

EUGENIA POTULICKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

REFORMA UNIWERSYTETÓW AMERYKAŃSKICH – CZAS PRZETRWANIA

KAPITALIZM AKADEMICKI I JEGO MECHANIZMY

Wielu krytyków sytuacji, w jakiej znalazły się amerykańskie uczelnie uważa, że działają one w państwie neoliberalnym. Traktuje ono jednostki i korporacje jako aktorów ekonomicznych, tworzy nową ekonomię wiedzy, tworzy państwo, które nie jest już odpowiedzialne za zapewnienie uprawnień takich, jak bezpieczeństwo socjalne. Szkolnictwo wyższe funkcjonuje i jako uprawnienie socjalne, i jako czynnik wzrostu ekonomicznego. By dostarczyć funduszy na przekształcanie ekonomii, państwo często inicjuje deregulację, komercjonalizację i prywatyzację (Slaughter, Rhoades, 2011, s. 435; Bousquet, 2008, s. 44; Arum, Roksa, 2011).

Kapitalistyczny reżim akademicki – jak go określają Sheila Slaughter i Gary Rhoades – charakteryzuje się zwiększoną komercjalizacją uczelni. Uniwersyteckie biura biznesu zaczęły nawet licencjonować używanie nazwy i symbolu uczelni, np. na koszulkach (Bok, 1990, s. 12–13). Inicjatywy w zakresie przedsiębiorczości nie przynoszą równych korzyści studentom, a na uczelnie nakładają czasem poważne koszty. Różni aktorzy wewnętrzni i zewnętrzni pragną wykorzystać możliwości wykreowane przez neoliberalne państwo. Wiele inicjatyw rządu federalnego i rządów stanowych stwarza polityczne ramy kapitalizmu uniwersyteckiego.

Pomoc federalna udzielana jest małej liczbie uczelni, ale Stowarzyszenie Amerykańskich Uniwersytetów, której uczeni zdobyli 43% Nagród Nobla po 1999 r. otrzymuje prawie 60% funduszy federalnych dla szkolnictwa wyższego (Geiger, 2011, s. 59; Harclerod, Eaton, 2011, s. 204).

Powstanie uniwersytetów przedsiębiorczych nie spotyka się z entuzjazmem. Uczelnie i badania stały się wartością w kategoriach „kasy” i w żaden inny sposób. Słowa te wypowiedział Derek Bok, który był rektorem Harvardu przez 20 lat (2003, s. 16–17). 70% humanistów i przedstawicieli nauk społecznych nie popiera przedsiębiorczości w uczelniach (Calhoun, 2006, s. 9).

Komercjalizacja uniwersytetów nie jest sprawą ideologicznie neutralną. Jednak Bok uważa, że uczelnie powinny uczyć się od biznesu szybkiej adaptacji do wymogów życia i cięższej pracy. Istnieją wszakże limity dostosowania się

szkolnictwa wyższego do biznesu. Efektywność uzyskana „dzięki” zwiększeniu liczby studentów na zajęciach, obniżaniu wymagań dla kandydatów na studia czy poświęcanie standardów akademickich to tylko niektóre koszty nastawienia na generowanie zysków (Bok, 1990, s. 41 i 118).

Przejawem korporatyzacji uczelni jest bardzo liczna i świetnie uposażona kadra menadżerska. Coraz więcej rektorów pochodzi z „klasy menadżerskiej”. W uniwersytetach prywatnych ich zarobki wynoszą około 500 000\$ rocznie, natomiast wybitny profesor uczelni publicznej może zarobić 100 000\$ (Arum, Roksa, 2011, s. 12–13). Menadżerowie stanowią około 30% kadry uniwersyteckiej, rektorzy z tej „klasy” deklarują zarządzanie skoncentrowane na odpowiedzialności (Cross, Goldenberg, 2009, s. 47).

Jedną z najważniejszych prac ukazujących zmiany amerykańskiego szkolnictwa wyższego oraz ich przyczyny tkwiące w ekonomii jest książka Marca Bousqueta „How university works”. Jej autor zwraca uwagę na fakt, że kadrze akademickiej na ogół brak zrozumienia siebie w kontekście warunków neoliberalnych. Bousquet opiera się na systemowej niesprawiedliwości zatrudnienia (Carry, 2008, s. xiv) i prezentuje swoją teorię „zawód – praca”. Twierdzi, że administracja uczelni ustawicznie wyklucza członków wydziałów z systemu szkolnictwa wyższego. Jeden wymiar tej teorii to traktowanie wszystkich pracowników jako zatrudnionych tymczasowo. Rynek akademicki wyklucza większość pracowników nauki, co wolnorynkowcy uznają za zjawisko naturalne.

Działania wpływające na uniwersytety podjął przede wszystkim George W. Bush. Raport jego minister edukacji Margaret Spelling przesiąknięty był językiem i metaforami biznesu oraz zorientowany na zysk. Raport postrzegano jako powodowany politycznie atak na uczelnie, nieuwzględniający podstawowej misji i ducha uniwersytetów. Jednak dojrzały przemysł szkolnictwa wyższego już istnieje (Christensen, Eyring, 2011, s. 3–4).

Mechanizmem sprzyjającym rozwojowi kapitalizmu akademickiego jest kierowanie pomocy finansowej do studentów, a nie do uczelni. Nazywa się to pierwszymi voucherami edukacyjnymi, mają one wprowadzić dyscyplinę rynku w przypadku uniwersytetów i wybór uczelni dla studentów. Zmiana finansowania była jedną z przyczyn zadłużania się uniwersytetów (tamże, s. 184).

Wprowadzony jeszcze w latach 60. XX w. program Pell Grant jest przeznaczony dla studentów najbardziej potrzebujących pomocy. Jednak od czasu prezydentury Ronalda Reagana i początku neoliberalnych reform edukacji ich „siła nabywcza” bardzo spadła. W latach 2007/2008 wystarczały one na pokrycie 45% kosztów studiowania (Slaughter, Rhoades, 2011, s. 437). Odsetek studentów z grantami Pell jest najlepszym wskaźnikiem dostępności uczelni dla młodzieży z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Ten odsetek wynosi od mniej niż 7% do około 12% w zależności od uniwersytetu i stanu. W najbardziej selektywnych uczelniach około 41% studentów pochodziło z rodzin zamożnych (Hacker, Dreyfus, 2011, s. 187).

Do urynkowania szkolnictwa wyższego przyczyniła się ustawa z roku 1998. Promuje ona uczelnie prywatne, które nie są już traktowane jako instytucje odrębnej kategorii, lecz jako część szkolnictwa wyższego. Pozwala to na korzystanie z pomocy rządowej. Studenci uniwersytetów prywatnych mają dwa razy większe szanse uzyskania pomocy niż studium w uczelniach publicznych, ponadto instytucje prywatne aktywnie pomagają swoim absolwentom zdobyć pracę (Goldrick-Rab, Cook, 2011, s. 259).

Bush zalegalizował protekcyjny pakiet odpisów kosztów studiowania od podatków, a chodziło o zwiększenie możliwości uczenia się w szkolnictwie wyższym dla tych, którzy mają wiedzę o rynku i o uczynienie z nich perfekcyjnych konsumentów usług elitarnych uniwersytetów. Bush adresował ustawę wprowadzającą te odpisy do rodzin z dochodami wysokimi i średnimi, bowiem te z dochodami niskimi płacą małe podatki lub nie płacą ich wcale (Mumper, Gladieux, King, Corrigan, 2011, s. 126–127 i 134–135). Dla neoliberalnych reform uniwersytetów charakterystyczne jest także to, że studium w uczelniach prywatnych otrzymują granty wyższe niż młodzież z publicznego sektora szkolnictwa wyższego. Strategia rewolucji finansowej w uniwersytetach ma konsekwencje w tej postaci, że najwięcej otrzymują najbogatsi (Geiger, 2011, s. 63).

W latach 1980–2002 koszty studiowania wzrosły o 128%. W 2008 r. przeciętna niezamożna rodzina musiała przeznaczyć na studiowanie swego dziecka 40% dochodów, podczas gdy rodziny z klasy średniej i wyższej odpowiednio 25% i 13% dochodów. Przeciętny dług studenta w latach 2004–2008 wzrósł od 18 650\$ do 23 200\$. Wolnorynkowy kapitalizm akademicki eskaluje zyski (Slaughter, Berdahl, 2011, s. 436). Dług zniechęca młodzież z rodzin o niskim SES do studiowania, a w tej grupie dług wynosił przeciętnie 35 050\$. Neoliberalne państwo przesuwają się w stronę polityki „wysokie czesne – duża pomoc”. Ta retoryka maskuje jednak zmiany udziału państwa w finansowaniu szkolnictwa wyższego (Griswold, Ginger, 1996, s. 361 i n.; Slaughter, Berdahl, 2011, s. 442). Legislacja czyni ze studenta subsydiowanego przez państwo i stan konsumenta na quasi-rynku. Towarzyszy temu retoryka jego upelnomocnienia i czynienia zeń konsumenta działającego zgodnie z dyscypliną rynku. Jest to politycznie stymulowana technologia cywilna.

Dociekając, dlaczego koszty studiowania tak bardzo wzrosły Andrew Hacker i Claudia Dreyfus stwierdzili, że spowodowała to przede wszystkim wielka podwyżka uposażeń rektorów z „klasy menadżerskiej”. Rektor uniwersytetu Stanford uzyskał podwyżkę od 256 111\$ do 731 614\$ (2011, s. 119).

Odsetek instytucji utrzymujących się wyłącznie z opłat studentów wzrósł od 23% w r. 1982 do 36% w 2007 (McGuinness, 2011, s. 143 i 154). Liczba prywatnych uczelni działających z nastawieniem na zysk wzrosła od 55 do 533 w latach 1976–2006, a odsetek uczelni publicznych zwiększył się o 17%. Gwałtownie natomiast zmniejszyła się liczba uczelni prywatnych działających non-profit (Mumper, Gladieux, King, Corrigan, 2011, s. 124). Ministerstwo edukacji podało, że

w 2009 r. studiujący w uniwersytetach prywatnych nastawionych na zysk stanowili 10% ogółu studentów (The conditions ..., 2011, s. 112).

Zaborczy etos uczelni for-profit rozprzestrzenia się z uniwersytetu on-line – Phoenix. Program studiów w nim opracowuje administracja i wdraża na skalę masową. Standardy przyjęć kandydatów do tego uniwersytetu są bardzo niskie, zatrudnia on mało kadry akademickiej, a zarazem rozszerza znaczenie określenia „członek wydziału” na studentów drugiego stopnia oraz emerytów. Zarządzanie korporacyjne w Phoenixie oraz w całym szkolnictwie wyższym zmienia je w miejsca akumulacji kapitału bez precedensu. Zasada zwiększania zysków kieruje kadre akademicką ku służeniu studentom bogatym a zasada oszczędności powoduje odmawianie nauczania studentów z rodzin o niskich dochodach (Bousquet, 2008, s. 2).

Innym mechanizmem sprzyjającym rozwojowi kapitalizmu uczelnianego jest akredytacja przeprowadzana przez instytucje prywatne.

KTO RZĄDZI W UNIWERSYTETACH?

Coraz więcej jest rektorów z „klasy menadżerskiej”, którzy deklarują zarządzania skoncentrowane na odpowiedzialności (Cross, Goldenberg, 2009, s. 47). Ci rektorzy nie czują się wszakże lojalni wobec uniwersytetów. Problemem jednak jest to, że rynek i prywatyzacja są ignorowane przez wielu analityków politycznych jako główne czynniki wywierające wpływ na uczelnie (Berdahl, Altbach, Gumpert, 2011, s. 9).

W szkolnictwie wyższym najwyższą władzę mają rady powiernicze, które mogą same się odtwarzać przez wybory we własnej grupie albo mianować swoich członków. W związku z odejściem rektora rada zmienia całą kadre, „oczyszczanie domu” jest raczej zasadą niż wyjątkiem (Giroux, 2010, s. 274).

Zmieniają się założenia o roli rządu w szkolnictwie wyższym. Ma on planować strategicznie z zastosowaniem modelu rynkowego, być zorientowanym na klientów oraz ich potrzeby, klienci mają być obsługiwani przez różnych organizatorów studiów, a rząd ma realizować politykę „otwarcia rynku w imieniu społeczeństwa”, kierować siły konkurencji ku celom publicznym, definiować jakość pracy uniwersytetów w kategoriach wyników, a te z kolei mają być definiowane przez różnych klientów (McGuinness, 2011, s. 162).

Clayton Christensen i Henry Eyring twierdzą, że kryzys szkolnictwa wyższego w dużej mierze spowodowały same uniwersytety. Pozostają one bowiem przy starych praktykach, redukując bodźce wymagające cięć finansowych. Ich odpowiedzią na kryzys było – paradoks – podwyższanie kosztów studiowania. Z punktu widzenia konkurencji rynkowej uniwersytety powoli popełniają samobójstwo. Tymczasem muszą one radykalnie zmienić stare praktyki (2010, s. xxii–xxiii).

Niezwykłym zmianom ulega postrzeganie tolerancji w uczelniach. David Horowitz ubolewa nad tym, że kadra szkolnictwa wyższego nie może być zwolniona z powodu poglądów politycznych (2010, s. 30). Niektórzy neokonserwatyści i neoliberalowie mówią o infuzji ideologii lewicowych i multikulturowych.

Sytuacja w tym zakresie bardzo się wszakże zmienia – z nadzieją mówią to poplecznicy poglądów Horowitza. Jeden z kandydatów republikanów na stanowisko prezydenta w 2012 r. – Newt Gingrich – stwierdził, że uczelnie zbyt długo ignorowały zapis, zgodnie z którym mają edukować, a nie indoktrynować przez lewicowych profesorów. Entuzjastycznie polecana przez niego książka Horowitza „Jak pracują uniwersytety?” – proponująca jego zdaniem umiarkowaną zmianę – spotkała się z histerią nienawiści, protestami, a nawet przemocą. Pokazuje to, jak zakorzeniony jest w szkolnictwie wyższym radykalizm (Horowitz, 2010, obwoluta).

Książka Horowitza dotyczy prawie wyłącznie domniemanego „poszkodowania konserwatystów” i to nawet w uniwersytetach elitarnych. „Poprawność polityczna” to radykalny punkt widzenia, zdaniem autora. Studentów naucza się, że Ameryka – wolne społeczeństwo oparte na dobrowolnych kontraktach – w rzeczywistości jest bardzo posegregowana. Studenci boją się uznania ich za konserwatystów. Horowitz wzywa do kampanii promującej „sprawiedliwość oraz inkluzję”, a także nawołuje do zbadania tendencji politycznych w uczelniach. On z Eli Lehrerem z Amerykańskiego Instytutu Przedsiębiorczości twierdzą, że w czterech uniwersytetach – na 32 elitarne badane przez nich – nie było ani jednego republikanina, a wśród politologów było ich dwóch na 28 profesorów (2010, s. 45–47). Zdaniem Roberta Maranto, Richarda Reddinga i Fredericka Hessa taka sytuacja ma miejsce w związku ze zniechęcaniem konserwatystów do kariery naukowej. Spowodowało to marginalizację myśli konserwatywnej i libertariańskiej w uczelniach, brak zróżnicowania poglądów, ograniczenie krytyki konserwatywnej (co służy jej delegitymizacji) oraz erozję władzy konserwatystów. Może się to jednak skończyć w związku z nasileniem rozliczania oraz z intensyfikacją kontroli uczelni z punktu widzenia indoktrynacji studentów i obniżania standardów akademickich – z nadzieją mówią to zwolennicy poglądów Horowitza (2009, s. 4–7).

Daria Klein i Charlotta Stern badały, na kogo głosowali pracownicy różnych wydziałów. Odnośne liczby prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Głosowanie kadry poszczególnych wydziałów na demokratów albo na konserwatystów

Wydział	Republikanie	Demokraci
Nauk przyrodniczych i matematyki	126	792
Nauk społecznych	60	600
Edukacji i opieki społecznej	78	529
Medycyny	71	315
Inżynierii	85	213
Sztuk pięknych	20	151
Biznesu	86	116
Wojskowości i sportu	15	11

Źródło: Klein D., Stern Ch. (2009), *By the numbers: The ideological profile of professors*, [w:] Maranto R., Redding R., Hess F. (eds.) *The politically correct university*, The AEI Press, Washington D. C., s. 17.

Autorzy wyciągnęli wnioski, że ich badania, podobnie jak badania wcześniejsze, potwierdziły opinię, iż samoidentyfikacja kadry akademickiej jako konserwatystów występuje coraz rzadziej. Konserwatyści i libertarianie mają wiele powodów, by narzekać na ideologiczny klimat uczelni. Narasta tam wszakże pragmatyzm. Autorzy nie komentują jednak własnych badań pokazujących, że najwięcej zwolenników demokratów odnotowali na wydziałach przyrodniczych i matematyki, a ich kadra jest chyba najbardziej odporna na indoktrynację.

Zdaniem Kleina i Stern demokraci o wiele częściej starają się o uzyskanie tytułu doktora, a o konserwatystach formułowane są opinie, że nie są oni zdolni do konkurowania w uniwersytetach. Demokratów oskarżają o antyzachodnie i antykapitalistyczne nastawienie, o nienawiść do systemu rynkowego, nie pamiętając, że to on przyniósł unikalny w świecie sukces Ameryki. James Ceaser i Robert Maranto formułują tezę, że przynależność do instytucji promujących wolny rynek czy do instytucji konserwatywnych może utrudniać karierę akademicką (2009, s. 212).

Horowitz proponuje wprowadzenie ustawy o prawach akademickich, która zapobiegałaby opisanej dyskryminacji. Jego propozycja została ostro skrytykowane przez stowarzyszenie profesorów uniwersyteckich, co autor uznał za deklarację wojny. Z kolei profesura stwierdziła, że retoryka różnorodności oraz inkluzji Horowitza jest cyniczna (Horowitz, 2010, s. 70 i 77). Członkowie wydziałów o poglądach neokonserwatywnych włączają się czasem w rozpatrywanie konserwatywnych spraw dziejących się na kampusach. Nie zwracają jednak zbyt uwagi na cierpienia i niesprawiedliwość w świecie pozauczelnianym (Bok, 1982, s. 3).

Trzeba zwrócić uwagę na fakt nadawania innych znaczeń pojęciom różnorodności (w kontekście wielokulturowości) oraz inkluzji, a polityka, którą prowadzi skutkuje wykluczeniem „niebezpiecznych akademików”. Horowitz opracował listę 101 najbardziej niebezpiecznych profesorów amerykańskich (2006), choć musiał przyznać, że brakowało mu dowodów bezprawnych działań lewicowych akademików (Schrecker, 2010, s. 146). Jednak legislatura zaczęła przygotowywać nowelizację ustawy o szkolnictwie wyższym, z czym chyba autor wiąże nadzieję. Stwierdził, że dotychczas udało mu się zwrócić uwagę na próby indoktrynacji studentów oraz na proponowane przez niego prawa akademickie jako rozwiązanie tego problemu. Dodał, że trzeba było jednak użyć wielu nacisków wewnętrznych i zewnętrznych, by zwolnić kadre prowadząca zajęcia jednostronnie (Schrecker, 2010, s. 147 i 152).

Weterani neokonserwatystów pomogli w utworzeniu stowarzyszenia „Studenci dla Wolności”. Paradoxem jest, że aktywiści tej grupy ograniczali dyskusje o ideach niezgodnych z ich poglądami. Promotorzy stowarzyszenia chcieli, by to studenci byli sędziami idei rozważanych na zajęciach, a nie kompetentna kadra wydziałów. Ci studenci robili to za zasłoną „wolności akademickiej” (Cole 2009, s. 376; Giroux, 2010, s. 266).

SYTUACJA KADRY UCZELNIANEJ

Mianowania kadry uniwersytetów są coraz bardziej upolitycznione (McGuinness, 2011, s. 164). Sytuacja wygląda zupełnie inaczej niż to przedstawia Horowitz. Neokonserwatywni liderzy, jak McCartyści, „polują na czarownice” (Schrecker, 2010, s. 2). Sporo jest dowodów erozji wolności akademickiej. Sondaż przeprowadzony wśród 1 417 pracowników nauki z 927 uczelni wykazał, że respondenci uważają, iż wolność profesury jest ograniczana. Niektóre uczelnie chroniły jednak swoją kadre, zwłaszcza Harvard (Cole, 2009, s. 382–383; O’Neil, 2011, s. 93).

Jeszcze większe szkody wyrządziły bardziej „subtelne” formy dyskryminacji kadry o „niewłaściwych” poglądach, jak narzucone siłą żądania czy konieczność podpisania orzeczenia, że nie akceptuje się określonych poglądów. Są to formy „lojalki”. Sytuacja jest podobna do tej w erze McCartyzmu, jeżeli nie gorsza. W 1951 r. 21% respondentów mówiło o zagrożeniu wolności uniwersytetów, a w 2008 r. 28%. Zaatakowano nawet ocenianie akademików przez kadre z tej samej dyscypliny.

Po ataku terrorystów na wieże World Trade Center wolność nauki cierpi pod wieloma względami. Etykieta „badania wrażliwe, ale niesklasyfikowane” spowodowała upowszechnianie niektórych ważnych wyników badań, a ponadto wprowadzono system monitorowania wypożyczeń z bibliotek na mocy USA. PATRIOT Act (O’Neil, 2011, s. 105–106).

Nie trzeba wielkiej wyobraźni, by uświadomić sobie, jak usiłowanie narzucania na uniwersytety sądów politycznych, ekonomicznych czy moralnych może osłabiać te instytucje. Każda frakcja o silnych poglądach ideologicznych może mobilizować presję celem zablokowania zatrudnienia kontrowersyjnych kandydatów (Giroux, 2009, s. 1).

Najczęstszy powód ataku na wolność to walka neokonserwatystów i neoliberalów o władzę. Naruszenia autonomii akademickiej zawsze powodują siły zewnętrzne.

Czas neoliberalizmu przyniósł nowe niebezpieczeństwa, bardziej subtelne jakościowo. Są one spowodowane bezpośrednią bliskością kontaktów uniwersytetów i świata zewnętrznego. Chodzi o uzyskiwanie grantów rządowych i korporacyjnych, co nie odbywa się bez ceny. Badania prowadzone są w zakresach, na które są fundusze. Na tym polega subtelna zależność uczelni od rządu, administracji waszyngtońskiej i korporacji (Bok, 1982, s. 21–24).

Opisane zjawiska są związane ze zdegenerowaniem środowisk uczelnianych spowodowanym przez menadżerów. Ich przedstawiciele twierdzą, że tylko oni wiedzą, jak zarządzać dużymi kompleksami instytucji i coraz częściej wprowadzają nieprzetestowane i nieodpowiednie rozwiązania, niemające nic wspólnego z wartościami uniwersytetów. Środowiska finansjery i menadżerów postrzegają natomiast swoje działania jako wynikające ze specjalnej odpowiedzialności za wspieranie poczynań biznesowych w uczelniach. Z perspektywy korporacji

główny problem amerykańskich uczelni polega na tym, że nie były one zmuszone do zmian, funkcjonowały poza rynkiem, bez konieczności zmian. Rozwiązania rynkowe mają prowadzić do rozwiązania tych problemów, a ich fundamenty to dostosowanie podaży i popytu.

Bok uważa, że partnerstwo uniwersytetów i biznesu jest konieczne i zastanawia się, dlaczego wzbudza ono tak wielkie obawy w świecie akademickim. Nie można lekceważyć potrzeby badań stosowanych i korzyści w postaci szybszego wdrożenia rezultatów tych badań oraz patentów, a także polepszenia komunikacji między uniwersytetami a biznesem. Rząd intensywnie zachęca do współpracy i z tym wiąże duże presje finansowe.

W ramach ofensywy neokonserwatywnej i neoliberalnej zwalnia się profesorów, nawet tych mających prawo zatrudnienia do emerytury. Warunki pracy w uczelniach gwałtownie się pogorszyły. Ponad 70% kadry jest zatrudniona na części etatu lub na pełnym etacie, ale na kilkuletnim kontrakcie. Jest to sytuacja katastrofalna dla akademików, dla studentów i kadry uczelnianej, dla jakości edukacji oraz dla tradycyjnej misji uniwersytetu. Pracownicy nauki są uprzedmiotowieni, pozbawieni władzy i odcięci od kształtowania życia politycznego (Giroux, 2010, s. 295).

Tego rodzaju praktyki zawsze powodowały jeden z największych lęków profesury. Kadra boi się swobodnego głoszenia poglądów na zajęciach. Uniwersytet w Nowym Yorku i uniwersytet tego stanu ogłosiły stan wyjątkowy w finansach i zwolniły niektórych profesorów z prawem zatrudnienia do emerytury. Wiele uczelni wprowadziło wcześniejszą emeryturę (Altbach, 2011, s. 24). Przede wszystkim wprowadza się kryterium rozruchów studenckich na kampusach w rozliczaniu nauczycieli akademickich. Uczni obawiają się narzucania tego rodzaju zewnętrznych miar ich „produkcji”. Rozruchy wśród studentów doprowadziły do obecności na terenach uczelnianych policji i Gwardii Narodowej. Symbolizuje to fakt tracenia przywileju samoregulacji uczelni na rzecz zewnętrznych władz policyjnych i sądowych (Altbach, 2011 a, s. 244). Prezydent Bush zalegalizował ustawę wymagającą od władz uniwersyteckich ujawniania informacji o przestępstwach na ich kampusach oraz w otaczających je społecznościach. Ustawa może powodować dotkliwe sankcje w razie jej nierespektowania (Mumper, Gladieux, King, Corrigan, 2011, s. 132).

Prócz powyższych zmian w zatrudnianiu kadry uczelnianej zachodzi wiele innych negatywnych zmian. Studiujący na drugim stopniu są zatrudniani jako tani pracownicy. Większość zajęć prowadzi bardzo eksploatowana kadra semiprofesjonalna, kadra lumpenprofesoriatu z pensją, jaką otrzymują sprzedawcy w supermarketach. Najbardziej eksploatowani zarabiają 16 000\$ rocznie, natomiast kadra badaczy ma uposażenia w wysokości od 30 000 do 100 000\$ rocznie. W stosunku do lat 70. XX w. zarobki profesury zmniejszały się o 15% rocznie (Bousquet, 2008, s. 3). Uposażenia administracji uczelni są wyższe niż pensje nauczycieli akademickich. Nauczać mogą też osoby, które rozpoczęły studia, ale ich nie

ukończyły. Doktoranci zostali radykalnie sproletaryzowani, przed doktoratem pracują od 8 do 10 godzin dziennie, co uniemożliwia pracę badawczą i własny rozwój. Ze względu na bezrobocie nie ma problemu z zatrudnieniem pracowników na takich warunkach.

Grupy zajęciowe są zbyt duże, pracuje się z zestandaryzowanymi podręcznikami, bez odpowiedniego wyposażenia, bez statusu (Bousquet, 2008, s. 3–4). Praca od 50 do 60 godzin tygodniowo w przypadku profesorów to warunki zniechęcające. Finlandia nie popełniła błędu zwiększania liczebności studentów w grupach zajęciowych, proporcje nauczyciel akademicki – grupa studencka powinny się przedstawiać jak 15:1, a kształtują się jak 30:1, a podawane są także proporcje 1:39 (Arum, Roksa, 2011, s. 46 i 101).

Nic dziwnego, że w takich warunkach w wielu uniwersytetach obserwuje się brak zaangażowania kadry w swoją pracę (Kuh, 2003, s. 28). Nauczanie postrzegane jest jako nienagradzające, a standardy, według których należało prowadzić zajęcia nie były opracowane przez kadrę akademicką. Zastosowane narzędzia pomiaru osiągnięć studentów były prymitywne, a rozliczanie powodowało koncentrowanie się na bezwartościowych testach kosztem ważniejszych celów edukacji (Bok, 2006, s. 326–327).

Studenci twierdzili, że na zajęciach nie dyskutowano literatury, a ponad 40% miało zajęcia prowadzone przez studentów z wyższych lat. Warunki uczenia się rzadko odpowiadały postulatowi badaczy procesów uczenia się (Arum, Roksa, 2011, s. 46 i 101).

Zatem system nie sortuje najlepszych kandydatów do pracy w uczelniach, lecz tych, którzy akceptują uposażenie w wysokości poniżej minimum życiowego. Powszechnie pracują oni także w warzywniakach czy przy kasach supermarketów. Brakuje funduszy na kształcenie młodzieży uzdolnionej (Bok, 1982, s. 3).

Schrecker konkluduje, że opisana sytuacja uczelni jest odpowiedzią szkolnictwa na wielką recesję – tak to się już nazywa. Pracownicy uniwersytetów stanowią jedną z niewielu grup zawodowych w ekonomii USA, w której wszyscy przedstawiciele kadry akademickiej przechodzą od stałego zatrudnienia do zatrudnienia tymczasowego. Duża część zmian jest nieodwracalna, a wielu nauczycieli akademickich nie uświadamia sobie tego faktu. Tymczasem profesja akademicka jest przekształcana, tradycyjny zawód pracownika nauki znikł (Schrecker, 2010, s. 202–203). Szkudlarek mówi o robotnikach wiedzy (2012, s. 216–217), kadra ta jest deprofesjonalizowana, a proces dydaktyczny traktuje się jako proces techniczny (Potulicka, 1993).

Tymczasem uniwersytety nie mogą sobie pozwolić na znaczącą wymianę kadry, która zainwestowała w lata studiów w swojej dyscyplinie. By wolność akademicka kwitła, potrzebne jest uczestniczenie kadry uniwersyteckiej w podejmowaniu kluczowych decyzji związanych z pracą profesury.

Redukcja autonomii uniwersytetów ma miejsce także w przypadku ustalania programów studiów. Silne presje na ich kształt są wywierane z dwu stron: ze

strony rynku i neokonserwatystów. Ci drudzy zarzucają uczelniom szerzenie niezdrowego pluralizmu kulturowego kosztem kultury zachodniej. Horowitz uważa, że wszelkiego rodzaju studia inter- czy międzydyscyplinarne nie odpowiadają standardom uznanej nauki, w tym standardom metodologicznym (Bastedo, 2011, s. 416). Neokonserwatyści twierdzą, iż uniwersytety zatraciły poczucie tego, jaki rodzaj ignorancji może być jeszcze tolerowany (Bellknapp, Kuhns, 1977, s. 23), natomiast wielu innych badaczy uważa, że programy proponowane przez neokonserwatystów to „akademicki grób”, w którym umierają idee reformy szkolnictwa wyższego (Bastedo, 2011, s. 427).

Szkoły wyższe dryfują w stronę coraz bardziej ograniczonej misji, odchodzą od misji demokratycznego upełnomocnienia studentów i krytyki obywatelskiej. Bousquet pyta o to, jaki model uczelni ma szanse przezwyrciężenia efektów uwarowienia, kwantyfikacji i korporatyzacji. Jedyne rozwiązanie, jakie widzi, to kolektywny projekt teorii i praktyki (Carr, 2008, s. xv–xvi). Najgorsze jest wprowadzenie studiów pseudozawodowych.

W akademickim kapitalizmie znikło poczucie sensu kultury studenckiej oraz kultury akademickiej. Natomiast administracja reprezentuje kulturę solidarności i postrzega siebie jako zdystansowaną w stosunku do kadry wydziałów, a nawet często przeciwstawiającą się jej (Bousquet, 2008, s. 11). Obrona wartości akademickich oskarżana jest o elitaryzm (Cote, Allahar, 2011, s. 26). Zachowanie profesjonalnej autonomii jest wszakże wspólną odpowiedzialnością wymagającą respektowania wyważonych sądów profesury (Schrecker, 2010, s. 16). Pomimo krytyki profesura jest odpowiedzialna za ustalanie sensownych standardów naukowych i strzeżenie ich przed ingerencją z zewnątrz (Bok, 1982, s. 81).

Na przekór wypowiedzeniu wojny uniwersytetom przez przywołane osoby i środowiska trzeba oponować przeciwko postrzeganiu uczelni jako pola walki.

Bardzo silnie na programy studiów wpływają korporacje. Ich przedstawiciele uważają, że uniwersytety nie nadążają za zmianami technologicznymi i ekonomicznymi, nie rozumieją potrzeb sektora prywatnego, bardzo słabo rozumieją rolę korporacji i zmiany w środowisku biznesu, prowadzące do bardziej kompleksowych, elastycznych i odpowiedzialnych organizacji. Twierdzą, że kadra akademicka nie dominuje już w globalnej ekonomii. Pojawiają się programy ściśle związane z potrzebami biznesu, przede wszystkim z żądaniem uzawodowienia studiów. Menadżerowie uważają, że uczelnie muszą wziąć na siebie odpowiedzialność za przygotowanie studentów do coraz bardziej skomplikowanych zawodów. Relacje między uniwersytetami a gospodarką są coraz ściślejsze (Berndahl, Altbach, Gumport, 2011, s. 26).

W związku z przedwczesną specjalizacją programy studiów straciły spójność. Zdaniem Altbacha konieczne jest ponowne ustalenie misji uniwersytetów i w pewnym zakresie wprowadzenie edukacji liberalnej, ogólnej jako kluczowego celu programu (2011 a, s. 125). Wiedza z jednej strony, a kompetencje z drugiej są kluczem do rozróżnienia edukacji ogólnej i szkolenia. Edukacja ogólna

orientuje się na zrozumienie siebie i świata (Hacker, Dreyfus, 2011, s. 3; Potulicka, 2010, s. 332), lecz nauka nie ma już powiązania z mądrością (Cote, Allahar, 2011, s. 16). Wśród akademików konieczna jest zgoda co do tego, że nauczanie krytycznego myślenia to najważniejszy cel studiowania (Bok, 2006, s. 109). Chodzi o reorientację systemu wartości w stosunku do wartości rynkowych (Bastedo, 2011, s. 416–422). Komercjalizacja bowiem niszczy kulturę ciekawości poznawczej i kluczowe wartości uniwersyteckie. Grozi też skorumpowaniem uczelni (Cote, Allahae, 2011, s. 14–16). Z drugiej strony niektóre kursy uniwersyteckie były zbyt wąskie, a nadmierna presja na liczbę publikacji miała skutki negatywne w postaci prac miernych i niepotrzebnych.

W obronie autonomii uniwersytetów wystąpiły wielkie autorytety. Clark Kerr (2001) – wybitny badacz szkolnictwa wyższego i wieloletni rektor – twierdzi, że dobrobyt narodu zależy teraz od funkcjonowania uczelni jak nigdy dotąd. Również zdrowie polityczne narodu zależy – też jak nigdy dotąd – od szkolnictwa wyższego, stwarzającego większe możliwości i rozbijającego klasowe linie dziedziczności. Uważa on, że w zmienionych celach uniwersytetów mniej jest celów sensownych. Stanowczo w obronie uniwersyteckiej autonomii stanął też sędzia sądu najwyższego – Earl Warren. Mówił iż „Nakładanie jakiegokolwiek kaftana na liderów intelektualnych z naszych kolegiów i uniwersytetów będzie niebezpieczne dla przyszłości naszego Narodu” (za: Cole, 2009, s. 107).

Obecnie nie ma liderów na miarę Kerra, a obrona wolności uniwersyteckiej nigdy nie była łatwa. Bush wykorzystał stan wyjątkowy i lęk społeczeństwa przed atakami terrorystów do wprowadzenia prawa „zapobiegawczego”, pomniejszającego autonomię uczelni. Narzędzia, technika i retoryka używane przez Busha miały poważne konsekwencje w postaci zachwiania równowagi między liberalną wolnością a bezpieczeństwem narodowym. Administracja Obamy również inwigiluje środowiska akademickie.

„Związek Zatroskanych Badaczy”, do którego należy 20 noblistów opublikował raport oskarżający rząd Busha za nadużywanie nauki dla celów politycznych oraz o podważanie podstawowych wartości naukowych (Cole, 2009, s. 431).

Bardzo poważne konsekwencje dla pracy uniwersytetów ma konflikt między ich autonomią a rozliczaniem uczelni. Presja na rozliczanie wiąże się z finansami, przecenianiem rozliczeń, a koordynacja rynkowa tworzy bardzo skomplikowaną i kosztowną biurokrację. Powstają duże jednostki administracyjne prowadzące np. rekrutację studentów do wielu uniwersytetów, uczelnie stają się zbiurokratyzowanymi molochemi (Altbach, 2011 a, s. 237).

Pojęcie rozliczania jako nowego modelu zarządzania publicznego akcentuje wyniki i wiąże się z argumentami konieczności dysponowania przez menadżerów elastycznością, by uzyskać pożądane wyniki przy minimum nadzoru nad alokacją finansów (Cross, Goldenberg, 2009, s. 90). Rozliczanie ma nie dotyczyć rozliczających. Menadżerowie postrzegają się jako awangardę intelektualną i agentów

zmiany. Deklarują, że działają na rzecz „kultury jakości” i „doskonałości”. Niestety, odnieśli oni duże sukcesy w kształtowaniu mentalności akademickiej.

Autorzy raportu na temat rozliczania przygotowanego dla minister Spelling byli sceptyczni co do jakości rozliczania prowadzonego przez osoby spoza uniwersytetów. Twierdzili, że w ogóle nie jest jasne, czy stan wiedzy pozwala na precyzyjne pomiary uczenia się. Bardzo uboga jest jeszcze literatura próbująca zidentyfikować czynniki indywidualne oraz czynniki instytucjonalne związane z podwyższaniem poziomu osiągnięć studentów. W związku z tymi zarzutami można wątpić, czy narzędzia stosowane w rozliczeniach będą sensowne (Arum, Roksa, 2011, s. 18–19), rządy idą za daleko w stronę rozliczania. Rektor Bok twierdzi, że obecny sposób mierzenia osiągnięć studentów wydaje się powodować więcej szkód, niż korzyści (1982, s. 32). Uniwersytety, podobnie jak przemysł, obowiązuje produktywność definiowana w kategoriach kształcenia większej liczby studentów przy niższych kosztach. Poza tym tradycyjnie zakładano, że za wyniki uczenia się odpowiada student, natomiast obecnie jest to traktowane jako odpowiedzialność uniwersytetów przed społeczeństwem (Schmidtlein, Berdahl, 2011, s. 80).

Również badania muszą być efektywne. Bardzo duża konkurencja o finanse i zasoby na ich prowadzenie w dłuższym czasie spowoduje zmianę kultury pracy naukowej oraz organizację badań. Wpływy korporacji postrzegane są jako najbardziej zagrażające kadrcze uczelnianej. Przekonuje się profesurę, że jej priorytetami powinna być produktywność i generowanie zysku. Tymczasem „proces produkcyjny” w szkołach wyższych jest o wiele bardziej skomplikowany niż w jakimkolwiek przemyśle. Ponadto studiowanie i badania to bardzo subtelne procesy, dość nieprzewidywalne. Wymagają one dużego stopnia autonomii (tamże, s. 29). Kadra uniwersytetów jest profesjonalna, a wyników badań nie można zadekretować. Nadmierne rozliczanie niszczy etos uczelni i często dokłada „papierowej roboty, by torturować kadrę akademicką”. Nazwano to reżimem rozliczania.

Philip Altbach twierdzi, że upadło morale akademików, tymczasem dobra nauka wymaga wysokiego morale. Na obniżenie morale nauczycieli akademickim wpłynął, moim zdaniem, przede wszystkim brak ich bezpieczeństwa zawodowego. Liczba osób zatrudnionych na niepełnym etacie wzrosła w latach 1970–2001 o 376%, a na tej kadrcze spoczywa główny ciężar prowadzenia zajęć. Kadra ta stanowi 36% pracowników uniwersyteckich, wśród nich wielu przedstawicieli mniejszości, dyskryminowanych finansowo. Komercja i rynek niosą ze sobą ryzyko zagubienia wysokiego morale (Bok, 1982, s. 150). Uczelnie przestają być wylęgarnią nowych idei, a stają się agencjami reklamowymi szukającymi nowych klientów. Komercjalizacja może niszczyć ciekawość poznawczą i grozi korupcją (Cole, 2009, s. 173).

Znikło poczucie wspólnoty akademickiej, tymczasem prawdziwy sens uniwersytetu to wspólnota uczonych (Bok, 1982, s. 140 i 168; Bousquet, 2008, s. 9). Poczucie podzielanego celu uniwersytetów stało się iluzją, podobnie jak

uczestnictwo we wspólnych badaniach. Akademicy czują się coraz bardziej wyalienowani – wewnątrz i zewnątrz. Jednak większość profesorów zachowała zobowiązania wobec istotnych wartości profesjonalnych.

Autorzy prac o zmianach w szkolnictwie wyższym mają świadomość tego, że ich diagnozy są pesymistyczne. Altbach z nostalgią stwierdza, iż „złoty wiek” uniwersytetów bezpowrotnie minął, mimo że uniwersytety amerykańskie wciąż są najlepsze na świecie. Uczelnie znajdują się w erze przetrwania, zmieniają się w szkołę zawodową oraz instytuty badawcze korporacji. Profesura poniosła porażkę w uświadamianiu swojej centralnej roli w społeczeństwie i wagi tradycyjnych wartości uniwersyteckich. W globalnej konkurencji o status uniwersytety XX w. nie są faworyzowane.

Reforma szkolnictwa wyższego pogorszyła warunki nauczania akademickiego, prowadzenia badań i warunki życiowe kadry.

Jako niezwykle konkurencyjne, efektywne i „produktywne” reklamują się uczelnie on-line. Ich adwokaci twierdzą, że stoją na gruncie teorii przełomowej innowacji i obiecują strategię sukcesu. Deklarują prowadzenie znakomitych badań dotyczących nauczania akademickiego i studiowania, ale w uniwersytecie on-line nie będzie kadry badaczy – studenci poprowadzą badania monitorowane przez profesorów. Nie będzie prawa zatrudnienia do emerytury, natomiast oszczędności funkcjonowania uczelni sięgną rzędu 50–90% (Christensen, Eyring, 2009, s. 212, 227 i 285).

Christensen i Eyring – twórcy teorii przełomowej innowacji – nie wiedzą jednak, że prawdziwie uniwersyteckie studia zdalne łączą nauczanie m.in. on-line z bardzo zindywidualizowaną pracą studenta i profesora, jak w Open University w Wielkiej Brytanii (Potulicka, 2012, s. 361–362).

SYTUACJA STUDENTÓW

Żądania przyjęcia na studia dużej liczby studentów i rozszerzenia funkcji uniwersytetów skutkowały ich reformą. W miarę ekspansji przemysłowi i ekonomii potrzebna była maszyna bardziej sortująca (Berdahl, Altbach, Gumpert, 2011, s. 24). James Cote i Anton Allahar twierdzili, że w 2000 r. tylko 16% wszystkich istniejących zawodów wymagało wykształcenia wyższego (2010, s. 5–7). Jednak Barak Obama podtrzymywał złudzenia o uczelniach dostępnych dla wszystkich, głosząc tezę o potrzebie wykształcenia ponadśredniego dla każdego Amerykanina (Arum, Roksa, 2011, s. 54).

Wzrost zapotrzebowania na studia spowodowany był w największym stopniu bezrobociem. Ponadto zarobki stanowią „życiowe kary” dla tych, którzy ukończyli naukę na szkole średniej, ich pensje są o wiele niższe niż uposażenia absolwentów uniwersytetów. 95% uczniów szkół średnich pochodzących z klasy średniej oczekiwało powodzenia na studiach, studiować zamierzało nawet 90% uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Goldrick-Rab, Cook, 2011, s. 256). Jednak w ostatnich 20 latach wzrost liczby studentów zmniejszył się,

mimo zwrotu z inwestowania w studiowanie w postaci wyższych zarobków (De-Long, Goldin, Katz, 2003, s. 21).

Dostęp do uczelni jest obecnie kwestią kontrowersyjną. Martin Trow stawia pytanie, czy dostęp masowy jest pożyteczny. Biuro statystyki pracy przewiduje, że w roku 2014 45% instytucji edukacji ponadśredniej będzie kształtowało średnie umiejętności zawodowe, poniżej tytułu bakałarza (licencjata), 33% będzie kształtowało umiejętności na poziomie wysokim, a 22% będzie studiowało w kolegiach (tamże, s. 257). Szacunki Cote'a i Allahara są bardziej pesymistyczne niż przewidywania tego biura, bowiem już nastąpiła zmiana w dostępie do uczelni, dostęp ten się ogranicza. Podkreśla się, że zwiększenie dostępu niekoniecznie oznacza równość dostępu, choć są uniwersytety – jak Berkeley – biorące pod uwagę zarówno merytoryczną wartość kandydata, jak i równość.

Ograniczenie dostępu do studiów ma miejsce m.in. z powodu kryzysu finansowego w uczelniach. W ostatnich 30 latach stanowe fundusze na szkolnictwo wyższe zmniejszyły się o 1/3. Redukcja podatków wprowadzona przez Busha, odpisy od podatków i koszty prowadzonej wojny doprowadziły wiele stanów do deficytu.

Dobór studentów na podstawie „obiektywnych” testów, jak SAT czy ACT postrzegany jest ze sceptycyzmem. Oceny ze szkoły średniej były znacznie lepszym predyktorem ukończenia studiów niż wyniki tych testów. Bardzo dobry predyktor stanowił ranking ucznia w szkole, a zwłaszcza umieszczenie go na poziomie zaawansowanym. Zdaniem Wiliama Bowena, Matthew Chingosa i Michaela McPhersona to stanowiło najważniejszy wniosek z ich badań. Nadmierne poleganie na testach SAT i ACT może mieć skutek odwrotny od oczekiwanego. Proponują oni, by w procedurze doboru kandydatów na studia brać pod uwagę: ranking ucznia w szkole średniej, oceny z testów w tej szkole, jakość szkoły średniej, wyniki SAT oraz ACT i dokonać triangulacji tych danych (2009, s. 226–227).

Są jednak zdania, że dążąc do doskonałości, selektywna maszyna amerykańskiego systemu edukacji sortuje tych kandydatów, którzy wyniosą największe korzyści ze studiów (Lewis, 2006, s. 52). Dobór oparty jest na wartości merytorycznej kandydata, a testy SAT i ACT pozwalają przyjąć najzdolniejszych. Jednak tutoring przygotowujący do tych testów, materiały i podręczniki do nich to przemysł zarabiający wiele bilionów. Społeczne koszty tak drogiego przygotowania do ubiegania się o przyjęcie na studia powodują nierówności w gotowości do studiowania (Christensen, Eyring, 2010, s. 119–120). Konieczne jest stosowanie preferencji dla młodzieży z rodzin ubogich oraz z mniejszości rasowych. Z zaangażowanie w inkluzję tych grup kandydatów na studia to istotna część polityki afirmatywnej. Zdaniem Wiliama Bowena, Martina Kurzweila i Eugene Tobina potrzebna jest „ślepa” rekrutacja do uniwersytetów selektywnych, biorąca pod uwagę jedynie osiągnięcia intelektualne kandydata. Najbardziej zaskakująca konkluzja z badań tych autorów brzmi: z masy prac empirycznych związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym kandydatów na studia wynika konkluzja, że

prawdopodobieństwo przyjęcia do uniwersytetu było w zasadzie identyczne przy każdym poziomie SES. Studenci z rodzin o niskim SES nie są już niedoreprezentowani (2009, s. 110, 161–166 i 217).

Z drugiej strony Bowena, Chingosa i McPhersona zadziwił fakt niepodejmowania studiów przez coraz większą liczbę kandydatów, którzy na kursach poprzedzających rekrutację wydawali się odpowiadać kryteriom przyjęć. Ci sami autorzy stwierdzili, że nie ma już przepaści w aspirowaniu do studiów między rasami i różnymi poziomami SES, są natomiast ogromne dysproporcje w realizacji aspiracji. Wielu kandydatom brakuje wyraźnych planów co do tego, jak swoje ambicje realizować. Mają oni ograniczoną wiedzę o zawodzie, do którego aspirują i przychodzą na studia w większości nieukierunkowani (Schneider, Stevenson, 1999, s. 7; Arum, Roksa, 2011, s. 3). W świetle powyższych wniosków mało wiarygodna jest informacja, że kandydaci ze wszystkich środowisk otrzymują dobre porady dotyczące ubiegania się o przyjęcie do najlepszych uniwersytetów. Kandydaci z mniejszości oraz z rodzin niezamożnych czy biednych często idą do uczelni mniej wymagających. Bowen, Chingos i McPherson sformułowali hipotezę, którą silnie sugerowały ich dane, że doradza się młodzieży podejmowanie studiów w najbardziej wymagających uczelniach, które ją przyjmą (2009, s. 110 i 127).

Często występuje wysoka korelacja między klasą społeczną, z której pochodzi student, a miejscem studiowania. W pewnej mierze jest to spowodowane niechęcią tradycyjnych uniwersytetów do dopasowania się do zróżnicowania młodzieży. Inna przyczyna to wspomniany już fakt udzielania największej pomocy studentom z rodzin najbogatszych, studenci uprawnieni do grantów Pell często ich nie otrzymują (Folbre, 2010, s. 47–48; Geiger, 2011, s. 63). Tymczasem badania pokazały, że dodatkowe fundusze mają potencjał poprawy osiągnięć studentów, zwłaszcza tych z rodzin o niskim SES. Rząd zamierza powiązać pomoc dla studentów z ich osiągnięciami (Schmidtlein, Berdahl, 2011, s. 82).

Bowen, Kurzweil i Tobin badali przyjęcia kandydatów w uczelniach elitarnych i mniej selektywnych. Kierowało nimi pytanie, czy uniwersytety elitarne są „maszyną możliwości czy też bastionami przywilejów”. Stwierdzili, że do uczelni elitarnych zgłasza się więcej kandydatów z niskim SES i wysokimi ocenami w testach SAT, niż można się było spodziewać. Ma miejsce postępowanie w zachęcaniu do studiowania bardzo zdolnej młodzieży ze średnich warunków środowiskowych. Twierdzili oni, że nie było obserwowalnych różnic szans przyjęć przy którymkolwiek poziomie statusu społeczno-ekonomicznego (2005, s. 99–100). Richard Spies pisał, że wpływ dochodów rodziny na podejmowanie studiów był mniejszy niż w latach wcześniejszych (2001, s. 17).

Udostępnienie studiów młodzieży z rodzin o niskich dochodach jest dużym wyzwaniem w kontekście sytuacji finansowej kraju. Niektóre grupy rasowe i mniejszości etniczne są niedoreprezentowane w uczelniach. Nierówności dostępu do studiów są w Stanach Zjednoczonych większe niż w Europie. Akademia

napotykać wyzwania bez precedensu (Altbach, 2011, s. 15), tym bardziej że działania afirmatywne i preferencje w przyjmowaniu kandydatów wzbudzają dużo kontrowersji (Bowen, Kurzweil, Tobin, 2005, s. 3). Jednak proporcje studentów z poszczególnych grup zaczynają już odzwierciedlać podział demograficzny społeczeństwa amerykańskiego. Odsetek studentów rasy białej od 1977 r. zmniejszył się od 84% do 67%, odsetek Latynosów potroił się – od 4% do 12%, potroił się również odsetek Azjatów – od 2% do 7%, natomiast Afroamerykanów zwiększył się od 10% do 13%. Liczba studentów z rodzin o niskich dochodach korzystających z grantów Pell zwiększyła się od 14% do 23% (Golrick-Rab, Cook, 2011, s. 258; Smith, 2011, s. 467), ale studia w tej grupie młodzieży podejmuje tylko 54%, podczas gdy ze środowisk zamożnych 82% (dane z roku 2003). Wzrastanie w biednej społeczności lokalnej ma poważne konsekwencje edukacyjne. W metropoliach segregacja ekonomiczna gwałtownie się powiększa. Krok w kierunku zmniejszenia ukrytego braku tolerancji rasowej, stereotypów i stygmatów jest dalece niewystarczający (Bowen, Kurzweil, Tobin, 2010, s. 21–30). W roku 2001 studiowało 65% młodzieży rasy białej, 55% rasy czarnej i jeszcze mniej Latynosów.

Rozszerzenie dostępu do studiów wiązało się z gorszym przygotowaniem kandydatów. Wielu początkujących studentów stwierdzało, że nie było przygotowanych do nauki w uczelniach. Przeciętny wynik testu SAT był niższy. Co najmniej 40% studentów potrzebowało jednego lub więcej kursów uzupełniających braki ze szkoły średniej, w przypadku młodzieży z grup o niskim SES odsetek ten wynosił 63%. Najczęściej kursy uzupełniające dotyczyły czytania ze zrozumieniem. Prawie połowa odpadu ze studiów ma miejsce na II roku. Bowen, Kurzweil i Tobin jako barierę postrzegają przede wszystkim złą jakość edukacji obowiązkowej, ma w niej miejsce inflacja ocen. Na tym poziomie edukacji uczniowie mieli niewiele wyzwań intelektualnych i stymulowania rozwoju. Kadra szkolnictwa wyższego musi odsiewać studentów, co jest funkcją nową. Negatywny wpływ ma mentalność konsumencka dużej części studentów, którzy płacą, a w zamian żądają dobrych ocen i kredencjałów. Jednak kredencjalizm powoduje bezrobocie wielu absolwentów szkolnictwa wyższego. Studenci mają wyższe oczekiwania w stosunku do uczelni i oczekiwania niewielkiego wysiłku z ich strony. Mają też inne nawyki, także w zakresie rozrywki (Collins, 1979, s. 24–25). Profesorowie surowi są przez nich karani poprzez złe opinie formułowane przy okazji ewaluacji. Tacy studenci-konsumenci zmniejszali swoją motywację do studiowania w trakcie pobytu w uczelni i tylko w minimalnym stopniu podwyższali swoje umiejętności. Umiejętności krytycznego myślenia są niższe niż były w latach 90. XX w. Studenci-konsumenci nie widzą zbytnej przydatności ostrożnego rozumowania, a w rezultacie nie mogą konkurować we wspólnocie międzynarodowej (Cote, Allahar, 2011, s. 24 i 160; Bok, 2006, s. 116). Z wielu różnych względów w szkolnictwie amerykańskim ma miejsce wyścig w dół (Calhoun, 2006, s. 9). Zostało to spowodowane brakiem standardów egzaminacyjnych i standardów

prowadzenia zajęć, twierdzi George Kuh (2003, s. 28). Richard Arum i Josipa Roksa nie stwierdzili istotnych statystycznie różnic w poziomach ich umiejętności na początku i na końcu studiów. Brak zainteresowania studiowaniem jest nową normą – studenci są inni. Cote i Allahar pytają, dlaczego uniwersytety nie mówią głośno o tym problemie.

Wybitna pediatra amerykański Mel Levine (2005, s. 30 i 104) uważa, że wśród młodzieży jej kraju panuje „pandemia nieprzygotowania do pracy”, wiele młodych osób nie ma modelu roli człowieka dorosłego i stąd nie realizuje go. Ponadto długotrwałe poleganie na zapamiętywaniu w uczeniu się nie rozwija w dostatecznym stopniu rozumienia praw, prawidłowości czy zasad i umiejętności rozwiązywania problemów. W millenijnej generacji X w pełni zaangażowanych w studiowanie jest 10% młodzieży, częściowo 40%, a niezaangażowanych około 50%. Nieznana dotąd kultura braku zainteresowania edukacją samą w sobie jest zjawiskiem nowym. Pascarella i Terenzini w latach 90. stwierdzili w swoich badaniach, że studenci wykazują mniejsze umiejętności krytycznego myślenia.

W trakcie trwania studiów powiększa się przepaść między studentami najbogatszymi i najbiedniejszymi. Wyraźne są również przepaści pomiędzy rasami i one również się powiększają. Tylko 11% studentów z dolnego kwartyła SES uzyskało dyplom bakałarza, podczas gdy z górnego kwartyła 93% (Bowen, Kurzweil, Tobin, 2009, s. 85). Jedyne sposoby poprawienia poziomu szkolnictwa wyższego to poprawa osiągnięć zwiększającej się populacji studentów z grup niedoreprezentowanych, przede wszystkim z rodzin o niskich dochodach. Uniwersytety publiczne powinny być zasadniczym czynnikiem rozwoju tych grup i rozwiązania problemu nierównomiernej partycypacji w studiach. Autorzy badający te problemy stwierdzają, że najpoważniejszy problem Ameryki to powiększająca się przepaść między studentami z rodzin biednych i bogatych (Cole, 2009, s. 224).

Rygorystyczne pod względem metodologicznym badania wskazywały, że przeciętne przygotowanie do studiów nie w pełni wyjaśnia odsetek kończących je. W uczelniach nieselektywnych większy jest wpływ pogarszających się warunków finansowych (Goldrick-Rab, Cook, 2011, s. 262). Ponadto przyczyną jest także system finansowania, który nagradzał przechowywanie studentów powyżej I roku. Również w toku studiów najbardziej szkodliwy wpływ ma słabe przygotowanie do studiów. Większość szkół nie ma kontroli nad programami nauczania i – zdaniem Jamesa Cote’a i Antona Allahara – ujemny wpływ na uczniów ma również promocja socjalna, praktykowana zbyt często. Składa się ona na korzenie braku zaangażowania uczniów w naukę. Spirala w dół to nowa normalność. Szkoły, do których uczęszcza młodzież poszkodowana społecznie są ponadto znacznie gorzej wyposażone niż szkoły dla ich uprzywilejowanych rówieśników.

Studenci z rodzin zamożnych najczęściej kończą studia w terminie, natomiast biedni – mimo pomocy – rzadziej dochodzą do finału. Potrzebna jest pomoc nie tylko w dostaniu się do uniwersytetu, ale i w trakcie trwania studiów (Bowen,

Chingos, McPherson, 2009, s. 230–232). Droga studenta przez uczelnię określana jest jako zindywidualizowana i zorientowana na klasę średnią (tamże, s. 271).

Aktualna sytuacja uniwersytetów i stres mogą mieć negatywny wpływ na funkcjonowanie studentów oraz ich osiągnięcia. Najczęstszą przyczyną porażki było łączenie studiów z pracą, miało to miejsce w przypadku 60% tych, którzy doznali niepowodzenia. Zwiększa się liczba młodzieży z poważnymi kłopotami mentalnymi. Zazywanie leków psychotropowych w latach 1994–2006 wzrosło od 9% do 23%. Jedna trzecia młodzieży naużywa alkoholu, w tym 6% uzależniło się od niego. Ponad 18% studentów miało zdiagnozowaną depresję, samobójstwo poważnie rozważał 1 na 10, a próby samobójcze podejmowało 2% studentów. Szacuje się, że skuteczną próbę samobójczą popełnia 1 100 młodych osób rocznie (Bowen, Chingos, McPherson, 2009, s. 269).

Arum i Roksa wymieniają cztery „ważne lekcje” ze swoich badań obejmujących ponad 18 milionów studentów i ponad 4 300 uczelni: 1) studenci zbyt często są akademicko nieukierunkowani, 2) ich osiągnięcia są niepokojąco niskie, dominuje studiowanie ograniczone, 3) w okresie studiów narastają nierówności osiągnięć między studentami z różnych grup SES, ras i mniejszości, 4) istnieje zróżnicowanie osiągnięć między uczelniami.

PODSUMOWANIE PRZYCZYŃ REFORM ORAZ ICH SKUTKÓW

Berdahl, Altbach i Gumport (2011, s. 9) piszą o agresywnym nacisku sił rynkowych, eskalacji żądań dostępu do uniwersytetów, ogromnym wzroście liczby studentów oraz ich wielkim zróżnicowaniu, o oporze akademii przed zmianami i poważnych ograniczeniach ekonomicznych w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego. Ogromny deficyt budżetu federalnego, stanowego i budżetów rodzinnych był najpoważniejszą przyczyną reform (McGuinness, 2011, s. 139–140; Mumper, Gladieux, King, Korrigan, 2011, s. 129 i 134–135). Deficyt spowodowały wojny prowadzone przez Busha w Iraku i Afganistanie, obniżenie podatków oraz odpisy kosztów studiów od podatków. Z tym wiązała się niechęć Amerykanów do płacenia wysokich podatków, którą przejawiały najzamożniejsze kręgi obywateli tego kraju. W aktualnym kryzysie większość stanów ma kłopoty z dużymi obciążeniami ubezpieczeniami zdrowotnymi, kosztami więziennictwa oraz szkolnictwa obowiązkowego. Nierealne są więc oczekiwania, że większość stanów znajdzie fundusze na finansowanie szkolnictwa wyższego. Narodowe Centrum Polityki Szkolnictwa Wyższego oszacowało możliwości studiowania we wszystkich stanach z wyjątkiem Kolorado na ocenę F – najgorszą (Altbach, 2011, s. 15).

W warunkach przedstawionych w tym artykule uniwersytety stanęły wobec częściowo nowych funkcji. Cote i Allahar określali je jako sortowanie, wplewanie i schładzanie. Funkcja sortowania nie wymaga komentarza, wplewanie określają jako zmniejszanie liczby ludzi, którzy chcą osiągnąć najwyższy poziom wykształcenia prowadzący do lukratywnej kariery. Wplewanie jest konieczne, ponieważ nie ma zbyt wielu odpowiednich stanowisk pracy. Tylko dyplomy

z ekonomii i z niektórych nauk stosowanych mogą zwiększyć produktywność ekonomiczną kraju.

Schładzanie to funkcja bardzo brutalna, ale konieczna w systemie edukacji, by zachować jego legitymizację w oczach społeczeństwa. Oznacza to psychologiczne rozprawienie się ze studentami, którym obiecano zbyt wiele. Funkcja ta jest konieczna w przypadku tych osób, którzy nie mają odpowiednich zdolności i motywacji. Stopnie na studiach powinny sprowadzić je na ziemię już w pierwszym semestrze i objąć od 15 do 20% studentów.

Przed erą kredencjałów satysfakcjonującą oceną było C (najlepsza A), teraz jest nią B. Nawet uniwersytet harwardzki przyznał połowie swoich studentów ocenę najwyższą. Takie ścięśnienie ocen to po prostu ich inflacja.

Nigdy dotąd uczelnie nie musiały wypłewiać tylu studentów, którzy zostali wprowadzeni w błąd co do oceny ich potencjału i możliwości. Szkodzi to funkcjom prawdziwie uniwersyteckim – przekazywaniu wiedzy i mądrości (2009, s. 42–55). Autorzy nie powołują się na wcześniejszą teorię podgrzewania i schładzania studentów Hoppera.

Nową agendą jest powiązanie uczelni publicznych w poprawianiu jakości szkolnictwa i sytuacji ekonomicznej kraju. Definiuje ona cel długofalowy, skierowany do wyzwań społecznych i ekonomicznych. Rząd federalny i rządy stanowe tworzą strategię wiązania szkolnictwa wyższego z realizacją celów państwa i stanów, np. osiągania dochodów na poziomie przeciętnych w kraju lub wyższych (McGuinness, 2011, s. 160).

Niewątpliwie neoliberalom i neokonserwatystom udało się wywrzeć większy wpływ na zmiany w szkolnictwie wyższym niż na niższych szczeblach systemu edukacji. Niepisany pakt między społeczeństwem i uniwersytetami został zerwany. Logika rynku powoduje zachęcanie studentów do koncentrowania się na instrumentalnych wartościach edukacji – na kredencjałach – ignorując jej sens akademicki i moralny. David Labaree argumentował, że to kredencjalizm spowodował awersję do uczenia się (1997, s. 259). Racjonalność kierująca studentami to zdobycie jak najwyższych wartości rynkowych jak najmniejszym kosztem. Arum i Roksa (2011, s. 45) podkreślają, że konieczna jest prawdziwa reforma uniwersytetów: udoskonalenie metod pomiaru osiągnięć studentów, zrozumienie procesów uczenia się i dostosowanie nauczania akademickiego do psychopedagogicznych prawidłowości wiążących się ze studiowaniem. Konsekwencje rządowego braku zainteresowania szkolnictwem wyższym są poważne. Przywołani autorzy mówią o obowiązku reformy ze względu na warunki, w jakich teraz funkcjonują uczelnie: zwiększająca się liczba studentów, coraz wyższe koszty studiowania, brak istotnej statystycznie poprawy osiągnięć u 45% badanych przez nich studentów i narastanie nierówności w osiągnięciach młodzieży różnych ras oraz z rodzin o odmiennych statusach społeczno-ekonomicznych. Ze względu na to, że studenci innych krajów wyprzedzają młodzież amerykańską w osiągnięciach, ograniczone studiowanie to poważny problem społeczny i powinien być rozwiązywany przez polityków, nauczycieli akademickich, rodziców oraz szerokie rzesze obywateli.

Szkoły wyższe są w stanie kryzysu autorytetu i kryzysu moralnego, a to podminowuje uczelnie publiczne. Może to powodować zagrożenia dla ich przetrwania. Zmiany uczelni muszą być fundamentalne. Arum i Roksa proponują wprowadzenie tak szerokich, jakie wprowadził Bush w edukacji obowiązkowej. Strategia prezydenta była jednak strategią przymusu i kar i zdaniem wielu badaczy jej skutków nie sprawdziła się, a Arum i Roksa pomijają warunki, w jakich obecnie pracuje szkolnictwo wyższe.

Frederick Hess zamiast przymusu proponuje sugestywny mechanizm reformy. Jednak poprawa będzie jego zdaniem prawdopodobnie niemożliwa bez pewnego szoku, aktualnego stanu nie można akceptować (2009, s. 143).

W wojnie z uniwersytetami stawka, o którą toczy się gra to nagłość i niezwykłość zagrożenia, jakie staje obecnie przed tymi uczelniami. Są to instytucje o potencjale sprzeciwu, których zdolność do krytycznego negocjowania ich roli w całym zróżnicowaniu kontekstów została znacząco osłabiona w ciągu ostatnich 20 lat. Nieokielśnany, egoistyczny interes i chciwość mieszają się ze wsteczną polityką społeczną. Zdaniem Henry Giroux'a kluczowe jest, aby kadra akademicka zdobyła się na badanie narastających ataków na uniwersytety po zamachach z 11 września 2001 r. Ataki prowadzone są na rozlicznych frontach przez siły militarne, korporacyjną presję biznesu i różnych grup prawicowych fundamentalistów, którzy postrzegają samą myśl krytyczną jako zagrożenie dla dominującego porządku politycznego. Edukacja dość słabo sobie radzi w kontekście galopującego neoliberalizmu, który wyprzedaje dobro publiczne (2010, s. 266–270).

BIBLIOGRAFIA

Altbach Ph.G. (2011 a), *Harsh realities: the professoriat in the twenty-first century*, [w:] Altbach Ph.G., Gumpert P., Berdahl R. (eds.), *American higher education in the twenty-first century*, The John Hopkins University Press, Baltimore.

Altbach Ph.G. (2011 b), *Patterns of higher education development*, [w:] Altbach Ph.G., Gumpert P., Berdahl R. (eds.) (2011), *American higher education in the twenty-first century. Social, political and economic challenges*, The John Hopkins University Press, Baltimore.

Arum R., Rocsa J. (2011), *Academically adrift. Limited learning on college campuses*, The University of Chicago Press, Chicago.

Bastedo M. (2011), *Curriculum in higher education. The organizational dynamics of academic reform*, [w:] Altbach Ph.G., Gumpert P., Berdahl R. (eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Bellknapp R.L., Kuhns R. (1968), *Tradition and innovation*, Columbia University Press, New York.

Berdahl R., Altbach Ph. G., Gumpert P. (2011), *Introduction*, [w:] Altbach Ph. G., Gumpert P., Berdahl R. (eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Bok D. (1982), *Beyond the ivory tower. Social responsibilities of the modern university*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Bok D. (1990), *Universities and the future of America*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Bok D. (2003), *Universities in the market place. The commercialization of higher education*, Princeton University Press, Princeton, NJ.

Bok D. (2006), *Underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*, Princeton University Press, Princeton, NJ.

- Bousquet M. (2008), *How the university works. Higher education and the low-wage nation*, New York University Press, New York.
- Bowen H.R., Chingos M.M., McPherson M.S. (2009), *Crossing the finish line. Completing college at America's public universities*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Bowen H.R., Kurzweil M., Tobin E.M. (2005), *Equity and excellence in American higher education*, University of Virginia Press, Charlottesville.
- Calhoun C. (2006), *The university and the public good*, "Thesis Eleven", Vol. 84, No. 7.
- Carry N. (2008), *Introduction*, Bousquet M., *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage-Nation*, New York University Press, New York.
- Christensen C., Eyring J. (2011), *The innovative university. Changing the DNA of higher education*, Jossey Bass, San Francisco, CA.
- Cole J.R. (2009), *The great American university. Its rise to preeminence its indispensable national role, why it must be protected*, Public Affairs, New York.
- Collins R. (1979), *The credential society. A historic sociology of education and stratification*, Academic, New York.
- Cote J.E., Allahar A.L. (2011), *Lowering higher education. The rise of corporate universities and fall of liberal education*, University of Toronto Press, Toronto.
- Cross J.G., Goldenberg E.N. (2009), *Off-track profs. Nontenured teachers in higher Education*, The MIT Press, Cambridge, MA.
- Delong J.B., Goldin C., Katz L. (2003), *Sustaining U. S. economic growth*, [w:] Aaron H.G., Lindsay N.J. (eds.), *Agenda for the nation*, Brookings Institution Press, Washington D.C.
- Folbre N. (2010), *Saving state university. Why we must fix public higher education*, The New Press, New York.
- Geiger R.L. (2011), *The ten generations of American higher education*, [w:] Altbach Ph.G., Gumpert P., Berdahl R. (eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Goldrick-Rab S., Cook M.A.E. (2011), *Presidents leading. The dynamic and complexities of campus leadership*, [w:] *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Griswold C.P., Ginger M.M. (1996), *Political influences and state policies: Higher tuition higher aid and the real world*, "Review of Higher Education", Vol. 19, No. 4.
- Harcleroad F. F., Eaton J.S. (2011), *The hidden hand: external constituencies and their impact*, [w:] Altbach Ph.G., Gumpert P., Berdahl R. (eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Hacker D., Dreyfus C. (2011), *Higher education? How colleges are wasting our money and failing our kids – and what we can do about it*, St. Martin's Griffin Education.
- Horowitz D. (2010), *Reforming our universities. The campaign for an Academic Bill of Rights*, Regnery Publishing Inc., Washington D. C.
- Horowitz D. (2006), *The professors. The 101 most dangerous academics in America*, Regnery Publishing Inc., Washington D. C.
- Kerr C. (2001), *The uses of the universities*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Klein D.B., Stern Ch. (2011), *By the numbers. Ideological profile of professors*, [w:], Maranto R., Redding R.E., Hess F. (eds.), *The politically correct universities. Problems, scope and reforms*, The IATAE Press, Washington D. C.
- Kuh G. (2003), *What we are learning about students engagement*, "Change".
- Labaree D. (1997), *How to succeed in school without really learning, The credential race in American education*, Yale University Press, New Haven.
- Levine M. (2005), *Colleague graduates aren't ready for real world*, "Chronicle of Higher Education", Vol. 18, February.
- Lewis H.R. (2006), *Excellence without soul: How the great university forgot education*, Public Affairs, New York.
- Maranto R., Redding R., Hess T. (2009), *The PC academy debate: questions not asked*, [w:] Maranto R., Redding R., Hess T. (eds.), *The politically correct university. Problems, scope and reforms*, The AEI Press.

McGuinness A.C. (2011), *The states and higher education*, [w:] Altbach Ph.G., Gumpor P., Berdahl R. (eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Mumper M., Gladieux L.E., King J., Corrigan M.E. (2011), *The federal government and higher education*, [w:], *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

O'Neil R.M. (2011), *Academic freedom. Past, present and future*, [w:] Altbach, Gumpor, Berdahl (eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Potulicka E. (1993), *Nowa Prawica a edukacja, Cz. I, Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Edytor, Poznań-Toruń.

Potulicka E. (2012), *System edukacji w Wielkiej Brytanii*, [w:] Potulicka E., Hildebrandt-Wypych D., Czech-Włodarczyk C. (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Impuls, Kraków.

Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.

Schmidlein F.A., Berdahl R. (2011), *Autonomy and accountability*, [w:] *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Schrecker E. (2010), *The lost soul of higher education. Corporatization, the assault on academic freedom and the end of American university*, The New Press, New York.

Schneider B., Stevenson D. (1999), *The ambitions generation: America's teenagers motivated but directionless*, Yale University Press, New Haven.

Slaughter S., Rhoades G. (2011), *Markets in higher education. Trends in academic capitalism*, [w:] Altbach, Gumpor, Berdahl (eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Smith D.G. (2011), *The diversity imperative*, [w:], *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Spies R.R. (2001), *The effect of raising costs on college choice: The fourth and final in a series of studies in the subject*, Princeton University Press, Princeton, NJ.

Szkudlarek T. (2012), *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, [w:] Żuk P. (ed.), *Wiedza, ideologia, władza*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

The conditions of education 2011 (2011), Department of Education, Washington D. C.

Author: Eugenia Potulicka

Title: Reform of American universities – time to survive

Key words: academic capitalism, managers as presidents, profit-oriented universities, strategy of financial revolution

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Abstract

American higher education work in an era of academic capitalism. Addressing the financial support to students, not to universities and accreditation of colleges by private institutions create mechanisms of that capitalism. It is a strategy of financial revolution in higher education. There are more and more university presidents from the “managerial class”. All academics have lost their professional security. Students are academically adrift and their learning is limited. For that reasons universities have to fulfill partly new roles: sorting students. Weaving them and cooling those, who were promised to much.