

KRZYSZTOF WASIELEWSKI<sup>1</sup>, DOMINIK ANTONOWICZ<sup>2</sup>,  
JAROSŁAW DOMALEWSKI<sup>3</sup>, MARTA JAWORSKA<sup>4</sup>

## Zagubiona tożsamość? Publiczne uczelnie zawodowe w Polsce

### Wprowadzenie

W krajach rozwiniętych gospodarczo wyższe szkolnictwo zawodowe zaczęło się szybko rozwijać w latach 60. XX wieku. Główny wpływ na to miało postępujące umasowienie szkolnictwa wyższego, u źródeł którego tkwiła potrzeba wyposażeń absolwentów w kwalifikacje niezbędne na rynku pracy. Wymagało to absorpcji rosnącego popytu na edukację wyższą, która stać się miała motorem napędowym postindustrialnej gospodarki. Uznano – dość słusznie – że budowanie nowych uniwersytetów jest nazbyt kosztowne, a zwiększanie naboru w istniejących uczelniach akademickich może obniżyć ich jakość kształcenia (zob. Seeber 2016). Idea wyższego szkolnictwa zawodowego rozprzestrzeniła się w wielu krajach Europy Zachodniej, przyjmując bardzo różne formy organizacyjne w zależności od narodowych tradycji (Teichler 1988). Do Polski koncepcja uczelni zawodowych dotarła z opóźnieniem, bowiem dopiero w połowie lat 90. XX wieku. Jednak w przeciwieństwie do doświadczeń innych krajów – publiczne uczelnie zawodowe w Polsce zostały właściwie zbudowane niemal od zera<sup>5</sup> (Kowalska 2013).

Proces tworzenia publicznych uczelni zawodowych w Polsce przypadł na burzliwy czas transformacji ustrojowej. Był to okres równie dynamicznych, co spontanicznych przemian polskiego szkolnictwa wyższego wynikających z niemocy instytucji państwa pozbawionego zarówno autorytetów, jak i zasobów finansowych do prowadzenia polityki publicznej. W rezultacie gwałtownie rosnący popyt na edukację doprowadził do ogromnej i w dużej mierze niekontrolowanej ekspansji szkolnictwa wyższego napędzanej dyna-

---

<sup>1</sup> Dr Krzysztof Wasielewski ([krzwas@umk.pl](mailto:krzwas@umk.pl)), Instytut Socjologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID: 0000-0003-1775-0011

<sup>2</sup> Dr hab. Dominik Antonowicz, prof. UMK ([dominik.antonowicz@umk.pl](mailto:dominik.antonowicz@umk.pl)), Instytut Socjologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID: 0000-0002-9115-2987

<sup>3</sup> Dr Jarosław Domalewski ([domal@umk.pl](mailto:domal@umk.pl)), Instytut Socjologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID: 0000-0002-3400-9498

<sup>4</sup> Dr Marta Jaworska ([jaworska@umk.pl](mailto:jaworska@umk.pl)), Instytut Socjologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID: 0000-0003-2328-3448

<sup>5</sup> W PRL funkcje uczelni zawodowych przypisać można uczelniom specjalizującym się m.in. w kształceniu nauczycieli czy inżynierów.

micznym rozwojem sektora płatnej edukacji zarówno na uczelniach prywatnych, jak i publicznych (tzw. wewnętrznej i zewnętrznej prywatyzacji) (Kwiek 2010). W takich warunkach 26 czerwca w 1997 roku została przyjęta *Ustawa o wyższych szkołach zawodowych* (Ustawa z dn. 26 czerwca 1997). Była to właściwie pierwsza próba celowego kreowania polityki wobec i w obszarze szkolnictwa wyższego i tym samym bezpośredniej interwencji państwa w ten sektor. Kształcenie zawodowe w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych (PWSZ) miało być nową i pragmatyczną formułą edukacyjną, alternatywą dla hermetycznych, trudno reformowalnych klasycznych uniwersytetów oraz kierowanych logiką biznesową prywatnych uczelni (zob. Wójcicka 2002). Miały też realizować dość wyraźnie określone funkcje związane przede wszystkim ze zwiększeniem dostępu do studiów wyższych młodzieży ze środowisk peryferyjnych oraz kształceniem na potrzeby regionalnego rynku pracy.

Utworzenie publicznych uczelni zawodowych jest interesującym zjawiskiem z trzech podstawowych powodów: (a) była to pierwsza i nieśmiała próba ukierunkowania niekontrolowanej ekspansji szkolnictwa wyższego w taki sposób, aby odbyło się to z korzyścią dla interesu publicznego; (b) utworzenie szkolnictwa wyższego zostało powiązane z innymi reformami strukturalnymi (reforma samorządowa z 1997 roku), a przez to upolitycznione; (c) było to pierwsze jawnie instrumentalne podejście do kształcenia na poziomie wyższym poprzez powiązanie go z rozwojem społeczno-ekonomicznym na poziomie regionu (zob. Kędzierski, Rybkowski 2017).

Mimo stosunkowo bogatej literatury poświęconej przemianom w polskim szkolnictwie wyższym (np. Antonowicz 2015; Kwiek 2015; Wójcicka 2002), sektor wyższego szkolnictwa zawodowego nie wzbudzał dotychczas większego zainteresowania badaczy, uykając szerszym studiom nad szkolnictwem wyższym (nieliczne wyjątki stanowią opracowania: Kowalska 2013; Pyra 2020; Zimny 2017). Środowiskowo niski status uczelni zawodowych, ich dominująco lokalny charakter oraz niewielki rozmiar sektora powodował, że jego powstanie, rozwój oraz liczne przemiany w zasadzie pozostały niezauważone. Również w międzynarodowych badaniach porównawczych publiczne uczelnie zawodowe nie zdołały przyciągnąć nadmiernej uwagi badaczy głównie przez ciągłe zmiany legislacyjne, turbulencje nazewnicze, utrudniając ich analizę i klasyfikację (np. Seeber 2016). W konsekwencji wiedza na temat zawodowego szkolnictwa wyższego jest niewielka, fragmentaryczna i silnie rozproszona. Poza dwoma sektorowymi opracowaniami (Kowalska 2013; Zimny 2017), polskojęzyczne prace to głównie studia przypadków o charakterze przyczynkarskim, opisowym bądź raporty z lokalnych badań (np. Augustyniak 2015; Gruchała 2008b; Pyra 2020). Dlatego też sektor uczelni zawodowych jest nie tylko najmłodszym, ale również najmniej rozpoznany, a przy tym jedynym sektorem, na którego kształt i rozwój państwo może mieć (i ma) bezpośredni wpływ. Czyni go zatem nie tylko interesującym od strony badawczej, ale również szczególnie

wrażliwym na liczne turbulencje: układy polityczne, naciski środowiskowe czy zmiany legislacyjne, zwłaszcza że od swojego powstania zmagają się ze sprzecznymi oczekiwaniami interesariuszy zewnętrznych, niechęcią dużej części środowiska uczelni akademickich i niepublicznych (zob. Dziedziczak-Foltyn 2017: 204; Gądek 2017; Kowalska 2013; Strózik 2021) czy presji związanych z ich rozwojem ku akademickości (zob. Kędziński, Rybkowski 2017)<sup>6</sup>.

W tym kontekście pytania o tożsamość sektora uczelni zawodowych, ewolucję organizacyjną oraz pełnione przez nie funkcje wydają się szczególnie na czasie, bowiem od powstania pierwszych publicznych uczelni zawodowych minęło ponad ćwierć wieku. Głównym celem niniejszej analizy jest ukazanie owej niespójnej tożsamości wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce mającego wpływ na funkcjonowanie uczelni oraz regionu, w którym jest zlokalizowana.

Tekst zorganizowany jest w następujący sposób: w pierwszej części zostanie przedstawiona koncepcja zawodowego szkolnictwa wyższego, jego historia oraz jego różne formy organizacyjne w Europie. W kolejnej części zostaną przedstawione okoliczności oraz cele powołania i lokalizacji publicznych uczelni zawodowych w Polsce. Trzecia prezentuje społeczne oddziaływanie uczelni zawodowych w środowisku ich funkcjonowania oraz jego wewnętrzne zróżnicowanie. Dwie kolejne (czwarta i piąta) wskazują czynniki (*drivers*), które pchają uczelnie ku szeroko rozumianej akademickości, bądź sprawiają, że kierują się one w stronę edukacji dla potrzeb regionu. W ostatniej części postaramy się odpowiedzieć na pytanie o przyszłość publicznych uczelni zawodowych w Polsce w warunkach dużej konkurencji na rynku edukacyjnym, pogłębiającego się demograficznego niżu oraz rosnącej presji ich akademizacji.

### Sektor wyższych szkół zawodowych

Ekspansja szkolnictwa wyższego w latach 60. XX wieku stała się głównym elementem polityki wobec szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej oraz USA, co dobrze dokumentuje raport OECD (Papadopoulos 1994). Opierano się w nim na przekonaniu, że źródłem wzrostu gospodarczego jest kapitał ludzki (Becker 1964), którego rozwój nie jest możliwy do osiągnięcia przy pomocy istniejących uniwersytetów (OECD 1974). Instytucje akademickie nie miały bowiem adekwatnej infrastruktury i kadry, a same nie były zainteresowane ekspansją ze względu na groźbę utraty elitarnego statusu i pogorszenie jakości prowadzonego kształcenia. Natomiast tworzenie i utrzymanie nowych uniwersytetów uznawane było powszechnie za nadmiernie kosztowne i zasadniczo zbędne ze względu na to, że były one postrzegane jako instytucje (a) realizujące

---

<sup>6</sup> Kolejne uczelnie zawodowe ubiegają się o status akademicki zmniejszając wielkość sektora publicznych uczelni zawodowych.

przede wszystkim misję badawczą i formacyjną (elitarnie kształcenie), (b) obejmujące szeroką gamę różnych dyscyplin, (c) stawiające wysokie wymagania na progu wejścia, (d) kładące silny nacisk na teoretyczną stronę kształcenia, a przede wszystkim (d) z dużym zakresem autonomii instytucjonalnej oraz tradycją określania własnych celów (Kyvik 2004, 2009; Seeber 2016). Z tego powodu w wielu krajach europejskich (m.in. Anglia, Niemcy, Austria, Holandia, Portugalia) zaczął się rozwijać nieakademicki sektor szkolnictwa wyższego, który miał zapewnić możliwości kształcenia dla rosnącej i coraz bardziej zróżnicowanej grupy potencjalnych studentów (Teixeira et al. 2004; Seeber 2016; Teichler 1994, 2008). W tym sensie powstanie sektora uczelni zawodowych było odpowiedzią na presję umasowienia, w tym otwarcia kształcenia na poziomie wyższym dla studentów ze środowisk o niższym poziomie kapitału kulturowego, a także studentów i rynku pracy oczekujących kształcenia do określonych kwalifikacji.

Sektor zawodowego szkolnictwa wyższego powstawał głównie na bazie istniejących już szkół pomaturalnych, którym nadano status szkół wyższych i umożliwiono prowadzenie kształcenia na poziomie licencjackim. Jak konkluduje Teichler (2008), podniesienie statusu istniejących szkół miało niewątpliwie korzyści, bowiem (a) dawało szansę na relatywnie szybkie rezultaty, gdyż fizycznie już te uczelnie istniały, (b) było bardziej ekonomicznie uzasadnione, gdyż infrastruktura już istniała, podobnie jak pewna część kadry była już zatrudniona zatem *de facto* wszystko już istniało i relatywnie dobrze działało. Uznano tym samym, że lepszym rozwiązaniem będzie rozwój sektora szkolnictwa wyższego z innymi celami, odrębną tożsamością instytucjonalną, ale pozwalającą na realizację części funkcji przynależnych do szkół wyższych. Było to lepsze rozwiązanie, aniżeli oferowanie różnych programów w ramach tych samych instytucji, które nie były zresztą do tego przekonane. Jego konsekwencją był podział szkolnictwa wyższego – powstanie binarnego systemu (Kyvik 2004) – składającego się z początkowo odrębnych segmentów uniwersyteckiego oraz nieuniwersyteckiego.

Utworzenie sektora uczelni zawodowych budziło od początku kontrowersje, bowiem dla części środowiska była to alternatywa (nie uzupełnienie) dla uniwersytetów. W odróżnieniu od uniwersytetów, które były traktowane jako instytucje społeczne, uczelnie zawodowe zostały powołane jako instrument polityki publicznej do stymulowania rozwoju postindustrialnej gospodarki, absorbując jednocześnie rosnący popyt na kształcenie. Niepokój wzbudzało przede wszystkim instrumentalne podejście do szkolnictwa wyższego, jak również niebezpieczeństwo, że w przyszłości stać się mogą one poważną alternatywą dla autonomicznych instytucji akademickich.

Mimo upływu czasu od powołania uczelni zawodowych, udało się im zachować wiele specyficznych charakterystyk, np. związanych z okolicznościami powstania, lokalizacją czy odrębną tożsamością. Jednocześnie jednak część z nich owa specyfika zaczęła uciekać. Relatywnie niższy status społeczny instytucji (kadry, studentów, lokalnych władz),

ale także rosnąca konkurencja o studentów powodowały, że uczelnie zawodowe naturalnie dążyły do tego, aby podnieść swój środowiskowy i społeczny prestiż. Zaczęło to skutkować coraz bardziej odważną manifestacją rosnących aspiracji tych uczelni oraz ich rosnącym znaczeniem dla regionalnego rozwoju gospodarczego. Przełomem w tym procesie był przypadek brytyjski, gdzie zrównanie statusu uczelni zawodowych (ang. *politechnics*) z uniwersytetami było motywowane wyłącznie politycznie (zob. Kogan 1993; Fulton 1996; Marks 2001), ale tak jak w Finlandii czy Austrii mimo presji na akademickość publiczne uczelnie zawodowe utrzymują wyraźną odrębność. Nawet tam, gdzie nastąpiło formalne przejście z systemu binarnego na unitarny, podział na uczelnie akademickie/nieakademickie (formalny bądź nieformalny) wciąż się utrzymuje, choćby w formie odrębnych reprezentacji sektorowych (Kyvik 2004; Seeber 2016). Wynika to z faktu, że dystans symboliczny (statusowy) trudno zniwelować wyłącznie poprzez zmiany strukturalne. Dopiero proces boloński znacząco ujedynolicił struktury edukacyjne i tym samym zrównał wszystkie typy uczelni (przynajmniej w zakresie realizacji różnych kierunków kształcenia), przenosząc ciężar różnicowania z instytucji na poziom kierunków (akademickie/zawodowe). Niemniej w całej Europie wciąż widoczne jest owo rozdrojenie tożsamości uczelni zawodowych, które – z jednej strony – chcą pozostać unikalne (lokalne, praktyczne, pragmatyczne, kształceniowe), z drugiej zaś chciałyby jednocześnie uzyskać status (prestiż) uczelni akademickich (Harwood 2010; Tight 2015).

### **Powstanie Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych w Polsce**

Rozwój sektora zawodowego szkolnictwa wyższego w Polsce po transformacji ustrojowej 1989 roku był konsekwencją szerszych zmian, jakie zachodziły w społeczeństwie, gospodarce i samym szkolnictwie wyższym. Do tych najważniejszych należy wymienić: wzrost aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodzieży wpływający na coraz większy popyt na studia wyższe, zapotrzebowanie gospodarki na wykwalifikowane kadry, a także proces ekspansji, prywatyzacji i dywersyfikacji całego sektora szkolnictwa wyższego (Kwiek 2015; Misztal 2000; Wasielewski 2013; Wójcicka 2002).

Początkowo rozwój sektora kształcenia zawodowego w Polsce był utożsamiany z otwarciem się publicznych uczelni wyższych na krótkie cykle kształcenia (studia 3-letnie) oraz dopuszczeniem do funkcjonowania uczelni niepublicznych na rynku usług edukacyjnych (do tej pory nieobecnych w Polsce). Popularność krótkiego cyklu kształcenia była właściwie konsekwencją problemów finansowych i kadrowych polskich uczelni. Po pierwsze, dawał on możliwość pozyskania nowych studentów (a tym samym dotacji budżetowej), po drugie, dawał szanse uruchomienia kształcenia pomimo braków kadrowych (sektor niepubliczny), po trzecie, minimalizował koszty kształcenia, bowiem dotyczył głównie tańszych do prowadzenia kierunków społecznych (Wójcicka 2002). Jednak ani sektor akademicki, ani niepubliczny nie dały się zaszufladkować jako uczel-

nie zawodowe, a ich rozwój (jakkolwiek dynamiczny) okazał się niewystarczający, aby zaspokoić wszystkie oczekiwania kierowane pod adresem szkolnictwa wyższego. W związku z tym ustawodawca zdecydował o rozpoczęciu w połowie lat 90. prac legislacyjnych nad osobnym, zawodowym segmentem szkolnictwa wyższego w Polsce. Jako główne przesłanki rozpoczęcia prac nad powołaniem sektora publicznego kształcenia zawodowego należy wymienić:

- 1) Zwiększenie wskaźników skolaryzacyjnych w środowiskach biedniejszych, w tym zwłaszcza w mniejszych ośrodkach miejskich/wiejskich, w których młodzieży nie stać na studia w dużych aglomeracjach;
- 2) Presję edukacyjną będącą efektem wyżu demograficznego i szybkiego wzrostu aspiracji edukacyjnych młodzieży;
- 3) Próbę zapewnienia wysoko wykwalifikowanych kadr na wypadek znaczących migracji zagranicznych po ewentualnym wejściu Polski do UE;
- 4) Zapewnienie wysoko wykwalifikowanych kadr (z wyższym wykształceniem) dla sektora małych i średnich przedsiębiorstw na poziomie lokalnym/regionalnym;
- 5) Stworzenie na obszarach peryferyjnych (poprzez sieć uczelni zawodowych) bufora przed bezrobociem i zarazem moratorium opóźniającym wejście młodzieży na rynek pracy (Kowalska 2013: 86–91).

Prace nad *Ustawą o wyższych szkołach zawodowych* zbiegły się z pracami nad reformą administracyjną kraju (uchwalono ją w 1999 roku), której jednym z filarów było zmniejszenie liczby województw z 49 do 16. Reforma administracyjna w takim kształcie oznaczała właściwie marginalizację wielu mniejszych ośrodków miejskich, które do tej pory stanowiły jedno z ogniw administracji centralnej. Kontekst ten okazał się kluczowy z perspektywy planowanego procesu dywersyfikacji całego sektora szkolnictwa wyższego i założeń nowej *Ustawy o wyższych szkołach zawodowych*. W trakcie prac nad ustawą założono bowiem, że:

- a) nowo powstające uczelnie zawodowe: będą powstawać poza ośrodkami akademickimi, co pozwoli zapewnić luki przestrzenne oraz częściowo zrekompensuje obniżenie statusu miejskiego;
- b) będą ośrodkami kulturotwórczymi;
- c) studenci będą pochodzić z najbliższych okolic, co spowoduje obniżenie kosztów kształcenia;
- d) będą działać w ścisłym otoczeniu gospodarczym i społecznym, co pozwoli reagować elastycznie na zmiany na rynku pracy (Kowalska 2013: 95).

Ustawodawca uznał, że kluczową rolę w powoływaniu uczelni zawodowych powinny pełnić społeczności lokalne/podmioty samorządowe. W związku z tym podmiotem wnioskującym o utworzenie uczelni zawodowych uczynił również sejmik województwa. Zapis ten pozwolił, aby różne podmioty lokalne mogły wspierać uczelnie zawodowe ekono-

micznie, lokalowo czy politycznie. Mogły też powstawać na bazie dotychczasowych podmiotów, a nie być tworzone od podstaw (Kowalska 2013: 272). Szczególną aktywność w ubieganiu się o lokalizację uczelni nowego typu wykazały zwłaszcza mniejsze ośrodki miejskie, zwłaszcza te, które w latach 1975–1998 były miastami wojewódzkimi i w wyniku reformy administracyjnej utraciły swój status miejski. Spośród funkcjonujących 33 publicznych uczelni zawodowych, aż 24 zlokalizowane są w tego typu ośrodkach.

W 1997 roku Sejm uchwalił *Ustawę o wyższych szkołach zawodowych* (Ustawa z dn. 26 czerwca 1997). Zgodnie z nią do podstawowych ich zadań należało: kształcenie studentów w zakresie kierunków i (lub) specjalności zawodowych oraz przygotowanie ich do zawodu; kształcenie w celu uzupełnienia specjalistycznej wiedzy i umiejętności zawodowych; kształcenie w celu przekwalifikowania w zakresie danej specjalności zawodowej oraz wychowanie studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za dobro społeczeństwa, państwa i własnego warsztatu pracy (Ustawa z dn. 26 czerwca 1997). Dzięki niej uczelnie zawodowe mogły zyskać odrębną tożsamość, będąc jednak częścią systemu szkolnictwa wyższego.

### **Empiryczne źródła danych**

Podstawę źródłową prezentowanych danych są badania i analizy powstałe w ramach projektu: „Publiczne uczelnie zawodowe – pełnione funkcje, instytucjonalne napięcia i systemowe wyzwania”, który jest finansowany w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa”. Głównym celem projektu jest próba określenia strategii rozwoju sektora publicznych uczelni zawodowych w Polsce przez poznanie ich instytucjonalnej tożsamości, diagnozę wyzwań, z jakimi się mierzą, oraz zmapowanie pełnego spektrum realizowanych przez nie funkcji zarówno w ramach systemu szkolnictwa wyższego, ale przede wszystkim dla społeczeństwa i gospodarki. Podstawę empiryczną projektu stanowią badania własne i materiały zastane. W niniejszym artykule wykorzystane zostały:

- 1) Dane Głównego Urzędu Statystycznego obrazujące usytuowanie sektora uczelni zawodowych w ramach systemu szkolnictwa wyższego oraz strukturę kierunków kształcenia w uczelniach zawodowych;
- 2) Dokumenty uczelniane: statuty i strategie.
- 3) Indywidualne wywiady swobodne z ekspertami w dziedzinie szkolnictwa wyższego: byłymi rektorami publicznych uczelni zawodowych oraz politykami zarządzającymi szkolnictwem wyższym. Łącznie zrealizowanych zostało 9 wywiadów w okresie wrzesień–listopad 2022;
- 4) Analiza dyskusji nt. PUZ na łamach „Forum Akademickiego”;
- 5) Zapiski z wizyt studyjnych w 19 uczelniach, których celem była obserwacja etnograficzna, m.in.: infrastruktury PUZ, relacji uczelni z otoczeniem społeczno-gospo-

darczym, praktyczne i symboliczne przejawy akademickości i uzawodowienia uczelni.

### **Publiczne uczelnie zawodowe – wewnętrzne zróżnicowanie**

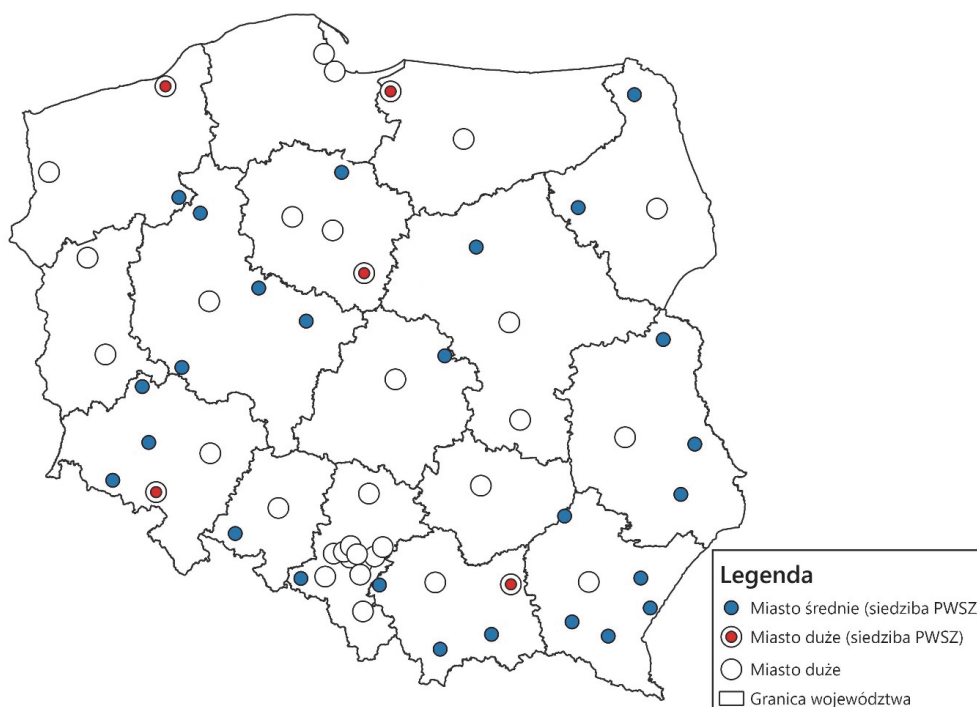
Sektor szkolnictwa zawodowego okazał się ważnym, choć stosunkowo niewielkim segmentem szkolnictwa wyższego. Dziewięć pierwszych uczelni zawodowych utworzono w 1998 roku, w 2001 roku było ich już 20, a w 2009 roku – 36. Obecnie (na podstawie danych z 2024 roku) funkcjonuje 31 państwowych uczelni zawodowych. Trzy uzyskały status uczelni akademickich (Uniwersytet Kaliski, Akademia Mazowiecka w Płocku oraz Akademia Jana z Paradyża w Gorzowie Wlkp.), trzy zostały „przejęte” przez uczelnie akademickie (Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu przez Uniwersytet w Opolu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sandomierzu przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie przez Uniwersytet Zielonogórski), w 2023 roku została powołana Publiczna Uczelnia Zawodowa w Grudziądzu.

W pierwszym roku swojego funkcjonowania uczelnie zawodowe stanowiły miejsce nauki zaledwie 4 tys. studentów (Szkolnictwo wyższe: dane podstawowe 1999). W kolejnych latach liczba ta uległa zwiększeniu dwudziestopięciokrotnie, osiągając maksimum w roku 2006, kiedy to w publicznych uczelniach zawodowych studiowało ponad 100 tys. studentów (Szkolnictwo wyższe: dane podstawowe 2007). Ten szybki wzrost liczby studentów w tak krótkim okresie (8 lat) był wynikiem powstawania kolejnych uczelni tego typu oraz wyżu demograficznego, który generował popyt na studia. Począwszy od 2006 roku liczba studentów uczelni zawodowych – w związku z postępującym niżem demograficznym oraz przekształceniami uczelni zawodowych w uczelnie akademickie – zaczęła systematycznie spadać. W roku 2022 było ich jedynie 38,1 tys. w 31 uczelniach (RAD-on 2022). Spadek ten był szczególnie bolesny właśnie w przypadku publicznych uczelni zawodowych, które straciły od 2006 roku najwięcej studentów spośród wszystkich typów uczelni. Studenci publicznych uczelni zawodowych studiują – podobnie jak w przypadku innych uczelni publicznych – głównie w trybie stacjonarnym (84,7% ogółu studentów studiuje dziennie). Są to głównie kobiety (61,3% spośród ogółu studiujących), co jest drugim (po publicznych uniwersytetach) najwyższym odsetkiem w całym sektorze szkolnictwa wyższego. Cały sektor publicznych uczelni zawodowych w porównaniu z sektorem niepublicznym czy sektorem uczelni akademickich jest relatywnie niewielki. W 2022 roku stanowił on jedynie 3,1% ogółu studentów polskich uczelni. W szczyście popularności – w 2006 roku było to 5,2%.

Publiczne uczelnie zawodowe w całości usytuowane są poza dużymi ośrodkami miejskimi. Zdecydowana większość z nich (26 na 31) zlokalizowana jest w miastach średniej (jak na polskie warunki) wielkości, liczących do 100 tys. mieszkańców. Jednocześnie



wielkość miast dużych, w których działa pięć publicznych uczelni zawodowych, nie przekracza 125 tys. mieszkańców. Takie usytuowanie PUZ ma swoje źródła w jednej z idei leżących u podstaw ich powstania. W założeniu miały to być szkoły ukierunkowane na praktyczne kształcenie, które poprzez swoje usytuowanie poza dużymi ośrodkami miejskimi (będącymi miejscem działalności publicznych uczelni akademickich) przyczynią się do upowszechnienia kształcenia na poziomie wyższym i ograniczenia nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego. Miało to nastąpić przez umożliwienie zdobycia dyplomu wyższej uczelni młodzieży pochodzącej z rodzin o niskim statusie ekonomicznym i ze środowisk wiejskich, dla której oferta szkół akademickich, ze względu na odległość i wysokie koszty życia, oraz niepublicznych, z przyczyn ekonomicznych, często była nieosiągalna. Ponadto publiczne uczelnie zawodowe miały stanowić czynnik rozwoju regionalnego (przez współpracę z władzami samorządowymi i podmiotami gospodarczymi). Funkcja ta była o tyle istotna, że większość z nich działa w regionach problemowych – depopulacyjnych, charakteryzujących się niskim potencjałem ekonomicznym (Zimny 2017: 228).



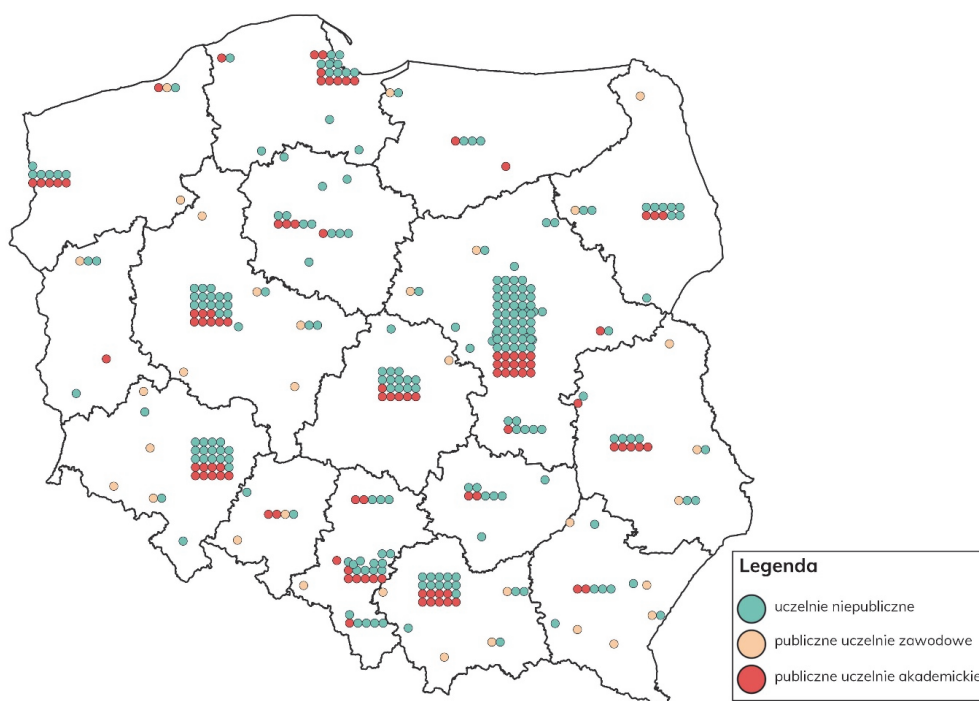
Rys. 1. Lokalizacja PUZ wg wielkości ośrodka miejskiego  
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS

Z naszych analiz wynika, że ponad połowa (19) PUZ-ów funkcjonuje na tzw. **pustyniach edukacyjnych**, w regionach w których nie działają inne szkoły wyższe. W ośmiu ośrodkach obok publicznych uczelni zawodowych działa jedynie jedna szkoła niepubliczna, w kolejnych pięciu dwie, a w jednym mieście publiczna uczelnia akademicka. Przy czym spośród 15 ośrodków, w których uczelnie zawodowe współwystępują z innymi uczelniami (przede wszystkim niepublicznymi), w dziesięciu zajmują one dominującą pozycję pod względem liczby studentów. Wynika to z faktu, że uczelnie niepubliczne zlokalizowane w mniejszych ośrodkach miejskich są w większości przypadków infrastrukturalnie ubogie, co jest konsekwencją prowadzenia przez nie głównie studiów na kierunkach społeczno-ekonomicznych niewymagających zaplecza warsztatowego bądź laboratoryjnego, bądź posiadania tam wyłącznie punktów rekrutacyjno-konsultacyjnych. Zasadniczo zatem uczelnie niepubliczne drenują jedynie lokalny rynek ze studentów, niewiele w to inwestując (infrastrukturalnie oraz kadrowo). W konsekwencji uczelnie zawodowe w zdecydowanej większości, ze względu na swój publiczny (czytaj: nieodpłatny) charakter i usytuowanie poza dużymi ośrodkami miejskimi, **stanowią jedyną z dostępnych dla młodzieży wywodzącej się z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym ofertę edukacyjną**. Można zatem powiedzieć, że są „**uczelnia jedyne go wyboru**”<sup>7</sup>.

Powyższa teza znajduje odzwierciedlenie w charakterystykach społeczno-ekonomicznych studentów PUZ. Uczelnie te wyróżniają się wysokim udziałem młodzieży wiejskiej wśród ogółu studiujących, który w roku 2022 wynosił 48,8% (RAD-on 2022), czyli podobnie co odsetek tej kategorii wiekowej w populacji (GUS 2018. Rocznik demograficzny). W przypadku publicznych uczelni akademickich, funkcjonujących w zdecydowanej większości w dużych miastach, również w znacznej części oferujących bezpłatne kształcenie, młodzież wiejska stanowi 34,1% ogółu studiujących, a w odpłatnych uczelniach niepublicznych zaledwie 27,3% (RAD-on 2022). Jakkolwiek dostępność szkolnictwa wyższego dla młodzieży wiejskiej znacząco wzrosła, m.in. dzięki umasowieniu szkolnictwa wyższego i w konsekwencji niżu demograficznego, to jest dość wyraźnie zróżnicowana ze względu na prestiż akademicki i wielkość ośrodka miejskiego (Antonowicz et al. 2022; Wasielewski 2020). Oznacza to, że PUZ ze względu na swoje pozametropolitalne usytuowanie stanowią dla młodzieży wiejskiej dużo bardziej dostępną (ze względów ekonomicznych) ofertę kształcenia na poziomie wyższym, aniżeli uczelnie akademickie, zlokalizowane w dużych ośrodkach miejskich, i odpłatne uczelnie niepubliczne. PUZ są jednocześnie miejscem nauki studentów pochodzących z rodzin o niskim statusie ekono-

<sup>7</sup> Terminy „uczelnia jedyne go wyboru” oraz „pustynie edukacyjne” zostały zapożyczone z artykułu Lidii Jastrzębskiej pt. *15 lecie PWSZ*, który ukazał się na łamach portalu edukacyjnym *Perspektywy*, [https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=585:15-lecie-pwsz&catid=138&Itemid=224](https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=585:15-lecie-pwsz&catid=138&Itemid=224) (Jastrzębska 2013).

micznym, o czym świadczy skala udzielanej pomocy stypendialnej. W latach 2016–2018 przeciętny odsetek studentów otrzymujących stypendium socjalne wynosił w PUZ – 22,6%, w publicznych uczelniach akademickich – 13,1%, a w uczelniach niepublicznych – 7,9% (Szkoly wyższe i ich finanse 2017, 2018, 2019). Ten marginalny w sensie ilościowym element szkolnictwa wyższego, jakim są PUZ (skupiający w roku 2022 zaledwie 3,1% ogółu studentów w Polsce), okazuje się istotnym czynnikiem inkluzyjnym, umożliwiającym młodzieży o niekorzystnych charakterystykach społeczno-ekonomicznych, mieszkającej poza dużymi ośrodkami miejskimi, zdobycie dyplomu wyższej uczelni.



Rys. 2. Lokalizacja szkół wyższych w Polsce wg typu  
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS

### Uczelnie zawodowych dryf ku akademickości

W procesie tworzenia ustawowych ram dla nowego typu instytucji szkolnictwa wyższego ustawodawca precyzyjnie zdefiniował rolę i cele funkcjonowania publicznych uczelni zawodowych (pierwotnie Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych), odróżniając je w wyraźny sposób od uczelni akademickich. Powstał odrębny sektor regulowany osobną Ustawą (1997), która między innymi określała – odmienny od uczelni akademickich – ustroj uczelni PWSZ. W myśl Ustawy organami państwowej uczelni zawodowej

były: rektor, senat oraz konwent (art. 31 i art. 32). W odróżnieniu od uczelni akademickich, PWSZ miały mieć konwent, w którego skład wchodził (a) przedstawiciele organów państwowych, (b) przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego; (c) przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych; (d) przedstawiciele organizacji pracodawców; (e) przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziałała, (f) rektor, (g) kanclerze, (h) prorektor i prorektorzy.

Struktura ustroju wskazuje nie tylko na wyraźną specyfikę pełnionych funkcji przez PWSZ, ale również ich bezpośrednią społeczną odpowiedzialność (ang. *public accountability*). Dodatkowo Ustawa z 1997 roku powoływała – dedykowaną wyłącznie sektorowi uczelni zawodowych – Komisję Akredytacyjną Wyższego Szkolnictwa Zawodowego (art. 29.1), która określała warunki, jakim powinna odpowiadać uczelnia zawodowa, aby utworzyć i prowadzić kierunek (lub) specjalność zawodową. Była to pierwsza komisja akredytacyjna z silnym mandatem ustawowym, bowiem uczelnie akademickie początkowo nie były skłonne poddawać się publicznej ocenie jakości kształcenia i pozostawały przy środowiskowych komisjach (np. UKA). Szczególny profil uczelni zawodowych wyrażano również w zapisach dotyczących form kształcenia (zob. Dz.U. z 1997 r., Nr 96 poz. 590). I tak w uczelniach akademickich kształcenie studentów odbywało się w formie jednolitych kierunków studiów magisterskich lub licencjackich. Z kolei kształcenie w publicznych uczelniach zawodowych prowadzono w formie specjalności zawodowych z obowiązkową 15-tygodniową praktyką zawodową. W konsekwencji absolwenci uczelni zawodowych otrzymywali dyplom licencjata lub inżyniera w zakresie specjalności (a nie kierunku studiów) (zob. Musiałkiewicz, Zariczny, Zimny 2017). W założeniu rozwiązanie to pozwalało PWSZ na dość dużą elastyczność w dostosowywaniu programów i metod kształcenia do potrzeb lokalnych rynków pracy, a zatem umożliwiało realizację przez nie zawodowych funkcji kształcenia z myślą o potrzebach otoczenia zewnętrznego.

Sektorowa specyfika uczelni zawodowych nie przetrwała nazbyt długo, zmiany legislacyjne wprowadzone na początku XXI wieku były silnie ukierunkowane na stworzenie ujednoczonego systemu szkolnictwa wyższego, co skutkowało odebraniem publicznym uczelniom zawodowym ich niezależności i wyjątkowości oraz postępującym procesem ujednoczenia obu publicznych sektorów (akademickiego i zawodowego). W wyniku nowelizacji ustawy o wyższych szkołach zawodowych (z 20 lipca 2001 r.) publiczne uczelnie zawodowe straciły swoją konstytutywną cechę, gdyż odebrano im możliwości kształcenia w specjalnościach (Dz.U. z 2001 r., Nr 85 poz. 924). Kształcenie w specjalnościach było ich głównym wyróżnikiem i zarazem największym atutem. Był to pierwszy krok w kierunku ujednoczenia systemu szkolnictwa wyższego oraz stopniowego podporządkowania wszystkich uczelni regułom szkolnictwa akademickiego.

Zmiana trybu kształcenia została wprowadzona zasadniczo wbrew woli środowiska wyższych szkół zawodowych, które starało się utrzymać specjalności jako element swo-

jej wyjątkowości (Musiałkiewicz, Zariczny, Zimny 2017). Nowelizacja *Ustawy o wyższych szkołach zawodowych* (z dnia 20 lipca 2001 r.) wprowadziła we wszystkich jednostkach szkolnictwa wyższego kształcenie wyłącznie w ramach kierunków. W ten sposób zmuszała PWSZ do przeformułowania logiki dotychczas realizowanego kształcenia w taki sposób, aby specjalności przyporządkować kierunkom studiów. Był to początek akademickiego dryfu wyższego szkolnictwa zawodowego i zarazem silny impuls do konwergencji szkolnictwa wyższego w Polsce. Standardy kształcenia były bowiem jednako- we dla wszystkich kategorii uczelni zarówno akademickich, jak i zawodowych. Dużą część środowiska związanego z PWSZ stała na stanowisku, że odchodzenie od kształce- nia według specjalności jest bowiem odchodzeniem od tego, co miało wyróżniać sektor publicznych uczelni zawodowych i dlatego nie było właściwym kierunkiem rozwoju pub- licznych uczelni zawodowych. Na przykład Artur Zimny podkreśla, że oznaczało to ko- nieczność wdrożenia nowych (akademickich) standardów kształcenia opracowanych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego (Zimny 2017: 145). Od strony praktycznej wymuszało to z kolei m.in. zatrudnianie do minimum kadrowego większej liczby pracow- ników ze stopniem doktora habilitowanego, czyli kadry zatrudnionej najczęściej w uczel- niach akademickich.

Kolejnym krokiem w kierunku procesu konwergencji polskiego szkolnictwa wyższe- go było uchwalenie *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365). Był to jednolity akt prawny obejmujący horyzon- talnie cały system szkolnictwa wyższego (akademickiego i zawodowego), wprowadzający wiele ujednociających (wspólnych) regulacji dla zasadniczo różnych instytucji. Wprowa- dzony *Ustawą* proces harmonizacji był *de facto* narzucaniem akademickich reguł uczelniom zawodowym, które odbywało się jednocześnie na wielu poziomach. *Ustawa z 2005 roku* likwidowała odrębność Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego oddając uczelnie zawodowe do Państwowej Komisji Akredytacyjnej, w któ- rej reguły tworzone raczej z myślą o uczelniach akademickich. *Ustawa* wprowadzała również podział na uczelnie akademickie i zawodowe, przy czym uczelnia zawodowa to taka, która nie spełniała kryteriów uczelni akademickiej (art. 2 ust. 1 pkt). Rozpoczęło to nie dobrą tradycję definiowania uczelni zawodowych jako tych, które nie spełniają kryterium akademickości, co automatycznie czyni hierarchiczny porządek. Kryterium różnicującym miało być posiadanie uprawnień do nadawania stopnia doktora nauk. Oznaczało to, że *Ustawa* zmieniała zróżnicowanie horyzontalne szkolnictwa wyższego oparte na odmienności realizowanych funkcji na wertykalne, oparte na naukowym statusie uczelni. Tak rozumianej homogenizacji szkolnictwa wyższego towarzyszyła publiczna narracja (zob. Kędzierski, Rybkowski 2017: 14–15), która zapewne nieinten- cjonalnie wyznaczała swoistą trajektorię rozwoju uczelni od zawodowych do uniwer- sytetów.

Nie była ona oficjalnym stanowiskiem ani władz, ani też środowiska akademickiego, ale pojawiała się w oficjalnych wypowiedziach, na przykład w wywiadzie Stefana Jurgi (wiceministra nauki i szkolnictwa wyższego), który widział proces transformacji uczelni jako ewolucję od uczelni zawodowych, przez akademie, następnie uniwersytety specjalistyczne, aż do pełnych uniwersytetów. Historycznie takie analogie były uzasadnione, bowiem większość obecnych uniwersytetów powstałych w drugiej połowie XX wieku ma swoje korzenie w wyższych szkołach pedagogicznych, rolniczych czy inżynierskich. Zdaniem Jurgi istniała potrzeba wielu silnych ośrodków akademickich, aby młodzież miała ułatwiony dostęp do nauczania na wysokim poziomie (FA 6/2006), zakładając w pewnym sensie, że im mniejsza (w znaczeniu liczby uprawnień) akademicka uczelnia, tym gorsza jakość nauczania.

W świetle zapisów ustawowych uczelnie zawodowe były zatem nie tyle innymi uczelniami, co instytucjami szkolnictwa wyższego o wyraźnie niższym statusie. Przeglądając się szczegółom, niższy status uczelni zawodowych dostrzec można było chociażby w zapisach dotyczących kwestii ich powoływania/likwidowania (art. 18), ale również ustroju (zob. art. 61 ust. 8, art. 63, ust. 2). Uczelnie zawodowe tworzone/likwidowano przy pomocy rozporządzenia ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, z kolei uczelnie akademickie przy pomocy ustawy, a więc w wyniku decyzji całego parlamentu. Jednak kluczowymi zmianami dla uczelni zawodowych – wyznaczającymi kierunek ich dalszej ewolucji – były te dotyczące kształcenia. Po pierwsze Ustawa z 2005 roku wprowadzała dla wszystkich uczelni kierunki (profile) ogólnoakademickie oraz zawodowe, praktycznie formułując dla nich określone wymogi. Tym samym dopuszczała możliwość, aby uczelnie zawodowe kształciły na profilach ogólnoakademickich, a uczelnie akademickie kierunki o profilu zawodowym. Równolegle zmniejszyła się liczba obowiązkowych tygodni studenckich praktyk zawodowych (na kierunkach o profilu praktycznym do 30 h). Inną kluczową zmianą dla PWSZ w Ustawie z 2005 roku było umożliwienie uczelniom zawodowym prowadzenia studiów magisterskich, na co wcześniej prawo im nie zezwalało. W wymiarze czysto organizacyjnym oznaczało to poszerzenie kategorii uczelni zawodowych o wszystkie te instytucje, które nie posiadają prawa do doktoryzowania, ale już posiadały uprawnienia magisterskie. Ponadto Ustawa (2005) otwierała przed PWSZ możliwość prowadzenia badań naukowych jako elementu zapewnienia jakości kształcenia. Zdaniem przedstawicieli środowiska PUZ rezultatem tych zmian było stopniowe zatracanie idei wyższego kształcenia zawodowego i utrata znaczącej części instytucjonalnej tożsamości przez te uczelnie (zob. Musiałkiewicz, Zariczny, Zimny 2017; Strózik 2021). W konsekwencji uczelnie zawodowe stały się sektorowymi gorszymi, niechcianymi „braćmi”, wyraźnie słabszymi od uczelni akademickich (czytaj: uniwersytetów). Powodowało to naturalny proces coraz silniej ujawniającej się strategii ucieczki od „gorszego” statusu zawodowego i starania o status akademicki, czasami

obierając polityczną drogę na skróty (zob. artykuł *Projekt – Akademia* w: „Forum Akademickim” nr 2/2016). Uczciwie trzeba zaznaczyć, że również wiele klasycznych uniwersytetów nie było w stanie spełnić kryteriów ustawowych.

Próbę cofnięcia akademizujących sektor zawodowy zmian podjęła się w latach 2008-2011 minister Barbara Kudrycka. Można powiedzieć, że była ona jedynym ministrem, który miała jasno określony pomysł dla publicznych uczelni zawodowych w postaci ich „usamorządowienia”, przez co rozumiała „strukturalne powiązanie państwowych wyższych szkół zawodowych z samorządem województwa (...)”. Punktem wyjścia było przesądzenie, że są to instytucje regionalne i dlatego powinny być silniej powiązane z regionem, zmieniając swój status na jednostki samorządowe. W wywiadzie dla „Forum Akademickiego” (FA 12/2012) mówiła o tym, że PWSZ powinny pozostać klasycznymi uczelniami zawodowymi. To one powinny reagować najszybciej na potrzeby lokalnych rynków pracy i dostosowywać kształcenie do potrzeb pracodawców. To one powinny w najszerszym zakresie zatrudniać dobrych praktyków, którzy nauczą studentów konkretnych umiejętności praktycznych. Dojeżdżającą kadre akademicką powinni zastąpić dydaktycy na trwale związani z uczelnią, miastem i regionem. PWSZ nie powinny być traktowane jak dworce kolejowe, w których pasażerowie/akademicy, wymijając się jedynie po wykładach, pędzą do swoich macierzystych uczelni. Studenci PWSZ zasługują na taką samą, a może nawet większą ich uwagę i zainteresowanie, jak studenci uczelni akademickich. Próba ponownego wyodrębnienia sektora uczelni zawodowych i zahamowania dryfu akademickiego ostatecznie się nie udała. Wśród oponentów tych zmian dominowali przedstawiciele ciał kolegialnych PWSZ (m.in. Prezydium KRPSZ wydało krytyczną wobec planowanych zmian uchwałę (Uchwała 1/2011) oraz przedstawiciele sektora uczelni zawodowych, którzy wypowiadali się na forum publicznym (zob. Gruchała 2008a; Bucholski 2010) przeciwko pomysłom „usamorządowienia” publicznych uczelni zawodowych. Ostatecznie – jak wspominaliśmy wcześniej – pomysł wyłączenia publicznych uczelni zawodowych z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i podporządkowania ich samorządom wojewódzkim został przez rząd porzucony, a wraz z nim wydaje się ostatnia próba strukturalnego wyodrębnienia publicznego szkolnictwa zawodowego.

Kolejne zmiany legislacyjne nie przyniosły już zasadniczego przełomu, a raczej wprowadzały próby uporządkowania systemowego. Ustawa 2.0 (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz.U. 2018 poz. 1668) dała możliwość zmiany nazwy i w miejsce Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych pojawiać się zaczęły Publiczne Uczelnie Zawodowe. Nie zmieniło to faktu, że ustawa petryfikowała istniejący proces wertykalnego zróżnicowania szkolnictwa wyższego, wyodrębniając dwa typy uczelni – akademickie i zawodowe, które pozostają w wyraźnej hierarchicznej zależności, a źródłem tej hierarchii jest jakość działalności naukowej. W Usta-

wie 2.0 – analogicznie jako w Ustawie z 2005 roku – „uczelnia zawodowa” to uczelnia, która nie spełnia wymogów bycia uczelnią akademicką (art. 15 ust.1, art. 14). Zapis ten – symbolicznie stygmatyzujący uczelnie zawodowe – jest jednak spójny z pewnym środowiskowym trendem traktowania uczelni zawodowych jako instytucji „gorszego sortu”, co jest dla nich krzywdzące ze względu na specyfikę realizowanych przez nie funkcji. W kontekście kształcenia publiczne uczelnie zawodowe różnią się bowiem od akademickich wyłącznie prowadzeniem szkół doktorskich (posiadaniem uprawnień do nadawania stopnia doktora nauk), co powieli rozwiązania z 2005 roku. W procesie upodabniania się uczelni znacząco pomogło również zniesienie przez Ustawę 2.0 minimum kadrowego, które przyczyniło się do upowszechnienia się w PUZ kształcenia na studiach magisterskich. Uczelnie zawodowe mogą (ale nie muszą) podlegać również ewaluacji działalności naukowej (art. 265.2), ale jej wynik ma wpływ na ich status, to znaczy ustawa pozwala uczelniom zawodowym stawać się akademickimi i uczelniom akademickim (po utracie odpowiednich kategorii) stawać się zawodowymi. Ową stratyfikację w systemie i podział na dwie ligi: wyższą (akademicką) i niższą (zawodową), której podstawą jest właśnie formalny status i związany z tym prestiż, określa art. 15.7 Ustawy. Zgodnie z nim uczelnia akademicka, która w wyniku ewaluacji jakości działalności naukowej nie spełnia określonych warunków (art. 14 ust. 1), staje się uczelnią zawodową.

Niejako ostatnim etapem procesu konwergencji szkolnictwa wyższego jest nowelizacja Ustawy z dnia 23 lipca 2021 roku (Dz.U. z 2021 r. poz. 1630) o nadaniu statusu akademii nauk stosowanych publicznym i niepublicznym uczelniom zawodowym, o ile spełniają określone wymogi ustawowe. Artykuł 1 tej nowelizacji wskazuje, że nazwa „akademia nauk stosowanych” jest zastrzeżona dla uczelni zawodowej, która: „spełnia łącznie następujące warunki: 1) funkcjonuje co najmniej 10 lat; 2) liczba studentów kształcących się w uczelni wynosi co najmniej 250, z czego co najmniej 100 studentów kształci się na studiach stacjonarnych; 3) co najmniej 50% nauczycieli akademickich jest zatrudnionych w tej uczelni jako podstawowym miejscu pracy; 4) prowadzi studia pierwszego lub drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie na co najmniej 5 kierunkach; 5) prowadzi kształcenie na co najmniej 1 kierunku studiów przygotowujących do wykonywania zawodów, o których mowa w art. 68 ust. 1, lub kierunku studiów kończących się uzyskaniem tytułu zawodowego inżyniera lub magistra inżyniera; 6) żaden kierunek studiów prowadzonych przez uczelnię nie został oceniony negatywnie w wyniku przeprowadzonej przez Polską Komisję Akredytacyjną, zwaną dalej «PKA», oceny jakości kształcenia.” (zob. art. 1)

Jak zauważa Strózik: „Zapisy tej niewielkiej nowelizacji wzorują się w tym zakresie na nazwie «university of applied sciences» funkcjonującej w Europie w wersji angielskiej” (Strózik 2021). Sam termin „akademia” jest przede wszystkim symbolicznym



podniesieniem rangi publicznych uczelni zawodowych i potencjalnie całego sektora do rangi uczelni quasi-akademickich. Sugeruje, z jednej strony, ich akademickość (zatem statusową elitarność), jak również (choć mniej) praktyczność oferowanej wiedzy (zawodowość). Jest to kolejny krok ograniczający specyfikę publicznych uczelni zawodowych, zwłaszcza że o status „akademii nauk stosowanych” mogą ubiegać się – i skutecznie to robią – również uczelnie niepubliczne. Zatem formuła ta dodatkowo prowadzi do utraty wyjątkowego „publicznego” statusu uczelni zawodowych, a także związanych z nim publicznych zobowiązań. W tym sensie wprowadzenie kategorii „akademii nauk stosowanych” w nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (2021) zazwyczaj interpretuje się jako ukłon w stronę publicznych uczelni zawodowych i dalsze uchYLENIE furtki ku akademickości, a zarazem ustawową (ministerialną) próbę symbolicznego podniesienia rangi tych uczelni, pomimo bezpośredniej krytyki płynącej ze środowiska uczelni akademickich, m.in. KRASP, RGNiSW czy KRUP (zob. Strózik 2021: 17).

Status wyższych uczelni zawodowych stał się dla wielu instytucji problematyczny, gdy ustawa wprowadziła możliwość „szybkiego awansu”, który został wsparty polityczną inżynierią ewaluacyjną. Spośród obecnie funkcjonujących 31 uczelni zawodowych (posiadających formalny status uczelni zawodowych), cztery na mocy Ustaw (Ustawa z dnia 14 kwietnia 2023 r., Ustawa z dnia 8 lipca 2021 r.) uzyskały status Akademii (Biała Podlaska, Zamość, Łomża, Tarnów, a uczelnie w Płocku i Gorzowie Wlkp. mają status uczelni akademickiej). Pozostałe w większości przyjęły nową propozycję ustawową, nazywając się (Państwowymi) Akademiami Nauk Społecznych. Obok nich wciąż funkcjonują uczelnie, które nie zmieniły nazwy (np. Państwowa Uczelnia Zawodowa w Suwałkach, Państwowa Uczelnia Zawodowa w Tarnobrzegu, a także uczelnie nazwane w bardziej oryginalny sposób (np. Collegium Witelona czy Uczelnia Państwowa).

Istotą problemu nie są tyle same nazwy, co *de facto* status publicznych uczelni zawodowych. Przy czym formalny status uczelni ma przynajmniej dwa wymiary (a) prawny oraz (b) finansowy. Formalny status uczelni wpływa na jej określone uprawnienia (ale też obowiązki), a także wyznacza uczelni pozycję w silnie wertykalnym systemie szkolnictwa wyższego. Natomiast w wymiarze finansowym awans statusowy przekłada się na zmianę reguł finansowania i przejście do koszyka uczelni akademickich. Oznacza to, że pozostanie uczelnią zawodową skutkuje niższym prestiżem środowiskowym, ale stabilnym finansowaniem pochodzącym ze strumienia przysługującego tego typu uczelniom. Z kolei uzyskanie statusu uczelni akademickiej daje wyższy prestiż środowiskowy przy wymaganiach jakościowych (badania naukowe i publikacje) dotyczących uczelni akademickich i finansowanie z puli uczelni akademickich. Gra zatem idzie o to, czy lepiej być „wyjątkową” uczelnią zawodową korzystnie finansowaną czy „jedną z wielu” (żeby nie powiedzieć słabą) uczelnią akademicką, ale gorzej finansowaną. Rzeczywistość (finansowa) zweryfikowała dość szybko aspiracje statusowe uczelni zawodowych. Okazało się,

że zmiana statusu uczelni (na akademicki) przyniosłaby części z nich niemałe problemy finansowe i stąd szybko pojawiły się wnioski o przywrócenie do koszyka (i algorytmu) publicznych uczelni zawodowych. Oznacza to, że spośród publicznych uczelni zawodowych, które przekształciły się formalnie w uczelnie akademickie, jedynie dwie, czyli Akademia Mazowiecka w Płocku i AJP w Gorzowie Wlkp. (stan na 2024 r.), zmieniły strumień finansowania i status (z uczelni zawodowych na uczelnie akademickie), a pozostałe cztery pozostały bądź powróciły do zasad finansowania uczelni zawodowych (Akademia Bialska w Białej Podlaskiej, Akademia Łomżyńska, Akademia Tarnowska, Akademia Zamojska) (zob. Komunikat Ministra Nauki z dn. 14.06.2024).

Trend ku akademickości dostrzec również można w zapisach statutowych uczelni. Uczelnie z ambicjami akademickimi (które w większości już przekształciły się w klasyczne akademie lub uniwersytet) w swoich statutach nie zawarły zapisów dotyczących podstawowych zadań uczelni, bądź rangowały je odmiennie od uczelni zorientowanych wprost zawodowo, czyli umieszczając na czele wymienianych zadań te odnoszące się do prowadzenia działalności naukowej, świadczenia usług badawczych oraz transferu wiedzy i technologii do gospodarki, bądź wprowadziły zapisy wprost mówiące o akademickości uczelni, np. dotyczące prowadzenia kształcenia doktorantów. Jako przykład posłużyć może zapis statutowy AJP w Gorzowie Wlkp., która na pierwszym miejscu stawia „prowadzenie działalności naukowej, świadczenie usług badawczych, współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz transfer wiedzy i technologii do gospodarki” (Statut AJP w Gorzowie Wlkp.). Elementy akademickie uwypuklone są w misji uczelni, której celem nadrzędnym jest: 1) rozwój badań naukowych, 2) rozwój kadry naukowej (zob. Strategia rozwoju AJP w Gorzowie Wlkp.). Z kolei Akademia Kaliska (nie będąc jeszcze wówczas uniwersytetem) w swoim statucie na drugim miejscu spośród swoich podstawowych zadań wymieniła: „prowadzenie kształcenia doktorantów” (Statut Akademii Kaliskiej), a Akademia Bialska w Białej Podlaskiej zwróciła uwagę w swoim statucie na „kształcenie i promowanie kadr uczelni” (zob. Statut Akademii Bialskiej). Zauważalny w „uczelniach z ambicjami akademickimi” już na poziomie statutów dryf akademicki jest w pełni widoczny w uczelnianych strategiach. I tak „Misją Akademii Kaliskiej jest zapewnianie znakomitej edukacji na poziomie wyższym i podyplomowym w ścisłym powiązaniu z badaniami naukowymi [...]. Uczelnia stawia sobie za cel prowadzenie prac badawczych, rozwojowych i wdrożeniowych na najwyższym poziomie”. Dążenie do stworzenia uniwersytetu zapisane jest w wizji uczelni: Akademia Kaliska [...] konsekwentnie buduje swój wizerunek na drodze przemian w Uniwersytet Kaliski” (Strategia rozwoju Akademii Kaliskiej).

Na jeszcze inny aspekt akademickiego dryfu i konwergencji obu sektorów szkolnictwa wyższego zwracają uwagę nasi eksperci. Ich zdaniem równoległe do zmian prawnych – popychających uczelnie ku akademickości – postępował naturalny, oddolny

proes rozwoju naukowo-badawczego kadry PUZ, który wynikał z chęci prowadzenia badań i publikowania ich wyników, których zwieńczeniem mógł być awans zawodowy, prestiż środowiskowy czy samospełnienie.

- „Zaczął się od tego dążenia do możliwości prowadzenia studiów II stopnia czy jednolitych studiów magisterskich o profilu praktycznym. Natomiast kolejnym zrywem było rozpoczęcie prowadzenia działalności naukowej. Ale to już był na pewno oddolny ruch, wynikający z tego, że pewna grupa nauczycieli akademickich musiała być w uczelni zatrudniona, jako w podstawowym miejscu pracy. I często to była ich jedyna możliwość, jedyne miejsce zatrudnienia. I te osoby nie chciały rezygnować z prowadzenia badań i rozwoju naukowego, tylko dlatego, że pracują w PWSZ-cie. Więc to poszło trochę taką siłą oddolną w mojej ocenie” (ekspert nr 4).
- „Problemem okazało się, że skupiono się w tych uczelniach na kształceniu kadry, która była zainteresowana rozwojem działalności naukowej, co z kolei generowało konieczność współpracy z większymi ośrodkami akademickimi. Wydaje się, że to podsycało tylko aspiracje akademickie pracowników i uczelni” (ekspert nr 2).

Można zatem powiedzieć, że dryf publicznych uczelni zawodowych ku akademickości został mimowolnie wywołany przez kolejne zmiany legislacyjne i polityczne zawirowania wokół sektora nauki i szkolnictwa wyższego. Wydaje się, że projektując nowy sektor publicznego, zawodowego szkolnictwa wyższego ustawodawca nie wykazał się stosowną polityczną wyobraźnią i nie docenił naturalnej tendencji uczelni (jej władz) do realizowania własnych aspiracji statusowych, zawodowych oraz badawczych. Historycznie większość polskich uczelni akademickich utworzonych od lat 70. XX wieku przechodziła ewolucję od dydaktycznych instytucji szkolnictwa wyższego (np. Wyższe Szkoły Inżynierskie, Wyższe Szkoły Pedagogiczne) do uniwersytetów, a myślenie historyczne jest absolutnie centralne dla szkolnictwa wyższego w Polsce. Ten dryf akademicki widoczny jest również w sytuacji publicznych uczelni zawodowych, tworzonych w drugiej połowie lat 90. XX wieku i później. Paradoks tej sytuacji polegał przede wszystkim na tym, że z jednej strony był to efekt endogenny, przejawiający się w postaci próby zaspokojenia ambicji i aspiracji statusowych zarówno władz rektorskich, jak i władz samorządowych, pragnących posiadać jak najbardziej rozpoznawalną, najbardziej prestiżową uczelnię, a także związany z naturalną potrzebą rozwoju naukowego kadry (uzyskiwania wyższych stopni naukowych) czy naturalną potrzebą prowadzenia badań naukowych. Z drugiej zaś strony, akademicki dryf okazał się procesem mimowolnie wywołanym przez kolejne regulacje prawne, które niejako „wpychały” uczelnie zawodowe na tory akademickie.

### **Kształcenie zawodowe na potrzeby regionu**

Podstawowymi funkcjami publicznych uczelni zawodowych – zapisanymi w Ustawie – są te związane z kształceniem, w tym specjalistycznym (Ustawa 2.0, art. 11.1 i 11.2).

Szczególnie istotne jest kształcenie o profilach zawodowych i wynikająca z niego powinność wyposażenia absolwenta w kompetencje przydatne na lokalnym rynku pracy. Wynika to z faktu, że jest to element definiujący tożsamość zawodową tych uczelni, a zarazem najważniejszy wyznacznik i determinanta kierunku ich rozwoju. Ta specyfika ma w zdecydowanej większości przypadków odzwierciedlenie w statutach uczelni, strategiach ich rozwoju oraz zdefiniowanej misji i wizji. Jako przykład niech posłużą trzy najważniejsze cele strategiczne zapisane w Strategii rozwoju ANS w Głogowie: „(a) Oferta kształcenia obejmuje kierunki zgodne z potrzebami lokalnego społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, tworzone we współpracy z otoczeniem biznesowym i społecznym; (b) Słuchacze otrzymują wiedzę i umiejętności na najwyższym poziomie, odpowiadające systemowi edukacyjnemu, społecznemu i gospodarczemu Unii Europejskiej; (c) Świadczone usługi edukacyjne pozwalają absolwentom zarówno realizować kolejne stopnie kształcenia, jak i podejmować pracę zawodową, w istniejących lub własnych przedsiębiorstwach.” (Strategia rozwoju ANS w Głogowie, s. 3)

Większość zapisów w statutach definiujących podstawowe zadania uczelni odwołuje się wprost bądź jest bezpośrednią parafrazą zapisów ustawowych (art. 11.1 Ustawy 2.0). W tych dokumentach nie tylko je wymieniają, ale de facto określając ich kolejność, wskazują ich znaczenie dla uczelni. Część spośród PUZ wprost odwołuje się w statutach do zapisów Ustawy (art. 11.1), ograniczając się do powtórzenia formuły „podstawowe zadania uczelni określa ustawa”, jednak większość na pierwszym miejscu postanowiła postawić punkt odnoszący się właśnie do specyfiki uczelni zawodowej, czyli „prowadzenie kształcenia na studiach o profilu praktycznym, uwzględniającego potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego” oraz w drugiej kolejności „prowadzenie kształcenia na studiach podyplomowych i innych form kształcenia”. Zapisy w statutach PUZ pokazują, że władze uczelni, formułując swoje statuty, w świadomy sposób orientowały się na realizowanie nałożonej im przez ustawodawcę funkcji dydaktycznej, ze szczególnym naciskiem położonym na kształcenie zawodowe realizowane na potrzeby regionalne. Jest to niezwykle ważne w kontekście planowania stabilnego rozwoju uczelni, czyli budowania oferty dydaktycznej i niezbędnej dla niej kadry dydaktycznej. Doskonałym tego przykładem jest zapis w statucie ANS w Pile, który na pierwszym miejscu stawia: „kształcenie studentów na kierunkach studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych magisterskich w celu zdobywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych niezbędnych w pracy zawodowej” (Statut ANS w Pile). Jeszcze dalej idzie ANS w Lesznie, w statucie której podstawowe zadanie uczelni definiowane jest w następujący sposób: „prowadzenie kształcenia na studiach o profilu praktycznym, uwzględniającego potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego i współorganizując praktyki studenckie, w tym współkształcenie na studiach dualnych” (zob. Statut ANS w Lesznie). Interesującym wyjątkiem jest zapis w Statucie Akademii Tarnowskiej – umieszczony

na czwartej pozycji w zakresie zadań podstawowych – odnoszący się do jednej z ważniejszych pozadydaktycznych funkcji, które realizować powinny PUZ, a mianowicie funkcji egalitaryzacyjnej na obszarach peryferyjnych. Wspomniany zapis w statucie brzmi: „podejmowanie działań mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych dla młodzieży z mniejszych miejscowości lub pochodzących z rodzin słabszych ekonomicznie” (zob. Statut AT w Tarnowie).

Elementy potwierdzające zawodowy status uczelni, odnaleźć można również w ich strategiach. Uczelnie zawodowe pełnią odmienne funkcje od uczelni akademickich, tym samym powinny wypracować indywidualną strategię działania instytucji. Podobnie rzecz się ma z misją uczelni, która odnosi się tradycyjnie do oczekiwań społeczeństwa wobec tych instytucji (Jablecka 2000: 8-12). Strategie rozwoju (oraz misje) publicznych uczelni zawodowych potwierdzają ich zawodową, utylitarną tożsamość oraz związki z regionem. Ma to miejsce zazwyczaj poprzez podkreślenie roli kształcenia specjalistycznego (zawodowego), którego zadaniem jest dopasowanie kwalifikacji do potrzeb lokalnego rynku pracy, a także podkreślenie znaczenia doksztalania i doskonalenia zawodowego w późniejszych fazach życia. Typowe zapisy w strategiach uczelni brzmią w następujący sposób:

- „[...] misją jest działalność dydaktyczna młodzieży i dorosłych, skierowana głównie na potrzeby lokalnego otoczenia, bez względu na posiadany stan materialny beneficjentów. Swoją elastycznością reagowania odpowiada na potrzeby lokalnego rynku pracy, wychodzi naprzeciw oczekiwaniom środowiska biznesu, administracji i edukacji” (Strategia rozwoju PUZ w Ciechanowie).
- „Tworzenie odpowiednich warunków do studiowania, pozwalających na sprawne zaspokajanie wszechstronnych aspiracji edukacyjnych subregionu konińskiego, przygotowanie absolwentów do zaistnienia na rynku pracy oraz uświadomienie potrzeby ciągłego doksztalania i doskonalenia zawodowego” (Strategia rozwoju ANS w Koninie).

Przytaczane powyżej przykłady zapisów w formalnych dokumentach PUZ (statuty, strategie) wskazują w zdecydowanej większości na zaakceptowanie przez nie roli uczelni zawodowej, której tożsamość jest budowana wokół kształcenia praktycznego na potrzeby regionalnego rynku pracy.

Polityka instytucjonalna zmierza w kierunku budowania profilu regionalnych uczelni z dużym naciskiem na kształcenie na potrzeby regionalnego rynku pracy. W tym momencie warto zaznaczyć, że profil kształcenia uczelni zawodowych nieustannie ewoluje. Na początku uczelnie zawodowe (wówczas PWSZ) kształciły przede wszystkim na kierunkach społecznych i pedagogicznych. W obu grupach kierunków kształciło się w 2005 roku aż 62% wszystkich studentów tych uczelni. Sprofilowanie społeczno-pedagogiczne uczelni to konsekwencja dwóch elementów. Po pierwsze, znaczna część

uczelni powstała na bazie wcześniej już istniejących szkół/uczelni tak sprofilowanych, dziedzicząc nie tylko infrastrukturę, kierunki kształcenia, ale również tak wykształconą kadre (zob. Kowalska 2013), po drugie, kierunki społeczno-pedagogiczne można było relatywnie łatwo uruchomić, zatrudnić niezbędną kadre dydaktyczną oraz pozyskać niezbędną liczbę studentów, aby uczelnia funkcjonowała. Kierunki społeczne i pedagogiczne dominowały na uczelniach zawodowych do 2010 roku, jednak między 2005 a 2010 rokiem odsetek studentów studiujących na tych kierunkach spadł o 15pp. Począwszy od 2010 roku można zaobserwować zwrot w stronę kierunków technicznych i okołomedycznych (pielęgniarstwo, ratownictwo medyczne itp.). W 2005 roku w tych grupach kierunków studiowało zaledwie 18,2% wszystkich studentów uczelni zawodowych, w 2010 – 27,3%, w 2015 roku – 36,1%, a 2022 roku już 39,8%, z wyraźną dominacją kierunków okołomedycznych stanowiących aż 26,9% (zob. tabela 2). W ciągu 25 lat swojego istnienia profil dydaktyczny uczelni zawodowych wyraźnie się zmieniał, stopniowo ewoluując od kierunków społeczno-pedagogicznych (okres do 2010 roku), przez kierunki techniczne (okres 2010–2015), do kierunków okołomedycznych (współcześnie). Proces ten świadczy, po pierwsze, o postępującym uzawodowieniu tych uczelni – coraz większy odsetek studentów uczelni zawodowych kształci się na kierunkach praktycznych, po drugie, umiejętności dostosowywania swoich profili kształcenia (prowadzonych studiów) do potrzeb rynku pracy i popytu wśród młodych ludzi.

Tabela 2. Odsetek studentów Publicznych Uczelni Zawodowych wg grup kierunków studiów  
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS

Rok	Dominujący profil dydaktyczny	Odsetek studentów
2005	Kierunki społeczne	34,9
	Kierunki pedagogiczne	27,1
	Kierunki usługowe	10,0
	Kierunki okołomedyczne	9,8
2010	Kierunki społeczne	28,9
	Kierunki pedagogiczne	18,8
	Kierunki techniczne	13,7
	Kierunki okołomedyczne	13,6
2015	Kierunki okołomedyczne	18,6
	Kierunki techniczne	17,5
	Kierunki prawno-ekonomiczne	14,1
	Kierunki pedagogiczne	13,1
2022	Kierunki okołomedyczne	26,9
	Kierunki prawno-ekonomiczne	15,7
	Kierunki techniczne	12,9
	Kierunki usługowe	10,9

Z rozmów z ekspertami wyłania się obraz uczelni zawodowych, które szczególną rolę odgrywają dla miejscowych pracodawców, przygotowując studentów do odpowiednich zawodów praktycznych, którzy wchodząc potem na rynek pracy, szybko znajdują zatrudnienie. Doskonale widać to w dość powszechnym tworzeniu przez uczelnie specjalności na potrzeby lokalnego rynku pracy coraz częściej w formie nowoczesnych studiów dualnych. Wiąże się to z przygotowaniem oferty kształcenia umocowanej w odpowiedniej liczbie godzin praktyk zawodowych w czasie studiów. Przekłada się to również na symboliczny przekaz, że uczelnie nie kształcą teoretyków, ale posiadających konkretne kompetencje zawodowe, dobrze przygotowanych do pracy młodych ludzi.

- „Uczelnie zawodowe spełniły tę funkcję wzmocnienia lokalnego rynku pracy, czyli kształcenia bardziej na poziomach praktycznych, przygotowania zawodowego i wpisującego się jak najbardziej w lokalne i regionalne rynki pracy. Myślę, że z tym zadaniem PWSZ-ki poradziły sobie w sposób wzorcowy” (ekspert nr 1).
- „Przede wszystkim miały to być i powinny być uczelnie zawodowe, które odgrywają istotną rolę w regionie, w danej społeczności i które bardzo dobrze identyfikują potrzeby regionu. Nie idą za trendami, które są wyznaczane od góry, ale starają się poznać pewien rynek, pewne potrzeby i tworzyć np. kierunki czy inkubatory działań, laboratoria” (ekspert nr 3).

Powyższe wnioski zdaje się potwierdzać stan uczelnianej infrastruktury, która zauważalnie jest sprofilowana pod kształcenie zawodowe. Zdecydowana jej większość pozyskana została od samorządu (zazwyczaj jako kapitał wejściowy), bądź zbudowana w późniejszych latach przy wsparciu programów UE lub resortu nauki. Głównymi – silnie eksponowanymi elementami infrastruktury są przede wszystkim nowoczesne centra symulacji medycznej, karetki pogotowia przygotowane do praktycznej nauki zawodu dla takich kierunków jak pielęgniarstwo, ratownictwo medyczne; ale również dobrze wyposażone przestrzenie dydaktyczne dla takich kierunków, jak: automatyka i robotyka, mechanika i budowa maszyn itp. Większość uczelni posiada również własne domy studenckie, których obecność w infrastrukturze – relatywnie niewielkich szkół wyższych – świadczy o pozyskiwaniu studentów również spoza miasta, w którym znajduje się siedziba uczelni. Przestrzeń uczelniana jest zorganizowana w taki sposób, aby przede wszystkim służyła studentom, łącznie z tym, że często najbardziej reprezentacyjne budynki są dedykowane obsłudze studentów. Ma to swoje odzwierciedlenie nie tylko w standardowych pomieszczeniach dydaktycznych, ale również z powszechną obecnością pomieszczeń socjalnych, relaksacyjnych zarówno dla studentów, jak i pracowników uczelni. Nierzadko w standardzie są pomieszczenia dla studentów z niepełnosprawnością oraz pomieszczenie dla studentów-rodziców. Infrastruktura studencka jest nieproporcjonalnie większa, lepsza i bardziej nowoczesna od pomieszczeń dedykowanych

pracownikom, co lepiej odzwierciedla prawdziwe priorytety instytucjonalne niż stosy strategicznych dokumentów.

Wspomniane elementy infrastruktury wskazują, że publiczne uczelnie zawodowe w wyraźny sposób są zorientowane dydaktycznie (na studentów), a nie badawczo (na pracowników). Drobnym, acz znaczącym rysem infrastruktury uczelni, podkreślającym jej dydaktyczno-zawodowy charakter, jest powszechny brak indywidualnych pokoiów pracowniczych do pracy naukowo-badawczej, a ich miejsce zajmują wspólne pokoje nauczycielskie. Kierownicy jednostek mają zaś w swojej dyspozycji jedynie gabinety do pracy zarządczo-administracyjnej.

Z kolei uczelnie z mniejszych ośrodków miejskich o zdefiniowanej tożsamości zawodowej w swojej ogólnodostępnej przestrzeni prezentują informacje o swojej współpracy z otoczeniem zewnętrznym. Właściwie w każdej jednostce przy głównym wejściu obecne są widoczne logotypy donatorów i firm kooperujących z uczelnią, które często sponsorują niezbędne pracownie i laboratoria zawodowe. Ich obecność jest szczególnie widoczna na wydziałach technicznych i okołomedycznych, gdzie współpraca z otoczeniem gospodarczym przejawia się w zakupionym przez sponsorów konkretnym sprzęcie, rozwiązaniach technicznych i prowadzonych przez praktyków zajęciach.

### **Dyskusja i konkluzje**

Publiczne uczelnie zawodowe zostały „zaprojektowane” do realizacji bardzo konkretnych celów. Związano ich status zawodowy z kształceniem na potrzeby społeczno-gospodarcze regionu, w którym rezydują, co wynikało ze specyficznego pozametropolitalnego usytuowania tych uczelni, a w konsekwencji zmniejszenia nierówności w dostępie do studiów wyższych młodzieży zamieszkującej obszary defaworyzowane, głównie wiejskie. Cele te miało zapewnić pokrycie siecią wyższych uczelni znacznie większego obszaru kraju, dodając do tych terenów, na których już funkcjonowały szkoły wyższe, kolejne tereny zazwyczaj pogranicznie usytuowane.

Ćwierć wieku funkcjonowania publicznych uczelni zawodowych w Polsce znacząco zweryfikowało pierwotne założenia oraz pokazało niezamierzone konsekwencje spontanicznych procesów zmieniających krajobraz funkcjonowania tego sektora szkolnictwa wyższego w Polsce, ich tożsamość oraz rzeczywiście realizowane funkcje.

Kluczowym dla zdefiniowania ewentualnego sukcesu (lub porażki) sektora publicznych uczelni zawodowych wydaje się być (polityczna) decyzja o utworzeniu ich poza dużymi ośrodkami miejskimi. Jak pokazują nasze analizy, wpłynęła ona na realne zwiększenie dostępności studiów wyższych dla młodzieży z obszarów peryferyjnych, zazwyczaj młodzieży wiejskiej, i/lub pochodzącej z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Sprzyjało temu powstanie większości uczelni zawodowych na tzw. pustyniach edukacyjnych – czyli w miastach, w których nie funkcjonowały wcześniej wyższe uczel-



nie innego typu. Tym samym dzięki takiej lokalizacji stały się one uczelniami „jedyne wyboru”, będąc realną alternatywą dla ogromnej rzeszy młodych ludzi mających aspiracje do zdobycia wyższego wykształcenia, a nieposiadających kapitału ekonomicznego. Dla tej grupy młodzieży znacznie oddalone od miejsca zamieszkania renomowane publiczne uczelnie wyższe – formalnie bezpłatne, w praktyce bardzo drogie, uwzględniając koszty utrzymania i dojazdu, podobnie jak płatne uczelnie niepubliczne, przestały stanowić realną alternatywę.

Znacznie bardziej nieoczywista – z perspektywy założonych funkcji – jest kwestia relacji publicznych uczelni zawodowych z regionem, zwłaszcza zaś z regionalnym rynkiem pracy. Peryferyjne (w stosunku do dużych ośrodków miejskich) usytuowanie tych uczelni przyczynić się miało do silnego powiązania kształcenia zawodowego realizowanego w tych uczelniach z potrzebami regionalnego rynku pracy. Miało się to odbywać poprzez odpowiednie sprofilowanie kształcenia zawodowego i wyposażanie studentów w stosowne kwalifikacje niezbędne na regionalnym rynku pracy przy wsparciu regionalnych pracodawców oraz władz samorządowych. Uczelnie zawodowe stać się miały swoistymi kuźniami kadr dla regionalnego rynku pracy. Nasze analizy wskazują, że funkcja ta jest coraz efektywniej wypełniana.

Kontrowersyjne – patrząc z perspektywy funkcji wzmocnienia regionu – wydaje się być przede wszystkim – notowana w całej Europie – tendencja akademizacji uczelni zawodowych. Wynika to z systematycznie wprowadzanych zmian regulacji prawnych umożliwiających uczelniom zawodowym stopniową ewolucję ku akademickości oraz naturalnych ambicji uczelni (i ich władz) odnośnie do statusu i prestiżu instytucjonalnego w środowisku. Obecnie funkcjonujące uczelnie działają zarówno w wymiarze instytucjonalnym, finansowym, jak i statusowym właściwie hybrydowo – między akademickością a kształceniem do zawodów społecznie użytecznych. Ewentualne ich próby odchodzenia (zwłaszcza w mniejszych ośrodkach) od realizacji nałożonej na nie pierwotnie idei kształcenia zawodowego mogą mieć – jak wynika z naszych badań – niekorzystny wpływ na regiony, w których się znajdują. Jest to swoisty paradoks, bowiem uczelnie te, powołane do kształcenia w regionach peryferyjnych, mogą stać się ofiarą własnego sukcesu. Dowodem na to jest widoczny nacisk na ich akademizację i odejście – przynajmniej części z nich – od kształcenia na kierunkach lokalnie potrzebnych, w wyniku czego mogą zyskać wątpliwej jakości prestiż środowiskowy kosztem realizacji misji edukacyjnej. Takim interpretacjom sprzyjają dominujące trendy: zlokalizowanie uczelni na obszarach o niższym potencjale społeczno-gospodarczym, głęboki niż demograficzny oraz malejące aspiracje edukacyjne młodzieży. W tych okolicznościach dryf ku akademickości może okazać się kierunkiem niebezpiecznym.

Na publiczne uczelnie zawodowe zwykle się patrzeć przez pryzmat porównań do uczelni akademickich, co z punktu widzenia polityki publicznej jest jednoznacznie

niekorzystne. Rozdźwięk między postrzeganiem miejsca Publicznych Uczelni Zawodowych w systemie szkolnictwa wyższego i pełnionych przez nie funkcji jest szczególnie mocno widoczny w odniesieniu do przedstawicieli środowiska uczelni zawodowych i akademickich. Najlepszą ich egzemplifikacją jest swoista dyskusja (a naprawdę awantura) wokół PUZ jaka miała miejsce na łamach „Forum Akademickiego” w latach 2014–2015. Oczywiście napięcia między sektorem akademickim i zawodowym pojawiły się już w latach 90. XX wieku, a następnie przy kolejnych próbach jego podporządkowywania regułom akademickim (Kowalska 2013; Zimny 2017). Od początku jego funkcjonowania relacje PWSZ z uczelniami innego typu były niejako z definicji obciążone swoistą podejrzliwością i wzajemnym brakiem zaufania. Nowo powstały sektor stanowił bowiem oczywistą konkurencję zarówno dla innych uczelni akademickich (a w szczególności dla ich filii i oddziałów zamiejscowych), jak i coraz liczniejszych uczelni niepublicznych, w „wyścigu po studenta”, mającym przełożenie na wysokość publicznego finansowania. Zwłaszcza uczelnie akademickie (m.in. przez swoje ciała przedstawicielskie) zgłaszały wątpliwości odnośnie do sensowności powstania (Kowalska 2013), prowadzenia niektórych kierunków (np. pielęgniarstwa) czy reguł dotyczących funkcjonowania tego nowego sektora (np. Uchwała RGNiSW nr 181/2021).

Zarówno perspektywa akredytacyjna, ewaluacyjna, systemowa czy ilościowa (mała liczba uczelni i studentów) sugerują mało istotną rolę tego typu uczelni w systemie szkolnictwa wyższego. Taki punkt widzenia jest jednak – naszym zdaniem – z założenia obciążony błędem, bowiem zakłada, że płaszczyzną analizy PUZ powinny być pełnione funkcje i ich miejsce w obrębie systemu szkolnictwa wyższego (*de facto* w odniesieniu do uczelni akademickich). Publiczne szkolnictwo zawodowe rozpatrywane powinno być, po pierwsze, jako całkowicie odmienny sektor (optymalny byłby powrót do odrębnych ustaw dla uczelni akademickich i zawodowych), po drugie, przez funkcje, jakie pełnią uczelnie zawodowe w swoich regionach, po trzecie, jako uczelnie dydaktyczno-zawodowe kształcające młodzież w zawodach przydatnych na regionalnym rynku pracy, po czwarte, i być może najważniejsze, jako uczelnie publiczne (służące dobru publicznemu) poprzez kształcenie w zawodach społecznie użytecznych, na przykład związanych z szeroko rozumianym zdrowiem publicznym czy edukacją.

## Bibliografia

- [1]Antonowicz D. (2015) *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- [2]Antonowicz D., Wasielewski K., Domalewski J. (2022) *The impact of system contraction on the rural youth access to higher education in Poland*, Tertiary Education and Management, t. 28, ss. 209–222. DOI:10.1007/s11233-022-09095-7
- [3]Augustyniak J. (2015) *Rola i znaczenie Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych w procesie rozwoju region*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 393, ss. 193–201.

- [4] Becker, Gary S. (1964) *Human capital; a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- [5] Bucholski R. (2010) *Państwowe czy samorządowe?*, Forum Akademickie, nr 04, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2010/04/panstwowe-czy-samorzadowe/>
- [6] Dziedziczak-Foltyn A. (2017) *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej. Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- [7] Fulton O. (1996) *Differentiation and Diversity in a Newly Unitary System: the Case of the UK*, [w:] Meek V.L., Goedegebuure O., Kivinen R. Rinne (eds.). *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon/IAU Press, ss. 163–187.
- [8] Gądek A. (2017) *Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego. Koncepcje zmian systemowo-prawnych*. Tarnów: Stowarzyszenie Ad Maximam.
- [9] Gruchała J.S. (2008a) *Samorządowe szkoły wyższe?*, Forum Akademickie nr 09, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2008/09/samorzadowe-szkoly-wyzsze/>
- [10] Gruchała J.S. (red.) (2008b) *Udana dekada. Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w Polsce 1998–2008*, Ciechanów–Krosno.
- [11] GUS. (2018) *Rocznik Demograficzny*, Warszawa: GUS.
- [12] Harwood J. (2010) *Understanding Academic Drift: On the Institutional Dynamics of Higher Technical and Professional Education*, *Minerva*, 48: 413–427. DOI 10.1007/s11024-010-9156-9
- [13] Jabłecka J. (2000) *Misja organizacji a misja uniwersytetu*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 2/16, ss. 7–25.
- [14] Jastrzębska L. (2013) *15-lecie PWSZ, portalu edukacyjnego Perspektywy*, [https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=585:15-lecie-pwsz&catid=138&Itemid=224](https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=585:15-lecie-pwsz&catid=138&Itemid=224)
- [15] Kędziński M., Rybkowski R. (2017) *Zawodówki: reaktywacja. Rola wyższych szkół zawodowych w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski*. Raport Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego.
- [16] Kogan M. (1993) *The End of the Dual System? The Blurring of Boundaries in the British Tertiary Education System*, [w:] Gellert C. (red.). *Higher Education in Europe*. London/Philadelphia PA: Jessica Kingsley Publishers, ss. 48–58.
- [17] Kowalska E. (2013) *Zmiana w szkolnictwie wyższym. Studium przypadków*. Kraków: Impuls.
- [18] Kwiek M. (2010) *Creeping Marketization: Where Polish Private and Public Higher Education Sectors Meet*. [w:] R. Brown (red.). *Higher Education and the Market (135–146)*. New York: Routledge.
- [19] Kwiek M. (2015) *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa: PWN.
- [20] Kyvik S. (2004) Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 29(3), 393–409. <https://doi.org/10.1080/0379772042000331679>
- [21] Kyvik S. (2009) *The dynamics of change in higher education. Expansion and contraction in an organisational field*. Dordrecht: Springer.
- [22] Marks A. (2001) *A „Polytechnism” for the British Universities: embracing a revised „Soviet” model for academia*, *Teaching in Higher Education*, t. 6, nr 2.
- [23] Misztal B. (2000) *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce: wyzwania w świetle transformacji systemowej*, Universitas, Kraków.

- [24] Musiałkiewicz R., Zariczny P., Zimny A., (2017) *Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe – stan de lege lata i de lege ferenda. Miejsce Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych w systemie szkolnictwa wyższego w kontekście debaty nad kształtem ustawy 2.0*. Ekspertyza opracowana dla Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych (KRePSZ).
- [25] OECD. (1974) *Towards Mass Higher Education: Issues and Dilemmas*, Paris: OECD.
- [26] Papadopoulos G.S. (1994) *Education 1960–1990: The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- [27] Pyra M. (2020) *Oddziaływanie Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych na rozwój lokalny w regionie lubuskim*. Biała Podlaska: Wydawnictwo Szkoły Zawodowej im. JP II.
- [28] Seeber M. (2016) *Non-university Higher Education*. [w:] Teixeira, P.N., Shin, J.C. (red.) *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9\\_26](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_26)
- [29] Strózik P. (2021) *W drodze do akademii – publiczne uczelnie zawodowe w Polsce – geneza, rozwój i status w 2021*, Eunomia nr 2(101), ss. 9–19.
- [30] *Szkolnictwo wyższe: dane podstawowe. (1999) Informator*. Warszawa: MNiSW.
- [31] *Szkolnictwo wyższe: dane podstawowe. (2007) Informator*. Warszawa: MNiSW.
- [32] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 roku*. Warszawa: GUS.
- [33] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2018 roku*. Warszawa: GUS.
- [34] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2019 roku*. Warszawa: GUS.
- [35] Teichler U. (1988) *Changing Patterns of the Higher Education System*. London: Kingsley.
- [36] Teichler U. (1994) *Różnorodność szkolnictwa wyższego w Niemczech: struktura dualna*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 2/4/1994, ss. 40–57
- [37] Teichler U. (2008) *Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education*. Higher Education 56, 349–379. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9122-8>
- [38] Teixeira P., Jongbloed B.W.A., Dill D.D., Amaral A. (2004) *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?* Kluwer.
- [39] Tight M. (2015) *Theory development and application in higher education research: the case of academic drift*, Journal of Educational Administration and History, 47: 1, 84–99, DOI: 10.1080/00220620.2015.974143
- [40] Wasielewski K. (2013) *Młodzież wiejska na uniwersytecie: droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- [41] Wasielewski K. (2020) *Młodzież wiejska na polskich uniwersytetach: dynamika zmian w latach 2006–2018*, Przegląd Socjologiczny, t. 69/4, ss. 115–133.
- [42] Wójcicka M. (red.). (2002) *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: CBPiSW.
- [43] Zimny A. (2017) *Publiczne uczelnie zawodowe w procesie rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce*. Warszawa: CeDeWu.

#### Akty prawne

- Komunikat Ministra Nauki z dnia 14 czerwca 2024 r. o wysokości subwencji ze środków finansowych na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego i badawczego przyznanych na rok 2024.
- Uchwała nr 1/2011 Prezydium Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych
- Uchwała nr 181/2021 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 maja 2021 r. dotycząca ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz ustawy – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce wprowadzająca „akademie praktyczne”.

- Ustawa z dn. 14 kwietnia 2023 r. o utworzeniu Uniwersytetu Kaliskiego im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego oraz zmianie nazw niektórych uczelni akademickich, Dz.U. 2023.905.
- Ustawa z dn. 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. Nr 84, poz. 455.
- Ustawa z dn. 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Ustawa z dn. 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2016, poz. 1311.
- Ustawa z dn. 23 lipca 2021 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz ustawy – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2021, poz. 1630.
- Ustawa z dn. 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz.U. z 1997 r., Nr 96, poz. 590, z późn. zm.
- Ustawa z dn. 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164, poz. 1365.
- Ustawa z dn. 3 lipca 2018 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1669.
- Ustawa z dn. 8 lipca 2021 r. o utworzeniu Akademii Zamojskiej, Dz.U. 2021 poz. 1494. Warszawa, 10 stycznia 2011 r.

### **Zagubiona tożsamość? Publiczne uczelnie zawodowe w Polsce**

Przedmiotem niniejszego artykułu są publiczne uczelnie zawodowe (PUZ), których tożsamość instytucjonalna kształtowana jest w oparciu o sprzeczne idee, dążenia oraz społeczne funkcje. Z jednej strony, realizują one nałożone na nie funkcje dydaktyczno-zawodowe w regionie, z drugiej strony, wiele z nich dryfuje pod wpływem zmian w prawie, ograniczeń finansowych, presji otoczenia społecznego czy wewnętrznej logiki rozwoju w kierunku sektora uczelni akademickich. W tekście przedstawiamy okoliczności i cele powołania oraz lokalizacji publicznych uczelni zawodowych w Polsce, które w istotny sposób rezonują na ich funkcjonowanie w lokalnym środowisku i determinują realizowane przez nie społeczne funkcje egalitaryzacyjne, dydaktyczne i zawodowe. Wskazujemy również kluczowe czynniki (drivery), które pchają uczelnie ku szeroko rozumianej akademickości, bądź sprawiają, że kierują się one w stronę edukacji dla potrzeb regionu. Podstawą źródłową artykułu jest analiza materiałów źródłowych oraz badania własne zrealizowane w ramach programu ministerialnego „Nauka dla Społeczeństwa”.

**Słowa kluczowe:** wyższe szkolnictwo zawodowe, publiczne uczelnie zawodowe, PWSZ, PUZ, dryf akademicki

### **The lost identity? Universities of applied sciences in Poland**

The subject of this article is universities of applied sciences (UOAS), whose institutional identity is shaped by conflicting ideas, aspirations, social functions.

On the one hand, they carry out the teaching and professional missions on the other hand, many of them are drifting under the influence of changes in the law, financial constraints, pressure from the social environment. In the text, we present the circumstances and goals of the establishment and location of UOAS in Poland, which significantly resonate on their functioning in the local environment and determine the social egalitarian, teaching and professional functions they carry out. We also identify the key factors (drivers) that push universities toward academicism in the broadest sense, or steer them toward professional education for the social and economic needs of the region.

**Key words:** non-academic sector, universities of applied sciences, academic drift