obniżenie poziomu kształcenia,
- urynkowanie uniwersytetów zgodnie z koncepcją zarządzania publicznego,
- erozję etosu klasycznej nauki,
- odejście od elitarnego kształcenia intelektualistów i twórców na rzecz „produkcji”

---

<sup>12</sup> Por. Ł. Sułkowski, *Kultura...*, op.cit., s. 11.

- wąsko sprofilowanych specjalistów,
- rugowanie humanistyki z kształcenia i sfery badań,
- deprecjację idei autorskiego kształcenia krytyczno-refleksyjnego i zastępowanie jej standardowymi procedurami dydaktycznymi o zdefiniowanych efektach końcowych.

Rozwój kształcenia ekonomistów w Polsce w ujęciu sekularnym nie ma cech naturalnej ewolucji, zmienia się ono raczej dyskretnie pod wpływem okoliczności zewnętrznych. Analiza tego procesu wykazuje niemal cykliczne zmiany polegające m.in. na przechodzeniu od „praktycyzmu” i wąskich specjalności do metaumiejętności ekonomicznych w ramach szerokich kierunków czy profili kształcenia.

Badając zawód ekonomisty z dziewięćdziesięcioletniej perspektywy, można stwierdzić dość wyraźną rozbieżność w zakresie wymagań, jakim miał odpowiadać modelowy absolwent oraz wymagań stawianych przed nim przez praktykę gospodarczą. Do początków lat 90. była to rozbieżność podobna do tej, jaka występowała między teorią gospodarki socjalistycznej a praktyką gospodarowania w PRL. W okresie transformacji brak wzorców i doświadczeń przejścia z gospodarki nakazowo-rozdzielczej do społecznej gospodarki rynkowej sprzyjał kształceniu według paradygmatów zaczerpniętych głównie z rozwiniętych gospodarek rynkowych, bez uwzględniania specyfiki transformacyjnej.

Autonomia licznych, zdywersyfikowanych zasobowo oraz rozproszonych terytorialnie uczelni i uniwersytetów ekonomicznych w Polsce, działających w różnych reżimach finansowania (publiczne vs niepubliczne), przy

ograniczonym zasobie kandydatów na studia, a nadto przy braku rzetelnej weryfikacji jakości kwalifikacji absolwentów, prowadzi do konkurencji rynkowej (cenowej i jakościowej) opartej na niższych standardach selekcji (preselekcja absolwentów szkół zakończonych maturą, marginalna lub żadna selekcja rekrutacyjna, konieczność dostosowania poziomu dydaktyki do percepcji przeciętnego studenta, preferencje większości studentów i pracodawców dla wąskiego praktycyzmu programu studiów).

Zmiany systemu i warunków gospodarowania oraz preferencje i wybory społeczne – od początków transformacji w Polsce – generowały duży popyt na kształcenie ekonomiczne i kadry ekonomistów. Dynamika tych procesów zakłócała możliwości wiarygodnej zewnętrznej weryfikacji efektywności studiów. Jednak wiele symptomów wskazuje, że niektóre działania zarówno uczelni ekonomicznych, jak i szeroko rozumianego otoczenia prowadziły i nadal prowadzą do tego, że kwalifikacje absolwentów<sup>13</sup> nie w pełni odpowiadają deklarowanym formalnie efektom kształcenia.

Identyfikując przypadki najwyższych standardów osiągnięć studentów i doktorantów (nie tylko w wymiarze krajowym), nie sposób nie dostrzec, że masowość kształcenia ekonomistów zdominowała elitarność, a technologia procesu nauczania i priorytet funkcji dydaktycz-

---

<sup>13</sup> Szczególnie niebezpieczne jest oferowanie nowych specjalności, gdy nie jest to poparte odpowiednio ugruntowanymi osiągnięciami zawodowymi kadry nauczającej, w tym badaniami naukowymi i infrastrukturą dydaktyczną (np. zweryfikowanymi programami i planami nauczania, doświadczeniem kadry, pomocami dydaktycznymi).

nej, w stosunku do funkcji poznawczej, w okresie post-transformacyjnego boomu edukacyjnego przyczyniły się do erozji klasycznego dostojęstwa polskich uniwersytetów ekonomicznych. Niezależnie od formalnej symboliki, erozja ta umniejszała ich rolę jako akademii i upodobniła do uczelni zawodowych. Przy czym ważną determinantą tego procesu była komercjalizacja kształcenia, a nawet szerzej – uczelni ekonomicznych.

Stosując rachunek kosztów i korzyści, trudno było – przynajmniej w masowej skali – nie skorzystać z okazji, jaka powstała dzięki reformie systemowej i zapotrzebowaniu społecznemu oraz praktyki gospodarczej na kwalifikacje ekonomiczne. Uproszczeniem byłoby zarzucenie takiej polityce krótkowzroczności. Zdyskontowanie efektu okresowego, jaki stworzyła transformacja w Polsce, ma ze swej natury niejednakowy wymiar dla poszczególnych kohort wiekowych praktyków czy teoretyków ekonomii, w tym także nauczycieli akademickich na uczelniach ekonomicznych. Oprócz postaw indywidualnych i zachowania jednostek na rynku pracy w okresie otwarcia szansy systemowej ważne było to, w jakiej fazie cyklu życia znajdowały się dane osoby. Jedne miały znacznie krótszy, a inne dłuższy horyzont kariery i tym samym inne możliwości skorzystania z tej szansy. To także przyczynek do kontekstualnego dostojęstwa uniwersytetu.

Zakładając kontynuację warunków systemowych w przewidywalnej przyszłości, a przynajmniej nie przyjmując założenia o rewolucyjnych co do charakteru zmianach, kolejne kohorty wiekowe wykładowców ekonomii, chcąc zachować, a tym bardziej poprawić swój status społeczny i pozycję zawodową, będą musiały dokonać

modyfikacji priorytetów i przywrócić akademickość uczelni ekonomicznych oraz ukształtować zmodyfikowany paradygmat dostojności uniwersytetu odpowiadający wyzwaniom cywilizacyjnym XXI wieku oraz warunkom gospodarowania w globalizującym się albo „renacjonalizującym się” świecie.

Potwierdzenie sformułowanych wyżej ocen stanowić powinno determinantę pilnego zainicjowania procesów racjonalizacji kształcenia ekonomicznego, np. w drodze selektywnej konsolidacji zasobów materialnych i ludzkich oraz likwidacji podmiotów niespełniających standardów rzetelnie i wiarygodnie weryfikowanych. Problem ten nie tylko ma istotne znaczenie dla długookresowej racji stanu, ale także niesie ze sobą poważne ryzyko polityczne związane z niespełnionymi aspiracjami tysięcy absolwentów, ze szczególnym uwzględnieniem tych, którzy dużym wysiłkiem rodziny lub własnym ponieśli niemałe nakłady na zdobycie dyplomu, a inwestycja ta okazuje się nierentowna.

Procesy umasowienia kształcenia ekonomistów na poziomie wyższym są nie tylko polską specyfiką. Niestety, często oznaczają symboliczny zanik dostojności uniwersytetu i przekształcania procesu studiowania w produkcję absolwentów o elastycznym profilu asortymentowym w „szkoło-fabryce”. Użyteczność zawodowa takich absolwentów, podobnie jak nowoczesnych artykułów gospodarstwa domowego, szybko ulega degradacji. To dramatyczne porównanie ma na celu uświadomienie, że nie można przenosić praktyk producentów stymulujących popyt na swe wyroby krótką ich żywotnością na procesy kształcenia absolwentów.

Jeżeli uniwersytety zrezygnują z pełnienia funkcji sortera dzielącego studentów według posiadanych zdolności, wiedzy i umiejętności na tych, którzy potrafią pokonywać przeszkody intelektualne lub rozwiązywać problemy o określonej specyfice kwalifikacyjnej, oraz na tych, którzy tego nie potrafią, zatracą swą społeczną rację istnienia, a wydawane absolwentom dyplomy utracą swą wartość, szkodząc wizerunkowi i wiarygodności ich wystawcy.

## I co dalej?

**R**efleksja nad procesem kształcenia ekonomistów na uniwersytetach, z uwzględnieniem historycznej perspektywy, pozwala na skonstruowanie matrycy modelowania cech tej instytucji na bliższą i dalszą przyszłość. Szerokie grono interesariuszy w procesie racjonalnej koordynacji powinno światło sytuować preferowane rozwiązania pomiędzy:

- orientacją akademicką a orientacją biznesową,
- zaufaniem wynikającym z kapitału społecznego a kontrolą opartą na biurokratycznych procedurach,
- elitarnością grona nauczycieli akademickich i studentów a egalitaryzmem dostępu do procesu nauczania i badań oraz studiowania,
- kolegialnością w zarządzaniu uniwersytetem a menedżeryzmem jednoosobowych organów,
- ograniczaniem biurokracji a sterowanym rozwojem ad-hokracji,

- petryfikacją struktur i procesów a innowacyjnością działania,
- internacjonalizacją jakości w społeczności akademickiej a operacjonalizacją kontroli jakości,
- promowaniem krytycyzmu a pochwałą konformizmu, wewnątrz i na zewnątrz uniwersytetu,
- etosem badacza a uprzemysłowieniem badań,
- umiędzynarodowieniem i mobilnością kadry oraz żaków a lokalnością i zasiedzeniem rodziny uniwersyteckiej,
- premiowaniem erudycji mistrzów a kształtowaniem eksperckiej specjalizacji,
- wreszcie orientacją na dobro publiczne (czy wręcz dobro wspólne) a egoizmem dobra prywatnego.

Biorąc pod uwagę złożoność strukturalno-organizacyjną uczelni, a zwłaszcza wielowydziałowych uniwersytetów, wybory – w odniesieniu do wyżej wyszczególnionych kryteriów – można różnicować, uwzględniając z jednej strony uwarunkowania zewnętrzne, a z drugiej specyfikę merytoryczną, jakość lub zasoby poszczególnych podstawowych jednostek organizacyjnych. Różnicowanie może dotyczyć także kierunków studiów lub specjalności.

Na koniec nawiążę do zakodowanego w tytule wykładu pytania o utopijnym wręcz charakterze: czy możliwe jeszcze jest kultywowanie uniwersytetu ekonomicznego działającego w aureoli dostojęstwa? Niestety, wiele, a może nawet wszystko wskazuje na to, że nie. I choć generalnie transformacje kultur akademickich są wielokierunkowe i złożone, to podzielam ocenę Łukasza Sułkowskiego, że współcześnie *„obserwujemy ostateczny demontaż utopii klasycznej kultury akademickiej”*, która zmienia się na podo-



bieństwo kultury korporacji działających w gospodarce rynkowej. Dlatego krytycznie ważne jest, aby w zapale racjonalizowania struktur i reformowania uniwersytetów ekonomicznych nie zatracić humanistycznych wartości nauki i wyższego wykształcenia jako ostoji *universitas*.