

Redakcja naukowa

**Janina Kostkiewicz**  
**Agnieszka Domagała-Kręcioch**  
**Mirosław J. Szymański**

# Szkoła wyższa w toku zmian

Debata wokół ustawy  
z dnia 18 marca 2011 roku

impuls

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

*Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski*

Redakcja wydawnicza:

*Izabela Rutkowska*

Projekt okładki:

*Ewa Beniak-Haremska*

Opracowanie typograficzne:

*Alicja Kuźma*

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński

ISBN 978-83-7587-895-0

Oficyna Wydawnicza „Impuls”  
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5  
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47  
[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)  
Wydanie I, Kraków 2011



## Spis treści

Wstęp .....	7
-------------	---

### Nowa ustawa z dnia 18 marca 2011 roku w odbiorze środowiska akademickiego

*Teresa Hejnicka-Bezwińska*

Próba odczytania strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym (przeprowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu) .....	11
--	----

*Michel Henri Kowalewicz, Dawid Wieczorek*

„Sapere aude!” albo „Pójdź, dziecię! ja cię uczyć każę!” Szanse, ograniczenia i straty generalnych porządków metodologiczno-ustawodawczych nauki polskiej i kształcenia wyższego w Polsce na tle ogólnoeuropejskiej kampanii racjonalizacji sektora wiedzy .....	21
--	----

*Edward Malec*

Jak nie należy reformować szkolnictwa wyższego – krytyczny rozbiór 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 AD 2011 .....	51
---	----

*Wojciech Mitkowski*

Awans naukowy w świetle zmian ustawowych .....	61
--	----

*Eugenia Potulicka*

Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji .....	73
--	----

*Agnieszka Dziedziczak-Foltyn*

Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej .....	95
---	----

*Aleksandra Berkowicz*

Kilka uwag na temat oporu wobec zmian w publicznych szkołach wyższych .....	119
--	-----

Kształcenie w szkole wyższej  
w warunkach zmian wynikających z nowej ustawy

*Iwona Ocetkiewicz*

Kształtowanie kompetencji studentów na tle  
europejskich/krajowych ram kwalifikacji (E/KRK)  
dla szkolnictwa wyższego w kontekście programu Erasmus ..... 131

*Ewa Pająk-Ważna*

Między słowami – o kształceniu kompetencji  
(między)kulturowych nauczycieli ..... 139

*Zofia Godzwon*

Kryteria oceny uczelni i osiągnięć nauczycieli akademickich ..... 153

*Monika Maciejewska*

Studia doktoranckie i ich absolwenci a rynek pracy –  
perspektywy zmiany ..... 197

*Jacek Lewicki*

Studia doktoranckie, doktoranci a reforma szkolnictwa wyższego ..... 215

*Justina Gilevskaja*

Sprawozdanie z Czwartego Kongresu Polskich Społeczności Studenckich  
w Wielkiej Brytanii, Cambridge, 18–20 marca 2011 roku ..... 225

Informacje o Autorach ..... 235



## Wstęp

Niniejszy, tom pracy zbiorowej *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku* zawiera prace Autorów, którzy w swej refleksji naukowej i badaniach kierowali się troską o losy, skutki i konsekwencje – w dalszej i bliższej perspektywie – zmian w obrębie szkolnictwa wyższego w Polsce powodowanych nową ustawą 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. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

Zawarty w tomie dyskurs odbywa się tuż po pośpiesznym wprowadzeniu nowej ustawy i po podpisaniu jej przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Bronisława Komorowskiego. Jaki jest zatem jego sens, jaki cel tego dyskursu, skoro decyzje zostały powzięte?

1. We współczesnej rzeczywistości reformowanie okazuje się procesem ciągłym, po obecnym etapie reform należy się spodziewać kolejnych – kontynuacji potwierdzających lub korygujących obrane kierunki i przyjęte rozwiązania. Dyskurs ten wskazuje na prawidłowości i nieprawidłowości strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym, na niektóre punkty newralgiczne reformowania szkolnictwa wyższego, źródła zagrożeń – może być zatem spożytkowany w przyszłości.
2. Do nowej ustawy brakuje rozporządzeń wykonawczych – to na ich poziomie ustawa nabierze realnego wymiaru i w pełni odsłoni swoje oblicze. Rzec jest tym istotniejsza, że **poważna część środowisk akademickich jest wysoce krytycznie ustosunkowana do zmian, które niesie ta ustawa**. Dyskurs ten może się zatem stać istotnym punktem odniesienia dla twórców rozporządzeń do owej ustawy.
3. Wobec opinii, że ustawa ta już na wejściu zawiera niefortunne zmiany – sens dyskursu jest postulatem nie zakończenia prac, lecz prowadzenia wobec nich rozwiązań naprawczych, możliwych do zrealizowania w najbliższej przyszłości.

Nowa ustawa odbierana jest na bazie doświadczeń, dobrych i złych, których obecne środowisko akademickie jest wielkim depozytariuszem. Jako uczestnik burzliwych zmian w szkolnictwie wyższym w Polsce z przełomu XX i XXI wieku ma ono ogromne doświadczenie, wiedzę i wycucie sensu (lub jego braku) kolejnych posunięć reformatorskich. Jest to powód do dzielenia się uwagami

i przemyśleniami reprezentantów środowisk poszczególnych uniwersytetów – to doświadczenie jest zbyt cenne, by mogło być odstawione do lamusa historii szkolnictwa wyższego.

Mamy nadzieję, że troska Autorów tekstów o stan prawny i organizacyjny szkoły wyższej znajdzie drogi uobecnienia się w środowiskach akademickich; że teksty zawarte w tomie przysłużą się dobrej organizacji nauki polskiej i szkolnictwa wyższego. Redaktorzy tomu *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku* wyrażają ponadto nadzieję, że stanie się on dla przyszłych pokoleń skromnym, ale autentycznym dokumentem naszej epoki ukazującym odbiór decyzji politycznych w środowisku akademickim.

*Redaktorzy tomu*



## Nowa ustawa z dnia 18 marca 2011 roku w odbiorze środowiska akademickiego

*Teresa Hejnicka-Bezwińska*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

---

Próba odczytania strategii  
procesu zmian w szkolnictwie wyższym  
(przeprowadzonych w ostatnim dwudziestolecu)

---

Konferencja „Szkoła wyższa w toku zmian” zorganizowana przez środowisko akademickie Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Pedagogicznego 24 maja 2011 roku odbyła się już po podpisaniu przez Prezydenta RP Bronisława Komorowskiego 18 marca 2011 roku ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule naukowym w zakresie sztuki oraz zmianie niektórych ustaw (wymienionych w przypisie). Można zatem wnosić, że zakończony został etap debat, których intencją było zwrócenie uwagi na problemy związane ze szkolnictwem wyższym, przedstawione zostały interesy i zagrożenia poszczególnych instytucji, organizacji i grup społecznych tworzących szkolnictwo wyższe, a nawet miało miejsce lobbowanie za określonymi rozwiązaniami prawnymi<sup>1</sup>. Dzisiejsza sytuacja skłania więc raczej do namysłu nad konsekwencjami nowej sytuacji prawnej. Namysł ten jednak jest utrudniony z dwóch powodów. Jednym z nich jest brak zarządzeń wykonawczych, których ma być około 50, a zaledwie kilka z nich znajduje się w fazie projektowej. Drugim powodem jest brak jednolitego tekstu ustawy. Przypomnę jeszcze tylko, że ustawa ma obowiązywać od 1 października 2011 roku (poza nielicznymi artykułami i paragrafami, których wdrożenie ma termin późniejszy).

Przedstawione dane mogą wskazywać na pośpiech w procesie legislacyjnym, mogą też być odczytywane jako wskaźnik braku należytej staranności

---

<sup>1</sup> Pojęciem tym nazywam wszelkie praktyki wywierania wpływu, mając świadomość, że ów proces w parlamentarystyce polskiej jest procesem zakłóconym z powodu braku tradycji demokratycznych i pewnych osobliwych uwarunkowań obecnych w świadomości społecznej współczesnych Polaków.



i odpowiedzialności. Stwierdzenia te nie wykluczają się jednak. Rezygnując już z poszukiwania dalszych wyjaśnień i interpretacji, jestem przekonana, że ujawnienie tego faktu stanowi dostateczne uzasadnienie, aby sięgnąć do twierdzeń współczesnej teorii reform oświatowych. Dodam jednak, że odwołanie się do tych teorii wydaje się uzasadnione także tym, iż w procesie legislacyjnym po 1989 roku akcentuje się, że odnosi się on do całego systemu szkolnictwa wyższego, którego nauka i tradycyjne instytucje zajmujące się badaniami naukowymi i kształceniem akademickim zwane uniwersytetami są tylko częścią.

W polskiej pedagogice ostatniego dwudziestolecia najbardziej reprezentatywnym głosem w sprawie teorii reformy wydaje się głos uczestników spotkania zorganizowanego przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN<sup>2</sup>. Uczestnicy byli zgodni co do tego, że jednym z warunków udanej reformy jest uzyskanie społecznej zgody podmiotów zmiany w sprawie STRATEGII. Przez strategię rozumiano zaś sposób działania wyznaczony przez podstawowe wartości<sup>3</sup>. Jerzy Kubin w referacie poświęconym myśleniu strategicznemu stwierdził:

Strategią bywa nazywana sama tylko koncepcja działań i to nie zawsze werbalnie sformułowana. Często „odczytuje się” *ex post* pewne działania, jako wyrażające określoną strategię<sup>4</sup>.

Przywołując wspomnianą debatę, chcę wskazać na kontekst uzasadniający moją **hipotezę**, że to, co może być odczytywane jako pośpiech, brak staranności czy odpowiedzialności w przeprowadzeniu zmian, równie dobrze w przyjętej perspektywie teorii reform oświatowych może być opisywane jako **brak strategii**. Bardzo często brakiem strategii określa się stan, który charakteryzuje się pominięciem tego problemu, a nawet jej ukrywaniem, ponieważ nikle są szanse, aby proces mediacji wszystkich podmiotów biorących udział w zmianie doprowadził do consensusu. Chociaż strategia nie musi być zapisana w ustawie, to można ją odczytać z działań legislacyjnych podejmowanych w ostatnim dwudziestoleciu. Rekonstruowanie strategii wymaga jednak zastosowania dłuższej perspektywy czasowej oraz odwołania się do wydarzeń stanowiących kontekst zmian.

Przypomnijmy zatem, że w ostatnim dwudziestoleciu mieliśmy do czynienia z następującymi ustawami o szkolnictwie wyższym:

- 12 września 1990 roku podpisana została pierwsza ustawa o szkolnictwie wyższym po dokonanej transformacji ustrojowej;

---

<sup>2</sup> *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 1999.

<sup>3</sup> Tamże, s. 10.

<sup>4</sup> J. Kubin, *Myślenie strategiczne o reformowaniu oświaty* [w:] *Strategie reform oświatowych...*, dz. cyt., s. 147.

- 14 marca 2003 roku podpisana została ustawa o stopniach i tytule naukowym oraz stopniach i tytule naukowym w zakresie sztuki;
- 27 lipca 2005 roku podpisana została kolejna ustawa o szkolnictwie wyższym, sankcjonująca zmiany, jakie dokonały się w minionym piętnastolecu.

Ze zmianą tej ostatniej ustawy mieliśmy do czynienia w latach 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, a ostatnia jej zmiana, 18 marca 2011 roku, została ogłoszona w Dzienniku Ustaw Nr 84, poz. 455 i zapisana na 58 stronach.

Głównym zadaniem pierwszej z tych ustaw była legalizacja procesów uruchomionych przez transformację ustrojową. Były to przede wszystkim dwa procesy: pierwszy związany został z redukcją roli państwa przez pozbawienie go monopolu na tworzenie uczelni wyższych; drugi stwarzał warunki dla uruchamiania studiów wyższych finansowanych z opłat wnoszonych przez studentów chętnych do ponoszenia kosztów kształcenia oraz finansowania procedur nadawania im określonych certyfikatów. Uzasadnień ideologicznych dla legalizacji tych procesów poszukiwano w procesach demokratyzacji i urynkowienia, w ideologiach liberalnych, ale także odwoływano się do tradycji akademickiej, przypomnianej w *Wielkiej Karcie Uniwersytetów Europejskich*<sup>5</sup>. Odwoływano się zatem głównie do takich wartości, jak: wolność jednostki, ograniczenie roli państwa (szczególnie w tych obszarach, w których dominacja państwa stała się podstawą zbudowania i umacniania ładu monocentrycznego zwanego w PRL-u realnym socjalizmem), autonomia uczelni akademickich, podmiotowość społeczności tworzących instytucje edukacyjne (także instytucje systemu oświatowego). Te wartości były jednak formułowane na poziomie tak ogólnym, że nie budziły wątpliwości. Dopiero praktyka wykorzystania nowej ustawy miała rozstrzygnąć, do czego zostaną wykorzystane nowe rozwiązania prawne. Zapytajmy zatem o faktyczne procesy, które zostały uruchomione przez ustawę o szkolnictwie wyższym z 1990 roku<sup>6</sup>. Oto one:

---

<sup>5</sup> Dnia 18 września 1988 roku w Bolonii – w dziewięćsetną rocznicę powołania w tym mieście pierwszego europejskiego uniwersytetu – spotkali się rektorzy współczesnych uniwersytetów europejskich i podpisali wymienioną deklarację, aby w ten sposób uruchomić proces obrotu tradycyjnych wartości akademickich (uniwersyteckich) w obu znaczeniach tego pojęcia: 1) jako *universitas scholarum et doctorum*, 2) jako *Universitas scientiarum*. Deklaracja ta sytuuje wartości akademickie na kontynuum pomiędzy: 1) autonomią – podporządkowaniem, 2) działalnością naukową ściśle związaną z działalnością dydaktyczną – działalnością naukową oddzieloną od działalności dydaktycznej, 3) pluralizmem badań naukowych i kształcenia – parametryzacją, standaryzacją, uniformizacją, 4) otwartością – tendencjami do zamykania się, 5) indywidualizmem – kolektywizmem.

<sup>6</sup> Dane, do których będą się odwoływać, zostały zamieszczone w dwóch raportach: 1) J. Czapieński, *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie?*, ISS UW, Warszawa, kwiecień 1995, s. 105 (na prawach maszynopisu); 2) drugi został przygotowany na



1. Państwo utraciło monopol na bycie organem założycielskim uczelni wyższych (dodajmy, że po wprowadzeniu z datą 7 września 1991 roku ustawy o systemie oświaty zalegalizowane zostało też prawo do tworzenia instytucji oświatowych przez inne podmioty niż państwo). Skutkiem tego było zwielokrotnienie liczby uczelni wyższych. Według autorów raportu przygotowanego na Kongres Polskiej Edukacji (zob. przypis 6) w 2008 roku było w Polsce 456 uczelni wyższych, z czego tylko 131 miało status uczelni publicznych. W porównaniu z innymi krajami Europy i Stanami Zjednoczonymi mamy najwyższy wskaźnik szkół niepublicznych i studentów kształcących się w szkołach niepublicznych (w 2008 roku w 325 uczelniach niepublicznych kształciło się 34% studentów).
2. Zaledwie w ciągu kilku lat po 1990 roku osiągnęliśmy też pięciokrotny wzrost liczby studiujących, a wskaźnik skolaryzacji młodzieży między 19. a 24. rokiem życia przekroczył 50% i jest on wyższy niż w Norwegii, Niemczech, Holandii, Korei, USA i innych.

Komentarz autorów raportu jest następujący:

Czy jednak upowszechnieniu kształcenia na poziomie wyższym nie towarzyszył spadek jego jakości? Z uwagi na brak badań nie możemy jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, jednak wiele pośrednich argumentów wskazuje na słuszność takiej diagnozy. Po pierwsze, skok ilościowy dotyczył przede wszystkim humanistyki i nauk społecznych, czyli kierunków uważanych za „łatwiejsze”, a przede wszystkim tańsze. Po drugie, dokonał się on dzięki rozwojowi szkół niepublicznych oraz studiów niestacjonarnych, a jakość tej oferty wymaga jeszcze zbadania, po trosze weryfikuje ją rynek pracy. Po trzecie, ten pęd do nauki nie znalazł odzwierciedlenia w uczeniu się dorosłych, w którym Polska zajmuje jedną z najsłabszych pozycji w gronie państw UE oraz OECD<sup>7</sup>.

Dodałabym, że ustawa z 1990 uruchomiła żywiołowo rozwijające się procesy awansu edukacyjnego Polaków, ale skłonna byłabym sformułować hipotezę, iż ten awans nie koresponduje z tym, co Józef Chałasiński nazywał awansem społecznym. Bronisław Gołębiowski<sup>8</sup>, wykorzystując tę kategorię pojęciową, dowodzi dramatu awansu kolejnych pokoleń Polaków w XX wieku. Można by do tego dodać także dramat awansu edukacyjnego młodego pokolenia Polaków na przełomie XX i XXI wieku. Jedną z przyczyn tego dramatu jest popularność

---

Kongres Polskiej Edukacji zorganizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych (<http://www.ibe.edu.pl>), który odbył się 5 i 6 czerwca 2011 roku w Warszawie, a przygotowana publikacja nosi tytuł *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 378.

<sup>7</sup> *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>8</sup> B. Gołębiowski, *Dramat awansu. Studia, artykuły i szkice socjopolityczne*, Elipsa, Warszawa 2004.

kierunków kształcenia. Według raportu przygotowanego przez IBE struktura kształcenia na poziomie wyższym jest następująca<sup>9</sup>:

23% – studenci kierunków ekonomicznych i administracyjnych,

14% – studenci kierunków społecznych,

12% – studenci pedagogiki,

9% – studenci nauk humanistycznych,

7% – studenci nauk inżynieryjno-technicznych,

6% – studenci nauk medycznych,

5% – studenci kierunków informatycznych,

4% – usługi dla ludności,

3% – studenci nauk prawnych,

1% – studenci ochrony środowiska,

16% – studenci pozostałych kierunków.

Dane te zasadniczo nie odbiegają od danych dotyczących innych państw UE, ale też coraz częściej docierają do nas informacje o „buncie młodych”<sup>10</sup> w krajach Europy. Przypomnijmy, że ostatni bunt młodych na Zachodzie miał miejsce w 1968 roku i spowodował kryzys tradycyjnego modelu uniwersytetu zwanego Humboldtowskim.

Niewątpliwą korzyścią wynikającą z wprowadzenia ustawy o szkolnictwie wyższym w 1990 roku było rozwiązanie kilku problemów polityczno-społecznych, a mianowicie: 1) radykalne podwyższenie wszelkich wskaźników solaryzacji na poziomie wyższym, co stwarzało korzystną sytuację w procesie starania się o wejście w struktury UE; 2) redukcję bezrobocia (ukrycie skali bezrobocia), szczególnie ludzi młodych w procesie przechodzenia od gospodarki planowej do gospodarki rynkowej; 3) wzrost optymizmu społecznego wywołanego nadzieją awansu edukacyjnego podejmujących studia, którego kapitał dotąd dawał się łatwo zamieniać na inne, bardziej pragmatyczne formy kapitałowe; 4) wykorzystanie rynku edukacyjnego przez inne podmioty edukacji niż państwo, np. założycieli uczelni niepublicznych, ale także pracowników w nich zatrudnionych. Te korzyści zostały osiągnięte w sposób niewymagający inwestycji państwa. Ciężar finansowy tych osiągnięć udało się przerzucić na różne grupy społeczne. Dzisiaj już wiemy, że największą część kosztów związanych z żywiołowymi procesami awansu edukacyjnego poniosły grupy społeczne o niskim poziomie statusowym i niskim poziomie kapitału kulturowego i materialnego.

<sup>9</sup> *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>10</sup> A. Domosławski, *Oburzeni krzyczą: basta! Widmo buntu krąży po Europie. Wrze w Hiszpanii, Grecji, Portugalii. Zbuntowani Hiszpanie nazwali się Ruchem Oburzonych*, „Polityka” 1.06–7.06. 2011, nr 23.

Niewątpliwemu awansowi edukacyjnemu polskiego społeczeństwa na poziomie wyższym towarzyszył – jak mówią autorzy raportu<sup>11</sup> – spadek jakości tego kształcenia. Autorzy nadają temu stwierdzeniu status hipotezy, ale akcentują też, że pięciokrotny wzrost liczby studiujących dokonał się przy wzroście kadry naukowej tylko o 60%. Kosztów rozwoju naukowego tej nielicznej grupy adeptów nauki na ogół nie ponosiły uczelnie niepubliczne. Partycypowały one jedynie w podwyższeniu dochodów kadry naukowej przez zjawisko wieloletowości.

**Odczytywana *ex post* strategia zmian spowodowanych ustawą z 1990 roku pozwala na stwierdzenie, że dzięki zalegalizowanym przez nią żywiołowym procesom wzrostu liczby uczelni oraz liczby studentów udało się Polsce osiągnąć bardzo wysokie wskaźniki poziomu skolaryzacji na trzecim stopniu kształcenia i w sposób bezinwestycyjny dla państwa rozwiązać wiele problemów politycznych i społecznych.**

W tym miejscu spróbuję zapytać o sens i znaczenie, czyli strategię zmian ustawowych – dotyczących szkolnictwa wyższego – rozpoczętych w 2003 roku i kontynuowanych przez następne lata, których ostatnim etapem są zmiany, jakie mają obowiązywać od 1 października 2011 roku.

Czas rozpoczęcia procesu reform nie jest przypadkowy. Przypomnijmy, że po kilku latach dostosowania się do warunków umożliwiających włączenie w struktury Unii Europejskiej Polska (także Czechy i Węgry) 1 maja 2004 roku stała się pełnoprawnym członkiem UE. Od 1998 roku (od 11 listopada, kiedy zamknięte zostały negocjacje w sprawie dostosowania polskich przepisów do standardów unijnych w dziedzinie nauki, edukacji i polityki wobec małych przedsiębiorstw) trwały przygotowania do zapoczątkowania procesu legislacyjnego zmieniającego szkolnictwo wyższe. Przyjęcie ustawy o stopniach i tytule naukowym [...] w 2003 roku oraz ustawy o szkolnictwie wyższym w 2005 roku i jej późniejsze zmiany należy zatem odczytywać w kategoriach myślenia i działania strategicznego, dla którego punktem odniesienia będą problemy i rozwiązania związane z tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Wiedza wielu podmiotów edukacji odpowiedzialnych za zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce wydaje się do dzisiaj bardzo uboga. Ten stan stwarzał bardzo korzystne warunki – wzmocnione i pogłębione destrukcją sceny i języka polityki – do tego, aby MNiSW w debacie poprzedzającej zmianę miało sytuację uprzywilejowaną, a skłonna byłabym ją nazwać monopolistyczną<sup>12</sup>. Pomijając

<sup>11</sup> *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>12</sup> Formułując to twierdzenie, odwołuję się do debaty obecnej w mediach, doświadczeń członków innych agend (Rady Głównej Nauki, NSZZ „Solidarność” – przedstawionych przez

jednak fakt respektowania lub nierespektowania etycznych zasad mowy czy zasad racjonalnych jakiejkolwiek debaty (sformułowanych przez filozofów i językoznawców), odwołam się jedynie do kalendarza działań podjętych z intencją tworzenia owego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Oto najważniejsze z nich:

- 1997 – podpisana została Konwencja o uznawaniu kwalifikacji związanych z uzyskiwaniem wyższego wykształcenia w Regionie Europejskim; działania w związku z tym podjęte nazwane zostały strategią lizbońską, a narzędziem realizacji tej strategii miał stać się suplement do dyplomu;
- 1998 – przyjęta została tzw. Deklaracja Sorbońska, w ramach której wszczęto prace nad tworzeniem wspólnej ramowej struktury kwalifikacji i wspólnej struktury studiów wyższych (dwu- lub trzystopniowej);
- 1999 – sygnatariusze w randze ministrów podpisali Deklarację Bolońską w sprawie tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Odbywające się co dwa lata spotkania sygnatariuszy ostatniego z wymienionych aktów służyły monitorowaniu tego procesu. Dziesięć lat wdrażania Procesu Bolońskiego zaowocowało:

- 1) zmianą struktury kształcenia (trzy stopnie kształcenia: licencjacki – magisterski – doktorski), nieliczne kierunki studiów pozostały jednolite;
- 2) wprowadzeniem suplementu do dyplomu;
- 3) wprowadzeniem ECTS (Europejskiego Transferu i Akumulacji Punktów);
- 4) wprowadzane są Krajowe Ramy Kwalifikacji;
- 5) wprowadzane są zróżnicowane programy służące zwiększaniu mobilności studentów i zmianom w finansowaniu kosztów kształcenia.

**Odczytywana *ex post* strategia zmian w ostatnim dziesięcioleciu pozwala na stwierdzenie, że drugi etap zmian w szkolnictwie wyższym – związany z przyjęciem Polski jako pełnoprawnego członka UE i włączeniem w realizację Procesu Bolońskiego – został podporządkowany tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a poziom formalnych wskaźników jego realizacji jest wysoki.**

Kolejne komunikaty ze spotkań monitorujących wdrażanie Procesu Bolońskiego (Komunikat Praski – 2001; Komunikat Berliński – 2003; Komunikat z Bergen – 2005; Komunikat z konferencji w Londynie 2007; Komunikat z konferencji w Leuven/Louvain-la-Neuve – 2009) przynosiły jednak informacje nie tylko o stopniu realizacji uzgodnień, ale także o problemach związanych

---

uczestników konferencji) oraz własnego doświadczenia jako członka KNP PAN i uczestnika konferencji z udziałem najwyższych przedstawicieli MNiSW (materiały z tej konferencji znajdują się w pracy: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 396.



z realizacją podpisanych wcześniej uzgodnień. Wielu autorów<sup>13</sup> przypominało w czasie poprzedzającym ostatnią zmianę ustawy, podpisaną przez prezydenta 18 marca 2011 roku, że w ramach Procesu Bolońskiego nie są narzucane żadne gotowe rozwiązania. Zaleca się nawet, aby każde państwo przyjmowało takie rozwiązania, które wpisują się w jego ogólną strategię reformowania oświaty i uwzględniają nie tylko tradycję edukacyjną i kulturową, ale także historyczne wyzwania z tego wynikające. Ten głos jednak – w moim przekonaniu – nie był głosem słyszany i poważnie traktowanym.

Sam zaś fakt podpisania przez Polskę Deklaracji Bolońskiej wymaga od nas rozpatrywania problemu zmian w obszarze szkolnictwa wyższego w kontekście globalnych strategii reform oświatowych. Proces wdrażania zmian związanych z tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego budził wiele kontrowersji, a wzrost krytycyzmu korespondował z procesem ujawniania się kryzysu ekonomiczno-finansowego na świecie, ponieważ skutkiem tego kryzysu stały się ograniczenia finansów przeznaczanych na naukę i oświatę. Owe ograniczenia wcale jednak nie doprowadziły do tego, że w Polsce poziom wydatków na naukę dorównał innym krajom. Jest on nadal wielokrotnie niższy niż wynosi średnia w UE i stanowi w Polsce 0,6% naszego PKB, gdy średnio w krajach UE jest to 1,9%. USA – mimo kryzysu – stara się utrzymać 2,5% PKB, a Japonia – 3,4% PKB. Przytoczenie tych danych jest ważne z tego powodu, że wskazuje na warunki, w których ośrodki zajmujące się nauką w Polsce mają konkurować z innymi krajami UE i świata, który wie, że nauka przynosi korzyści w perspektywie długiego czasu i aby te korzyści przynosiła, muszą być podjęte inwestycje, szczególnie w badania podstawowe.

Przyjmując ten ostatni kontekst analizy, muszę się odwołać do spotkania ministrów w 2009 roku, które odbyło się w Leuven (Louvain-la-Neuve). Na tym spotkaniu dokonano podsumowania dotychczasowych dokonań związanych z tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Przyjęto też nowe priorytety na najbliższe dziesięciolecie. Uczestnicy tego spotkania zobowiązali się do udziału w tworzeniu tzw. Europy wiedzy. Przyjęcie takiego priorytetu zobowiązuje sygnatariuszy do zapewnienia uczelniom niezbędnych środków, aby mogły one realizować misję przygotowania studentów (odnoszącego się do całego życia ludzi) do aktywności obywatelskiej w społeczeństwie demokratycznym, przygotowania do zatrudnienia, rozwoju indywidualnego oraz uczestniczenia w procesie badań i wdrażania innowacji. Wyraźnie też formułowany jest postulat osadzenia reform szkolnictwa wyższego w takich wartościach, jak: autonomia

---

<sup>13</sup> Powołuję się na ich teksty w artykule: T. Hejnicka-Bezwińska, *Szanse i ograniczenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji* [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej*, dz. cyt. W tym artykule wymienioną tezę również uzasadniam.

uczelni (których?), wolności akademickie (kogo?), równość społeczna (w czym?). Postulat tworzenia Europy wiedzy zawiera ideę przywracania tradycyjnych wartości *universitas*, a także postulat troski o tradycyjny model uniwersytetu (obok uniwersytetu „przedsiębiorczego” i innych modeli obecnie istniejących).

Analiza zmian w strategii reformowania szkolnictwa wyższego może wydawać się mało ważna. Jednak na najbardziej intrygujące dzisiaj środowisko uczelni wyższych pytania trudno podjąć debatę bez owych około 50 rozporządzeń wykonawczych. Można jedynie zauważyć, że wiele przepisów zwiększa autonomię uczelni, ale niektóre punkty zdecydowanie zmniejszają rolę rad naukowych różnych szczebli. Jak ten fakt zostanie wykorzystany przez instytucje i uczonych? Uniformizujący charakter projektów przepisów wykonawczych dotyczących uzyskiwania stopni i tytułów naukowych zagraża ilościowej reprodukcji kadry naukowej, głównie w naukach humanistycznych i społecznych (czy dzięki temu podwyższona zostanie „jakość”? ). Czy tak się stanie? Utopijne jest oczekiwanie sprostania wymogom parametryzacji traktowanej jako czynnik sprawczy konkurencyjności bez zwiększenia nakładów finansowych państwa. Czy uda się zatem w sposób bezinwestycyjny polskim uniwersytetom osiągnąć pozycję uniwersytetów z pierwszej dziesiątki, których budżet wielokrotnie przekracza koszt utrzymania wszystkich polskich uniwersytetów? Pytania można mnożyć, ale najważniejsze sformułuje praktyka zmian, które dokonają się w wyniku wprowadzenia zmian do ustawy o szkolnictwie wyższym zapisanych na 58 stronach w Dz. U. Nr 84, poz. 455 oraz respektowania około 50 rozporządzeń, znajdujących się w fazie przygotowania.

## Bibliografia

- Domosławski A., *Oburzeni krzyczą: basta! Widmo buntu krąży po Europie. Wrze w Hiszpanii, Grecji, Portugalii. Zbuntowani Hiszpanie nazwali się Ruchem Oburzonych*, „Polityka” 1.06–7.06.2011, nr 23.
- Gołębiowski B., *Dramat awansu. Studia, artykuły i szkice socjopolityczne*, Elipsa, Warszawa 2004.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Szanse i ograniczenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji* [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wyd. UŁ, Łódź 2010.
- Kubin J., *Myślenie strategiczne o reformowaniu oświaty* [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 1999.
- Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.

Michel Henri Kowalewicz

Dawid Wieczorek

Uniwersytet Jagielloński

---

„*Sapere aude!*”

---

albo „Pójdź, dziecię! ja cię uczyć każe!”

Szanse, ograniczenia i straty generalnych porządków  
metodologiczno-ustawodawczych nauki polskiej  
i kształcenia wyższego w Polsce na tle ogólnoeuropejskiej  
kampanii racjonalizacji sektora wiedzy

I. Uwagi z perspektywy nauczyciela akademickiego  
(Michel Henri Kowalewicz)

„*Sapere aude!*” – tak nawoływał Immanuel Kant za Horacym<sup>1</sup> w swojej słynnej definicji Oświecenia, odpowiadając na pytanie pastora Johanna Friedricha Zöllnera, postawione w 1783 roku na łamach „*Berlinische Monatsschrift*”: „*Was ist Aufklärung?*”<sup>2</sup>

Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się swym własnym rozumem, bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania

---

<sup>1</sup> Horatius, *Epistulae*, Presses Universitaires de France, Paris 1968, *Epistulae* 1,2. Na niespełna dwadzieścia lat przed I. Kantem, w 1765 roku, nawiązał do Horacjańskiego „*Sapere aude*” Stanisław August Poniatowski, podsumowując działalność pedagogiczną i reformatorską Stanisława Konarskiego słowami: „*Sapere auso*” (por.: R. Butterwick, *Stanisław August a kultura angielska*, IBL, Warszawa 2000, s. 213; *Mémoires du roi Stanislas-Auguste Poniatowski*, t. 2, Académie des sciences de Russie, Leningrad 1914–1924, s. 209).

<sup>2</sup> Pytanie, czym jest Oświecenie, postawione zostało 5 grudnia 1783 (J.F. Zöllner, *Ist es rathsam, das Ehebüdnis ferner durch die Religion zu sancieren?*, „*Berlinische Monatschrift*” 1783, 2, s. 513).

się nim bez obcego kierownictwa. *Sapere aude!* Miej odwagę posługiwać się swym własnym rozumem – tak oto brzmi hasło Oświecenia. Lenistwo i tchórzostwo to przyczyny, dla których tak wielka część ludzi, mimo wyzwolenia ich przez naturę z obcego kierownictwa [...] pozostaje chętnie niepełnoletnimi przez całe swoje życie. Te same przyczyny sprawiają, że inni mogą tak łatwo narzucić się im jako opiekunowie. To bardzo wygodne być niepełnoletnim. Jeśli posiadam książkę, która zastępuje mi rozum, opiekuna duchowego, który zamiast mnie posiada sumienie, lekarza, który zamiast mnie ustala moją dietę itd., itd. – nie muszę sam o nic się troszczyć<sup>3</sup>.

„Pójdź, dziecię! ja cię uczyć każę!” to z kolei ostatnia strofa wiersza Marii Konopnickiej *Przed sądem*<sup>4</sup>:

Niechże was Chrystus – głos mówił – rozsądzi,  
Kto więcej winien: czy ten nieświadomy,  
Co drogi nie zna i w ciemnościach błądzi,  
Czy wy, co grube spisujecie tomy  
Karnej ustawy, a nie dbacie o to,  
By uczyć dziecię, które jest sierotą?...  
Niechże was Chrystus sądzi!  
Lecz krzyż czarny  
Stał nieruchomy i cichy na stole,  
Jako milczące wobec łez ołtarze...  
A sędzia powstał i szedł, gdzie pacholę  
Błade czekało na wyrok surowy,  
I dotknął ręką jego płowej głowy,  
I rzekł: „Pójdź, dziecię! ja cię uczyć każę!”<sup>5</sup>

Dwa stare teksty i równocześnie dwa różne założenia kształcenia towarzyszą od pewnego czasu przygodom koncepcji przygotowania intelektualnego przyszłych generacji<sup>6</sup>. Z jednej strony mamy do czynienia z inicjatywą pobudzającą do samodzielności twórczej „oświeconego” w międzyczasie społeczeństwa,

---

<sup>3</sup> Por. odpowiedź I. Kanta z 30 września 1784, opublikowaną w grudniowym numerze „*Berlinische Monatsschrift*” (I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, „*Berlinische Monatsschrift*” 1784, 2, s. 481–494) oraz przedruk: I. Kant, *Was ist Aufklärung?: Thesen, Definitionen, Dokumente*, hrsg. E. von Bahr, Reclam, Stuttgart 1974, s. 9–17; por. również wersję udostępnioną w sieci pod adresem: [http://www.digbib.org/Immanuel\\_Kant\\_1724/Was\\_ist\\_Aufklaerung](http://www.digbib.org/Immanuel_Kant_1724/Was_ist_Aufklaerung) [data dostępu: 17.07.2011] i tłumaczenie polskie: I. Kant, *Co to jest Oświecenie* [w:] T.J. Kroński, Kant, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966, s. 164–173.

<sup>4</sup> M. Konopnicka, *Poezye: serya pierwsza*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1888, s. 182–185.

<sup>5</sup> Tamże, s. 185.

<sup>6</sup> Na temat współczesnej roli uniwersytetu i jego poszczególnych modeli np. M.H. Kowalewicz, *Idea universitas pomiędzy przeszłością a przyszłością* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, red. D. Pauluk, Impuls, Kraków 2010, s. 13–60.

z drugiej – próbą wypełnienia ewidentnych luk w wykształceniu i pozytywistycznej pracy u podstaw. Oświecenie *versus* oświata, czyli: oświeceniowy model kształcenia XVIII wieku i poszukiwań suwerennych rozwiązań podniesienia statusu intelektualnego społeczeństwa przeciwstawiony jest tym samym modelowi pracy „oświatowej”, typowej dla końca XIX wieku i programu podniesienia szczególnie poziomu rozwoju intelektualnego warstw najuboższych oraz walki o podtrzymanie – właśnie w tych kręgach społeczeństwa – świadomości narodowej i językowej.

Gdyby tylko to Oświecenie nie byłoby spuścizną XVIII wieku, okresu utraty niepodległości i niewystarczająco przejrzystej polityki ostatniego z naszych królów<sup>7</sup>, z pewnością poświęcalibyśmy więcej uwagi ideom zrodzonym właśnie w tym okresie, które stanowią bazę wyjściową bagażu ideowego tego, co dziś tak często przywołujemy, tzn. wspólnotowości europejskiej i w szczególności Unii Europejskiej. To mieszane odniesienie do spuścizny XVIII wieku, wieku naznaczonego trzema rewolucjami: brytyjską<sup>8</sup>, amerykańską<sup>9</sup> i francuską<sup>10</sup>, jest równocześnie źródłem ewidentnych uprzedzeń z polskiej perspektywy, ale i braku zrozumienia dla wizji świata tworzonego od tamtego okresu systematycznie: zarówno na Wyspach Brytyjskich, jak i w Stanach Zjednoczonych Ameryki czy we Francji.

Ale ten XVIII wiek w wydaniu ponadnarodowym, tzn. „francuskim”, stał się ogniwem spajającym kraje członkowskie Unii Europejskiej i od 2004 roku również Polskę. Podczas gdy Wielka Brytania i Francja mogą odnieść się już do dwusetnej tradycji swego prawodawstwa i odnotowywać jedynie sukcesywne

---

<sup>7</sup> Działalność nie tylko na polu kształcenia ostatniego z królów polskich, Stanisława Augusta Poniatowskiego, w dalszym ciągu przyciąga uwagę badaczy w Polsce i zagranicą. Słynna monografia Richarda Butterwicka (*Poland's Last King and English Culture. Stanisław August Poniatowski. 1732–1798*, Clarendon, Oxford 1998) została w części przeformułowana i uzupełniona za sprawą autora w tłumaczeniu polskim (tegoż, *Stanisław August a kultura angielska*, IBL, Warszawa 2000). Praca ta w dużym stopniu wzbogaca anglojęzyczną monografię Adama Zamoyskiego: *The Last King of Poland*, J. Cape, London 1992. Zainteresowanie nie do końca zgłębianą rolą Stanisława Augusta rośnie również w Polsce od połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia (np. K. Zienkowska, *Stanisław August Poniatowski*, Ossolineum, Wrocław 1998), napisaną w odmiennym tonie niż wyżej wymienione, ale i we Francji (np. Dominique Triaire, *Stanislas Auguste de Pologne: mémoire de l'histoire, histoire des Mémoires* [w:] G. Dulac, D. Taurisson, M. Piha, M. Reverseau, *La Culture française et les archives russes. Une image de l'Europe au XVIIIe siècle*, Centre d'Étude du XVIIIe siècle, Ferney-Voltaire 2004, s. 173–181).

<sup>8</sup> Tzw. wielka rewolucja w 1688 roku.

<sup>9</sup> Tzw. amerykańska wojna rewolucyjna, zakończona zaprzysiężeniem pierwszego prezydenta Stanów Zjednoczonych Ameryki w 1789 roku.

<sup>10</sup> Tzw. rewolucja francuska w 1789 roku.

zmiany, Polska skonfrontowana była z trzema kluczowymi momentami swej historii w XX wieku i związanymi z nimi gruntownymi przeformułowaniami: w 1918 roku, w 1945 roku i w 1989 roku. Obowiązująca dotychczas ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym powstała rok po przyjęciu Polski do Unii Europejskiej<sup>11</sup>. Sześć lat członkostwa wymusza na Polsce zmiany tej ustawy. Nie jest to wprawdzie nowa ustawa, a jedynie zabiegi kosmetyczne dostosowujące prawodawstwo polskie do dyrektyw ogólnoeuropejskich, które w momencie wejścia do wspólnoty stały się równocześnie nadrzędne<sup>12</sup>.

Polskie ustawodawstwo międzywojenne, gigantyczna budowa suwerennych regulacji prawnych (również w sektorze wiedzy) inicjuje powstanie nowych ośrodków szkolnictwa wyższego, wzorowanych w dużym stopniu na modelach zachodnioeuropejskich<sup>13</sup>. Ustawa z 2005 roku (pierwsza kompleksowa regulacja XXI wieku, uzupełniająca przepisy Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki<sup>14</sup>) jest nie tyle wzorowaniem się na modelach zachodnioeuropejskich, ile próbą dostosowania kontekstu szkolnictwa wyższego w Polsce (po doświadczeniach 1945–1989) do potrzeb stawianych przez dyrektywy Unii Europejskiej przed nowymi państwami członkowskimi. Tegoroczne zmiany to z kolei próba ujednolicenia ustawodawstwa polskiego z obowiązującymi obecnie ogólnoeuropejskimi wymogami stawianymi przed państwami członkowskimi. Nie znaczy to jednak, że Polska, mimo specyficznego odniesienia do realnego socjalizmu w okresie 1945–1989, aż tak bardzo oddaliła się od zachodnioeuropejskich standardów kształcenia<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365.

<sup>12</sup> Od 1 grudnia 2009 obowiązuje w obrębie wszystkich państw członkowskich tzw. traktat lizboński i odniesienie prawodawstwa Rzeczypospolitej Polskiej względem tego traktatu określone zostało w Dzienniku Ustaw z 2009 r. Nr 203, poz. 1569.

<sup>13</sup> Prace ustawodawcze, m.in. sektora wiedzy, koordynowało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W tym okresie przeprowadzono reformę tzw. jędrzejowiczowską, od nazwiska reformatora szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego (1932) oraz szkolnictwa wyższego (1933), Janusza Jędrzejewicza.

<sup>14</sup> Dz. U. z 2003 r. Nr 65, poz. 595.

<sup>15</sup> Por. bardzo interesujące refleksje syntetyzujące okres tzw. realnego socjalizmu w Europie całościowo, tzn. od 1917 roku do momentu obalenia Żelaznej Kurtyny: *Frontières du communisme: mythologies et réalités de la division de l'Europe, de la révolution d'Octobre au mur de Berlin* [actes du colloque organisé à Paris les 18, 19 et 20 mai 2006], réd. S. Cœuré, Découverte, Paris 2007. Ewidentnym zapleczem kształcenia w Polsce XX wieku były wspomniane wyżej ustalenia ustawodawcze, przeprowadzone w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Pewne elementy wypracowanego wtedy systemu zostały przejęte w okresie realnego socjalizmu. Z pewnością dlatego ostatni raport samooceny kształcenia PRL, przeprowadzany od marca 1987 i zakończony w ostatnich dniach maja 1989, nie ocenia aż tak negatywnie szkolnictwa wyższego pierwszego ćwierćwiecza PRL (*Edukacja narodowym priorytetem: ra-*

Wręcz przeciwnie, to zachodnioeuropejski pejzaż kształcenia był w XX wieku gruntownie przeformułowywany na trzech etapach: po I wojnie światowej, po II wojnie światowej i wreszcie po majowych rozruchach 1968 roku. Niemcy i Francja mogą nam posłużyć za ilustrację. W 1920 roku powstaje w Niemczech Notgemeinschaft der Wissenschaft (w skrócie: NG)<sup>16</sup>, które zostaje przemianowane w 1937 roku na Deutsche Gemeinschaft zur Erhaltung und Förderung der Forschung<sup>17</sup>, czyli Deutsche Forschungs-Gemeinschaft (w skrócie: DFG), po zawirowaniach II wojny światowej wskrzeszone w Niemczech zachodnich w 1949 roku<sup>18</sup>. Natomiast we Francji, w październiku 1939, powstaje Centre National de la Recherche Scientifique (w skrócie: C.N.R.S.)<sup>19</sup>, które zostaje również zreorganizowane po II wojnie światowej.

Tornado, które przeszło przez Paryż w maju 1968 r., i w dużym stopniu nieudolne próby ratowania ustanowionego porządku w latach siedemdziesiątych stworzyły nowe konstelacje, na których kolateralne efekty wskazuje całemu świa-

---

*port o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, red. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, PIW, Warszawa – Kraków 1989, s. 10 i rozdział poświęcony szkolnictwu wyższemu PRL, podsumowujący raczej pozytywnie system odpowiadający potrzebom pierwszego ćwierćwiecza realnego socjalizmu, zauważając jednakże załamanie się architektury kształcenia na poziomie wyższym w połowie lat siedemdziesiątych: „Przez ponad ćwierć wieku szkolnictwo wyższe w Polsce zaspokajało w miarę harmonijnie potrzeby gospodarcze i indywidualne w zakresie kształcenia akademickiego. Do niedawna sądzono, iż taka sytuacja utrzymywać się będzie nadal. Przewidywano, że skutki postępu technicznego powinny prowadzić do zmian w międzysektorowej repartycji ludności czynnej zawodowo. Zakładano również, iż wzrost poziomu wykształcenia ludności będzie racjonalnie wykorzystany w rozwijającym się sektorze usług. Do końca lat siedemdziesiątych słuszność tych poglądów potwierdzało życie. I chociaż w niektórych zawodach i na niektórych poziomach wykształcenia występowały rozbieżności strukturalne między tym, co oferowało szkolnictwo, a tym, czego oczekiwał rynek pracy, to ogólny deficyt kadr wykwalifikowanych ułatwiał ich wchłanianie zarówno na szczeblu przedsiębiorstwa, jak i różnych regionów kraju”, tamże, s. 225. Por. równocześnie spojrzenie na problematykę tego okresu ze współczesnego punktu widzenia: *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989): rozprawy i szkice*, red. R. Grzybowski, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2004; *Szkola polska w dobie zniewolenia komunistycznego (1945–1989): refleksje z oddali czasu*, red. S. Gawlik, Wyd. UO, Opole 2009.

<sup>16</sup> Znana w brzmieniu anglojęzycznym jako Emergency Association of German Science.

<sup>17</sup> Nazwa tej organizacji funkcjonuje w języku angielskim jako: German Association for the Support and Advancement of Scientific Research.

<sup>18</sup> W 1945 roku wskrzeszono najpierw NG, ale w 1949 roku Republika Federalna Niemiec reinicjowała działalność DFG.

<sup>19</sup> Oficjalna strona C.N.R.S., <http://www.cnrs.fr> [data dostępu: 17.07.2011]; „Dziennik Ustaw Republiki Francuskiej” („Journal Officiel”) z 19 października 1939, [http://www.cnrs.fr/paris-michel-ange/CNRSnaissance/4b\\_genealogie\\_doc/JO\\_1939.pdf](http://www.cnrs.fr/paris-michel-ange/CNRSnaissance/4b_genealogie_doc/JO_1939.pdf) [data dostępu: 18.07.2011].

tu generacja francuskiej awangardy filozoficznej (reprezentowanej m.in. przez Jacquesa Derridę<sup>20</sup>, ale i wielu innych). Pierre Bourdieu publikuje w 1984 roku, w oficynie Les Editions de Minuit, monografię zatytułowaną *Homo academicus*<sup>21</sup>, tłumaczoną cztery lata później na język angielski (publikowaną przez Polity Press w Cambridge<sup>22</sup> we współpracy z Blackwellem w Oxfordzie i systematycznie wznawianą za sprawą Stanford University Press<sup>23</sup>), która dzięki szerokiej recepcji Anglosasów pozostaje do dzisiaj w czołówce rankingu tekstów źródłowych tzw. *French Theory*<sup>24</sup>. Podobnie jak Derrida w swoim wystąpieniu na Uniwersytecie Columbia w kwietniu 1980 zatytułowanym *Mochlos: l'œil de l'université ou le conflit des facultés* (a opublikowanym w 1986)<sup>25</sup>, Pierre Bourdieu (dokładnie w dwusetną rocznicę słynnej definicji Oświecenia Kanta i roku publikacji szkicu Michela Foucaulta w języku angielskim *What was an Enlightenment?*<sup>26</sup>, tzn. w 1984 roku) powraca do innego tekstu Kanta, zatytułowanego *Der Streit der Facultäten*<sup>27</sup>, podsumowując spuściznę zachodniego systemu akademickiego, konstatuje jego zapaść i wskazuje na próby ratowania systemu za wszelką cenę, którego efekty mimo postulowanej równości demokratycznej kreują jeszcze głębsze nierówności społeczne i co z tym związane – wykluczenie<sup>28</sup>. Monografia Bourdieu jest, jak dotąd, pierwszą, najbardziej wnikliwą i – po

<sup>20</sup> Np. J. Derrida, *Les pupilles de l'université: le principe de raison et l'idée de l'université* [w:] *Le Cahier du Collège international de philosophie*, 2, Osiris, Paris 1986, s. 7–34; na temat ogólnej sytuacji kształcenia akademickiego i szczególnie roli uniwersytetu w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych drugiej połowy XX wieku (i w tym stanowiska francuskiej awangardy filozoficznej w tej kwestii): M.H. Kowalewicz, *Idea universitas...*, dz. cyt., s. 31–38.

<sup>21</sup> P. Bourdieu, *Homo academicus*, Les Editions de Minuit, Paris 1984.

<sup>22</sup> P. Bourdieu, *Homo academicus*, Polity Press (in association with Basil Blackwell, Oxford), Cambridge 1988.

<sup>23</sup> P. Bourdieu, *Homo academicus*, Stanford University Press, Stanford, California 1988.

<sup>24</sup> F. Cusset, *French theory: Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, La Découverte, Paris 2003 oraz tłumaczenie na język angielski: *French Theory: How Foucault, Derrida, Deleuze & Co. Transformed the Intellectual Life of the United States*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2008; N. Kauppi, *Radicalism in French Culture: a Sociology of French Theory in the 1960s*, (Public Intellectuals and the Sociology of Knowledge), Ashgate, Farnham 2010; S. Lotringer, *French Theory in America*, Routledge, New York 2001.

<sup>25</sup> J. Derrida, *Mochlos: l'œil de l'université ou le conflit des facultés*, „Philosophie”, 2, s. 21–53.

<sup>26</sup> M. Foucault, *What is Enlightenment? (Qu'est-ce que les Lumières?)* [w:] *The Foucault Reader*, ed. P. Rabinow, Pantheon Books, New York 1984, s. 32–50.

<sup>27</sup> I. Kant, *Der Streit der Facultäten in drey Abschnitten*, Nicolovius, Königsberg 1798.

<sup>28</sup> S. Broccolichi, *Un paradis perdu* [w:] *La misère du monde*, réd. P. Bourdieu [et. al.], Editions du Seuil, Paris 1993, s. 951–976. Wspomniany wyżej zbiór dokumentów życia społecznego Francji u schyłku XX wieku ukazał się w tłumaczeniu na język angielski pod tytułem: *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*, ed. P. Bourdieu [et. al.], Stan-



prostu – najlepszą analizą zjawiska nazwanego we wstępie do wydania anglojęzycznego: *homo academicus gallicus*<sup>29</sup>, gdzie obnażone zostają nie tylko rodzime mechanizmy funkcjonowania szkolnictwa wyższego, ale przede wszystkim te, które uniwersalnie zdominowały myślenie o zarządzaniu nauką i szkolnictwem wyższym w XX wieku.

Przeprowadzona we Francji, w pamiętnym 1984 roku<sup>30</sup>, reforma Prawa o szkolnictwie wyższym<sup>31</sup> (z konsekwentnymi zmianami wprowadzanymi od 1988 roku począwszy, aż po obowiązujący od 2000 roku tzw. *Code de l'éducation*<sup>32</sup>) stała się też bazą wyjściową ogólnoeuropejskich regulacji kształcenia. To w dużym stopniu wspomnianej reformie zawdzięczamy trzystopniowy system kształcenia europejskiego, znany pod nazwą systemu bolońskiego. Daleko idąca racjonalizacja wiedzy prowadzi do wprowadzenia systemu punktacji ECTS<sup>33</sup>, umożliwiającego mobilność studentów wzdłuż i wszerz Europy. Jednakże racjonalizacja procesów technologicznych i szczególnie produkcji industrialnej prowadzi również do daleko idącego bezrobocia, szczególnie młodzieży na starym kontynencie, i przesunięcia punktu ciężkości procesów produkcji przemysłowej poza granice Europy, w kierunku krajów zrzeszonych w struktury organizacyjne pod enigmatyczną nazwą „BRIC” (skrót od pierwszych liter państw: Brazylii, Rosji, Indii i Chin)<sup>34</sup>. Obok niepokojąco rosnącego bezrobocia Europa Zachod-

---

ford University Press, Stanford, California 1999; wersja niemieckojęzyczna: *Das Elend der Welt*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 1997 została wznowiona w akademickiej serii źródeł studyjnych UTB, dzięki wsparciu Ministerstwa Kultury Francji i została wprowadzona w Niemczech do obowiązującego kanonu lektur poszczególnych kierunków studiów z zakresu nauk społecznych.

<sup>29</sup> P. Bourdieu, *Homo academicus*, Polity Press (in ass. with B. Blackwell, Oxford), dz. cyt., s. xv.

<sup>30</sup> Tzn. w dwusetną rocznicę publikacji Kantowskiej definicji Oświecenia i w roku ogłoszenia drukiem w języku angielskim podsumowania Oświecenia dokonanego przez Michela Foucaulta oraz analizy Pierre'a Bourdieu.

<sup>31</sup> Tzw. *Loi Savary* od nazwiska głównego architekta reformy szkolnictwa wyższego we Francji w 1984 roku, Alaina Savary: La loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, *Journal officiel* du 27 janvier 1984, sur l'enseignement supérieur.

<sup>32</sup> Wspomniana regulacja prawna ustala kompleksowo zakres funkcjonowania kształcenia na poziomie podstawowym, średnim i wyższym.

<sup>33</sup> European Credit Transfer and Accumulation System – w języku polskim regulacja ta jest znana pod nazwą: Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (*ECTS User's Guide*, ed. European Communities, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009, tłumaczenie polskie: *ECTS: Przewodnik dla użytkowników*, red. European Communities, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009).

<sup>34</sup> Np. S. Borodina, *Investing in BRIC Countries: Evaluating Risk and Governance in Brazil, Russia, India, and China*, McGraw-Hill, New York 2010; P. Rigaud, *Les BRIC: Brésil, Russie, Inde, Chine, les puissances économiques du XXI<sup>e</sup> siècle*, Bréal, Paris 2010; J. Marr, Ch. Reynard, *Investing in Emerging Markets: the BRIC Economies and Beyond*, Wiley, Hoboken, New York