

PRZEGLĄD

SOCJOLOGICZNY

tom LVIII/3

2009



ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

PRZEGLĄD

SOCJOLOGICZNY

„Pragniemy (...) zmanifestować, że pismo nie ma wyrażać poglądów jakiegoś «kierunku» czy «szkoły», lecz reprezentować polski ruch socjologiczny w ogóle.”

(Florian Znaniecki w liście do Ludwika Krzywickiego, w związku z przygotowaniem I tomu „Przeglądu Socjologicznego”. Październik, 1929 r.)

PRZEGLĄD

SOCJOLOGICZNY

tom LVIII/3
2009



ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
90-505 Łódź, ul. M. Skłodowskiej-Curie 11
Tel. (42) 66 55 459; fax: (42) 66 55 464
Sprzedaż wydawnictw (42) 66 55 448
<http://www.ltn.lodz.pl> e-mail: ltn@ltn.lodz.pl

REDAKCJA NACZELNA WYDAWNICTW
ŁÓDZKIEGO TOWARZYSTWA NAUKOWEGO

Sławomir Gala, Edward Karasiński,
Wanda M. Krajewska - redaktor naczelny, **Jan Szymczak**

RADA REDAKCYJNA

Zygmunt Gostkowski, Władysław Markiewicz, Harri Melin,
Fritz Schütze, Kazimierz M. Słomczyński, Antoni Sulek, Piotr Sztompka,
Włodzimierz Wesolowski, Włodzimierz Winclawski, Marek Ziolkowski

KOMITET REDAKCYJNY

Zbigniew Bokszański, Marek Czyżewski,
Jolanta Kulpińska – redaktor naczelny, **Krystyna Lutyńska,**
Paweł Starosta, Wielisława Warzywoda-Kruszyńska

REDAKTOR TOMU: **Anna Buchner-Jeziorska**

SEKRETARZ REDAKCJI: **Iwona Kociemska**

RECENZENCI ZEWNĘTRZNI

Krystyna Janicka, Lynda Walters, Włodzimierz Winclawski

Wydano z pomocą finansową Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego
oraz Dziekana Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego

Copyright by Łódzkie Towarzystwo Naukowe – Łódź 2009
ISSN 0033-2356

PROJEKT OKŁADKI - Hanna Stańska
SKŁAD: „PERFECT”, 95-054 Ksawerów, ul. Parkowa 10, tel. 42 215-83-46
DRUK: „TRIADA”, 90-644 Łódź, ul. Żeligowskiego 46, tel. 42 651-96-35

NAKŁAD: 200 egz.

OD REDAKCJI

Niniejszy tom zawiera teksty dotyczące szerokiego spectrum zjawisk i procesów związanych z funkcjonowaniem systemu edukacji w nowym typie społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy.

Większość artykułów dotyczy szkolnictwa wyższego, które zarówno w Strategii Lizbońskiej, jak i w Procesie Bolońskim, zostało uznane za główny motor rozwoju społeczno-ekonomicznego.

W nurcie tych rozważań mieszczą się teksty następujących Autorów: M. Wójcickiej, J. Kochanowskiego, K. Karczmarczuka, A. Boczkowskiego. Z kolei K. Musiał i A. Dziedziczak-Foltyn opisują próby wprowadzenia zmian w różnych systemach szkolnictwa wyższego.

Tym niemniej jakość szkolnictwa wyższego i jego rola w modernizacji społecznej zależy od wcześniejszych etapów kształcenia, stąd też reformy dotyczą także innych elementów systemu edukacji. Dobitnie pokazuje to artykuł M. Zahorskiej omawiający przebieg i rezultaty reformy oświatowej w Polsce.

W tym kontekście interesujący wydaje się tekst E. Wejbert-Wąsiewicz i E. Pęczkowskiej opisujący wydawałoby się uboczny problem (z punktu widzenia modernizacji społecznej), ale faktycznie dość kluczowy, gdyż pokazujący społeczno-kulturowe bariery wprowadzania zmian w systemie edukacji.

SPIS TREŚCI

Od redakcji	7
-------------------	---

ARTYKUŁY

Maria W ó j c i c k a – Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle	9
Jacek K o c h a n o w s k i – Jakość demokracji jako (zapomniany) cel strategiczny procesu bolońskiego. Szkic problematyki	31
Agnieszka D z i e d z i c z a k - F o l t y n – O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej.....	51
Kryspin K a r c z m a r c z u k – Modernizacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Perspektywa teorii refleksywnej modernizacji	77
Andrzej B o c z k o w s k i – Skuteczność i użyteczność kształcenia jako kategorie socjologiczne	93
Marta Z a h o r s k a – Sukcesy i porażki reformy edukacji	119
Kazimierz M u s i a ł – Reforma sektora publicznego w krajach nordyckich a powrót do elitarności szkół wyższych	143
Ewelina W e j b e r t - W ą s i e w i c z, Elżbieta P ę c z k o w s k a – Problemy edukacji seksualnej w Polsce	173

RECENZJE

Ks. prof. J. Mariański, „Społeczeństwo i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności” – rec. Łukasz Kutyla	193
Jerzy K. Thieme, „Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA” – rec. Lucyna Prorok	199

LIST OF CONTENTS

ARTICLES

Maria W ó j c i c k a – Changes in higher education against the background of the Bologna process	30
Jacek K o c h a n o w s k i – The Quality of Democracy as a (Forgotten) Strategic Aim of the Bologna Process	49
Agnieszka D z i e d z i c z a k - F o l t y n – On reforming higher education in Poland in the period 1989–2009	75
Kryspin K a r c z m a r c z u k – Modernization of Higher Education in Poland. The Perspective of Reflexive Modernization	92
Andrzej B o c z k o w s k i – Effectiveness and usefulness of education as sociological categories	117

Marta Z a h o r s k a – Successes and failures of the education reform	142
Kazimierz M u s i a ł – A Return to Elitism in Higher Education as Seen in the Context of Public Sector Reform in Nordic Countries	172
Ewelina W e j b e r t - W ą s i e w i c z, Elżbieta P ę c z k o w s k a – The problems of sexual education in Poland	192

MARIA WÓJCICKA

Uniwersytet Warszawski

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego

ZMIANY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM Z PROCESEM BOLOŃSKIM W TLE

Streszczenie

W artykule przedstawione zostały główne kierunki przekształceń systemów szkolnictwa wyższego, mających zapewnić ich otwarcie na potrzeby rynku. W Europie Zachodniej proces ten został zapoczątkowany już w połowie lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Wprowadzane wówczas reformy rządowe stawiały sobie za cel ściślejsze powiązanie kształcenia na poziomie wyższym z potrzebami otoczenia, czemu miało służyć m.in. zróżnicowanie strukturalne studiów. Obok uniwersyteckich, powstawały sektory wyższych szkół zawodowych a drożność systemów miało zapewnić podział jednolitych programów uniwersyteckich na cykle, wieńczone stopniem bądź dyplomem. Reformy te przyniosły jednak ograniczone efekty. Deklaracja Bolońska stanowi bezpośrednie nawiązanie do wyznaczonych przed czterdziestoma laty kierunków zmian, tym razem podejmowanych w szerszym, europejskim wymiarze pod hasłem tworzenia warunków sprzyjających uczeniu się przez całe życie.

Autorka analizuje przebieg procesu bolońskiego w dwóch płaszczyznach: pierwszej, określonej przez międzynarodowe porozumienie, i drugiej – lokalnej – sytuując Polskę na tle doświadczeń innych krajów.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe; uniwersytet; Deklaracja Bolońska; proces boloński; zmiany strukturalne; profile kształcenia; kształcenie na poziomie licencyjnym.

KONTEKST

Postępujący od kilku dekad proces *urynkowienia* i *uproduktowienia*¹ wyników działalności instytucji szkolnictwa wyższego wprowadza reguły rynku w relacjach z otoczeniem, i to zarówno w obrębie tej instytucji, jak też poza nią. Konkurencja w dziedzinie badań nadaje szczególny sens pojęciu *innowacyjności*. W tym nowym kontekście nabiera znaczenia nie tyle wartość samej wiedzy, ile jej zastosowanie. Jak zauważył Manuel Castells, liczy się obecnie „[...] nie koncentracja na wiedzy i informacji, lecz na aplikacji tej wiedzy i informacji w celu generowania wiedzy i nowych rozwiązań informacyjnych; [...] powstaje w ten sposób rodzaj pętli, sprzężenie zwrotne między kumulacją innowacji i zastosowaniem innowacji” [za: Canaan, Shumar 2008: 11]².

Unia Europejska wspiera tendencję do traktowania potrzeb otoczenia, jako czynnika, który określa kierunki badań naukowych mających sprzyjać tworzeniu „[...] najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki w świecie” [Rola uniwersytetów... 2003: 72]. Podejmowane na tym poziomie działania mają doprowadzić do ukształtowania się *europejskiego obszaru badań naukowych i innowacji* [W kierunku europejskiego... 2000; Europejski obszar... 2002], akcentującego praktyczny wymiar badań³.

W instytucji szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza jej najsilniej umocowanego w tradycji ogniwa, jakim jest uniwersytet badawczy⁴, takie pojęcia jak *rynek*, *konkurencyjność*, czy *zastosowania* są trudne do pogodzenia z nakazami instytucjonalnymi wyprowadzonymi z etosu współczesnej nauki [Merton 1982: 584–587]. Ocena wyników badań naukowych wyłącznie poprzez pryzmat ich wartości rynkowej stanowi bowiem naruszenie nakazu *bezinteresowności*, wedle którego nauka jest ceniona dla niej samej, a poszukiwanie prawdy stanowi nawet cenniejszą wartość niż samo jej posiadanie.

Otwarcie uniwersytetu prowadzi do wzrostu tolerancji środowiska akademickiego wobec negatywnych zachowań przenoszonych na grunt uczelni

¹ Joyce E. Canaan i Wesley Shumar [2008] traktują te pojęcia jako odrębne lecz powiązane ze sobą. *Urynkowienie* – to stosowane przez państwo reguły rynku i formy nacisku na instytucje non-profit w celu zapewnienia większej efektywności. *Uproduktowienie* jest skutkiem tego zjawiska; dotyczy procesu przetwarzania społecznych dóbr i procesów w towary [s. 4].

² Tłumaczenie własne.

³ Według przyjętej przez Unię Europejską Strategii Lizbońskiej, udział nakładów na B+R w PKB poszczególnych krajów członkowskich ma wzrosnąć do 3% w 2010 r. [Więcej badań... 2002].

⁴ Mam tu na uwadze instytucję akademicką, której fundamentalną cechą jest „obsługa” wiedzy, tzn. tworzenie jej i przechowywanie, aktualizowanie oraz przekazywanie [Clark 1983].

[Marianiński, red., 2002]. Jak można sądzić, jest to jeden z głównych powodów sceptycyzmu środowiska akademickiego wobec koncepcji *uniwersytetu przedsiębiorczego* [Clark 1998], lansowanej przez rządy i wspieranej w wymiarze międzynarodowym. Przewaga środków niepublicznych, wychodzenie naprzeciw potrzebom klienta w dziedzinie badań naukowych i kształcenia – by wskazać tylko jego niektóre cechy – pokazuje, że mamy do czynienia z instytucją, w której ocenę wyników badań opartą na wewnętrznym systemie *peer review* zastępuje *ewaluacja*, dokonywana z punktu widzenia potrzeb otoczenia⁵. Ta właśnie rozbieżność między zasadami rynku i zasadami poszukiwania prawdy jawi się w debacie środowiskowej nad przyszłością uniwersytetu badawczego jako źródło negatywnych skutków przenikania się różnych wartości, norm moralnych i interesów. Wyniki międzynarodowych badań pokazują, że przypadki wykroczeń przeciwko etosowi nauki najczęściej dotyczą właśnie nakazu *bezinteresowności* [Barblan, Daxner, Ivosevic 2007].

Deklaracja Bolońska jest postrzegana przez środowisko akademickie jako kolejny krok w kierunku reguł rynku – w tym przypadku w dziedzinie kształcenia. Zobowiązanie sygnatariuszy porozumienia do tworzenia *europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego* skłania ku przypuszczeniu, że wzmożona mobilność studentów wpłynie na konkurowanie między uczelniami jakością kształcenia. Pojawiają się w tym kontekście obawy, że dokonywanie zmian monitorowanych z perspektywy międzynarodowej doprowadzi do unifikacji strukturalnej i programowej dotychczas różnorodnych, narodowych systemów szkolnictwa wyższego [Szapiro 2008: 30].

Czy jednak – w świetle przyjętych w Unii Europejskiej zasad działania w odniesieniu do edukacji – tego rodzaju uzgodnienia są wiążące w sensie prawnym? Czy polityczny manifest woli, jakim jest Deklaracja Bolońska, może wpływać na konstytutywne cechy narodowych systemów szkolnictwa wyższego, zacierając różnice decydujące o odmienności każdego z nich? Czy może nadanie europejskiego wymiaru restrukturyzacji programów studiów i zbliżaniu profilu wykształcenia do potrzeb rynku jest formą presji wobec uniwersytetów, skutecznie uchylających się przed radykalnymi zmianami i szerszym otwarciem na otoczenie? Czy – inaczej mówiąc – Deklaracja Bolońska służy jako narzędzie

⁵ Komercjalizacja wyników badań podstawowych finansowanych ze środków publicznych może z jednej strony sprzyjać podejmowaniu badań, których wynikami będzie zainteresowany rynek, z drugiej jednak – prowadzić do ograniczenia badań podstawowych o charakterze poznawczym [Dąbrowa-Szefler 2004].

polityki edukacyjnej państw – sygnatariuszy, wykorzystywane do legitymizacji niepopularnych w środowisku akademickim decyzji?

Na te, jak również na inne pytania, formułowane w związku z wdrażaniem postanowień zawartych w omawianym dokumencie, próbuję odpowiedzieć w niniejszym artykule. Wykorzystuję w tym celu dokumenty źródłowe, zestawiając je z treścią i „duchem” opracowań powstających w ramach *procesu bolońskiego*. Wyniki tego zestawienia pokazują, iż w wielu przypadkach środowisko akademickie poznaje założenia zawarte w Deklaracji Bolońskiej w formie uproszczonej, dyrektywnej, a czasem nawet rozbieżnej z przesłaniem zawartym w oryginalnych dokumentach. Widać to szczególnie wyraźnie na przykładzie definiowania profili kształcenia oraz przechodzenia od jednolitej do wielostopniowej struktury studiów [Wójcicka 2005].

DEKLARACJA BULOŃSKA I EUROPEJSKI OBSZAR SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W traktacie ustanawiającym Wspólnotę Europejską (w wersji Traktatu Amsterdamskiego) zadania dotyczące polityki edukacyjnej określono jako: „przyczynianie się do podnoszenia poziomu edukacji poprzez **zachęcanie** państw członkowskich do współpracy oraz – jeśli jest to konieczne – **wspieranie** i **uzupełnianie** ich działalności, przy jednoczesnym całkowitym respektowaniu odpowiedzialności krajów członkowskich za treści nauczania, organizację systemów edukacyjnych oraz ich różnorodności kulturowej i językowej (art. 149)” [Żółtowski 2006: 8]. Ta zasada subsydiarności gwarantuje, że w odniesieniu do szkolnictwa wyższego nie przewiduje się harmonizacji przepisów prawa; w tym przypadku nieuprawnione byłoby zatem odwoływanie się do takich pojęć jak *dyrektywy*, *wytyczne* czy *konsolidacja* [Chmielecka 2008]. Warto również przypomnieć, że jednym z nielicznych, ale istotnych wymogów przyjętych i egzekwowanych w wymiarze wspólnotowym jest uznanie, że okres studiów nie może być krótszy niż 3 lata.

W powyższym kontekście Deklaracja Bolońska nabiera nieco innego znaczenia niżby to wynikało z wiedzy potocznej, kształtowanej m.in. w oparciu o materiały upowszechniane w ramach *procesu bolońskiego*. Stanowi rodzaj zobowiązania politycznego, które nie jest wiążące⁶. Podobnie jak inne działania Unii Europejskiej dotyczące szkolnictwa wyższego, zawarte w niej postanowienia

⁶ Jak jednak zauważa Marek Wąsowicz [2004: 6], podobne uzgodnienia wyznaczają kierunek reform gospodarczych i społecznych w krajach członkowskich.

mają wspomagać realizację celów uznanych za ważne przez ministrów edukacji państw europejskich – sygnatariuszy porozumienia. Rozstrzygnięcia szczegółowe o charakterze prawnym pozostają jednak w gestii każdego kraju. Nie bez znaczenia pozostaje tu również pomijany często fakt, iż wśród sygnatariuszy są kraje, które nie należą do Unii Europejskiej i których w związku z tym prawne uzgodnienia między jej członkami nie dotyczą.

Używając nomenklatury stosowanej w programach unijnych, „ostatecznym beneficjentem” Deklaracji Bolońskiej jest młodzież. Zasada *zachęcania, wspierania i uzupełniania* odnosi się w omawianym przypadku do tych aspektów kształcenia, których realizacja ma ułatwić absolwentom funkcjonowanie w europejskim obszarze jako obywatelom odwołującym się do wspólnych wartości demokratycznych społeczeństw oraz jako specjalistom wyposażonym w kwalifikacje i kompetencje opisane w sposób czytelny dla pracodawcy na europejskim rynku. Owa subsydiarność znacząco różnicuje zainteresowanie każdym z tych dwóch wyróżnionych wymiarów, koncentrując *proces boloński* na zawodowym, pragmatycznym aspekcie sylwetki absolwenta i pozostawiając na uboczu kwestie społecznej, obywatelskiej wrażliwości.

Funkcjonowanie w obszarze zróżnicowanym kulturowo

W Deklaracji... znajdujemy zapewnienie, iż znaczenie edukacji w kształtowaniu „pokojowych oraz demokratycznych społeczeństw jest powszechnie uznawane za bardzo ważne” [Deklaracja... 2004: 22]. Jak można sądzić, stwierdzenie to ma być dowodem nadania właściwej – bez względu na sens tego określenia – rangi przygotowaniu obywatelskiemu do funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo obszarze europejskim. Już jednak na etapie „operacjonalizacji” celów problem ten traci mocno na ostrości.

Łatwo zrozumieć powód takiego podejścia, zważywszy, iż cechą postawy obywatelskiej jest zdolność krytycznej oceny siebie samego i własnej tradycji⁷. Tymczasem – jak trafnie zauważają Zbigniew Kwieciński i Bogusława D. Gołębiak [2008: 7] – „Młodzież nie ma szansy, czasu i miejsca na gruntowne studiowanie korzeni własnej tożsamości kulturowej, na studiowanie obcych kultur, podłoża współczesnych procesów politycznych, gospodarczych procesów współczesnych

⁷ „Krytyczne myślenie jest absolutnie kluczowe dla właściwej postawy obywatelskiej w społeczeństwie, które musi uporać się z problemami wynikającymi z obecności różnych grup etnicznych, religijnych czy kastowych. [...] jeśli młodzi obywatele będą wiedzieli, jak prowadzić dialog i dyskusję, będziemy mieli szansę na właściwe porozumienie między i ponad kulturami” [Nussbaum 2008: 80].

różnic i konfliktów kulturowych, osiągnięć współczesnej nauki”. Skoncentrowane na wiedzy i procesach poznawczych kształcenie umniejsza rangę umiejętności korzystania z tej wiedzy, krytycznego myślenia i autorefleksji, czego rezultatem jest traktowanie postawy niemal wyłącznie jako pochodnej motywacji opartej na procesach poznawczych jednostki. W ten sposób na uboczu pozostaje cały obszar procesów związanych ze sferą uczuć i dążeń, będących nierozłącznym komponentem postaw [Aronson, Wilson, Akert 1997].

Podejście uczące krytycznego myślenia wypierane jest przez podejście premiujące funkcjonalność ocenianą w aspekcie przydatności wykształcenia w pierwszej pracy. Widać to wyraźnie na przykładzie malejącego udziału w programach studiów edukacji humanistycznej, której przypisywane są funkcje poznawcze w procesie kształtowania postaw [Chmielecka 2009]⁸. Treści humanistyczne występują jako wyodrębniony, ruchomy element programów. Pojawiają się i znikają, zanim student zdoła dostrzec ich związek z czymkolwiek. W rezultacie przedmioty spoza kanonu właściwego dla danego kierunku często uważane są za przeszkodę w drodze do specjalizacji⁹, a edukacja humanistyczna, niezintegrowana z nauczaniem innych przedmiotów, staje się bezużyteczna w procesie kształtowania postaw.

Deklaracja Bolońska, jeśli takiego stanu nie sankcjonuje, to w każdym razie dostarcza dowodu na jego istnienie za sprawą symbolicznego zaakcentowania rangi kształcenia dla demokracji.

Patrząc na problem z innej perspektywy, można znaleźć dobre strony usytuowania poza głównym nurtem *procesu bolońskiego* kwestii postaw. Wskaźnikowe szacowanie tempa, w jakim kraje uczestniczące przechodzą z systemu jednolitych studiów magisterskich na system kształcenia w krótszych cyklach, nasuwa przypuszczenie, iż w podobny sposób mogłyby zostać potraktowane „osiągnięcia” uczelni w dziedzinie kształtowania postaw. Obawy tego rodzaju uzasadnia rozważanie w *procesie bolońskim* propozycji nagradzania – np. w formie punktów ECTS, zaliczenia praktyki – aktywności studentów, wykraczającej poza obowiązki związane z nauką. Jest prawdopodobne, że premia za aktywność spotka się z pozytywną reakcją ze strony studentów; będzie to jednak zainteresowanie

⁸ W międzynarodowym wymiarze problem ten naświetla Martha C. Nussbaum, stwierdzając m.in. w rozdziale pod znamionym tytułem „Demokratyczne szkolnictwo zepchnięte do narożnika” iż „[...] nowe dyscypliny szczególnie ważne dla przyzwoitego społeczeństwa obywatelskiego nie mają stabilnego miejsca w strukturze studiów licencjackich” [2008: 87].

⁹ Obecnie jest to zjawisko dość powszechne w skali Europy, jeśli nie całego świata. „Zarówno wykładowcy jak i studenci coraz częściej postrzegają nauki humanistyczne i filologie jako nikomu niepotrzebne dyrdymały” [Furedi 2008: 9].

nie tyle samą czynnością, ile stojącą za nią gratyfikacją¹⁰. Takie „wymuszone zaangażowanie” [Chmielecka 2009: 124], za którym idzie nagroda, podważa motywację wewnętrzną; obowiązek bycia miłosiernym, pomocnym, usłusznym rzadko prowadzi do ukształtowania się trwałej postawy. Kiedy ustaje wzmocnienie w postaci korzyści, samo zainteresowanie może nie wystarczyć.

Wzmacnianie motywacji, której podłoże stanowią jej funkcje przystosowawcze, może sprzyjać kształtowaniu postaw konformistycznych. Obserwowane w *procesie bolońskim* wskaźnikowe podejście do oceny zmian mogłoby w tym przypadku przynieść więcej niż pożądaných, skutków negatywnych¹¹.

Przygotowanie do aktywności zawodowej na europejskim rynku

Ta kwestia praktycznie wyczerpuje zakres działań podejmowanych w ramach *procesu bolońskiego*. Zgodnie z założeniem, przygotowanie zawodowe ma zapewnić tworzenie warunków *uczenia się przez całe życie*. Ma temu służyć między innymi wielostopniowa struktura studiów kształcenia¹². Możliwość zakończenia studiów po każdym zamkniętym etapie, z dyplomem potwierdzającym rodzaj uzyskanych kwalifikacji pozwala na elastyczne podejście do dalszej nauki i planowanie jej zgodnie i na miarę indywidualnych aspiracji i potrzeb.

Materiały wspomagające *proces boloński* akcentują walory zmian strukturalnych przede wszystkim w wymiarze europejskim. Zwraca się uwagę, iż porównaniom międzynarodowym oraz mobilności lepiej niż jednolite studia akademickie służyć będą krótkie cykle. Zakłada się, że uznawanie w europejskim obszarze kursów, stopni oraz innych tytułów zapewni transparentną formę opisu wyników kształcenia [Ku europejskiemu... 2004: 30], bez konieczności ujednoczenia w wymiarze ponadnarodowym programów i profili kształcenia.

Do wprowadzenia zmian strukturalnych zobowiązały się kraje o różnym poziomie zaawansowania reform zainicjowanych przez rządy niektórych krajów Europy Zachodniej już w połowie lat 60. ubiegłego stulecia w wyniku postępującego procesu umasowienia studiów¹³. Deklaracja... nawiązuje do tej kwestii nie

¹⁰ Mamy tu nawiązanie do jednej z funkcji podłoża motywacyjnego dla postaw: dążenie każdej jednostki do maksymalnego w jej życiu udziału nagród i minimalnego udziału kar [Mietzel 1999: 292].

¹¹ Szerzej na ten temat w: [Wójcicka 2009].

¹² W opracowaniach dotyczących procesu bolońskiego funkcjonuje pojęcie trzystopniowej struktury studiów. W artykule koncentruję się na dwóch pierwszych, pomijając trzeci stopień – studiów doktoranckich.

¹³ Przyjęto wówczas, że z masowością kształcenia na poziomie wyższym mamy do czynienia wówczas, gdy studia podejmuje 15% młodzieży z grupy wiekowej kończącej szkołę średnią [Trow 1964].

wprost, daje jednakże wyraźną wskazówkę, iż rozpoczęte wówczas zmiany „idą w dobrym kierunku” [Deklaracja... 2004: 23]. Warto w związku z tym poświęcić więcej uwagi przyjętym wówczas rozwiązaniom, stanowią bowiem tło dla zmian dokonujących się obecnie.

Celem reform było wówczas dostosowanie struktury i programów kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb nowego typu masowego odbiorcy. Oprócz rozwoju ilościowego bazy, miało temu służyć: 1) otwieranie dostępności uniwersytetu, 2) tworzenie sektora nieakademickiego oraz 3) zróżnicowanie struktury programów studiów uniwersyteckich.

Pierwszym krokiem na drodze do realizacji tak określonych celów było tworzenie wyższych szkół zawodowych – uczelni „innych, lecz równych uniwersytetom” [Nowakowska 2002]. O ich potrzebie miały decydować względy ekonomiczne i zapotrzebowanie gospodarki na kadre techniczną średniego poziomu. *Implicite* u podstaw wielkiego ruchu reformatorskiego przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych leżało założenie, że uniwersytety, jako zbyt „akademiczne” nie potrafią sprostać rosnącym potrzebom gospodarki. Inny, mniej *explicite* wyrażany powód był taki, że nieuniwersytecki sektor miał sprzyjać oszczędnościom budżetowym z uwagi na niski udział w tych uczelniach środków na badania, niższe uposażenie kadry oraz przewidywane współfinansowanie przez sektor usług i władze lokalne. Oczekiwano ponadto, że wyższe szkoły zawodowe, powstające w oparciu o instytucje skoncentrowane na kształceniu¹⁴, wprowadzą element konkurencji na edukacyjnym rynku, dotychczas niepodzielnie opanowanym przez uniwersytety.

Mimo formalnego przyznawania wyższym szkołom zawodowym statusu uczelni równych uniwersytetom, zróżnicowanie celów i programów kształcenia między sektorami uniwersyteckim i nieuniwersyteckim prowadziło do powstawania systemów niedrożnych. Studia zawodowe były traktowane bądź to jako „końcowa stacja edukacji” (Niemcy), bądź też jako ekwiwalent dwóch do czterech semestrów studiów akademickich (Holandia). Było jasne, że w tych warunkach drożność systemów mogła zapewnić tylko restrukturyzacja programów uniwersyteckich oraz większe niż dotychczas ukierunkowanie kształcenia w tych uczelniach na potrzeby rynku. Toteż główna batalia toczyła się – i tak jest do dziś – o uniwersytety, tradycyjnie trzymające się klasycznych wzorców

¹⁴ Uczelnie zawodowe powstawały przeważnie w wyniku przyznawania wyższego statusu szkołom średnim zawodowym bądź policealnym.

zarówno pod względem struktury, jak i treści kształcenia¹⁵. Już w połowie lat siedemdziesiątych jako pierwszy w Europie reformą strukturalną został objęty uniwersytet francuski¹⁶.

Zainicjowane w omawianym okresie reformy zostały przez badaczy zgodnie ocenione jako „mieszanka sukcesu i niepowodzenia” [Cerych, Sabatier 1986]. Do sukcesów zaliczano rozwój ilościowy i zwiększenie dostępności kształcenia na poziomie wyższym. W niektórych krajach z powodzeniem funkcjonowały wyższe szkoły zawodowe, ściśle współpracujące z otoczeniem. Wykorzystywano je jako swego rodzaju „usprawiedliwienie” dla uniwersytetów, pozostających przy jednolitych programach akademickich [Two Decades... 2000]. Próby zainteresowania tych ostatnich kształceniem zorientowanym branżowo zakończyły się niepowodzeniem. W dalszym ciągu wyzwaniem pozostawało zatem przeorientowanie profilu i struktury kształcenia na uniwersytetach.

Deklaracja Bolońska podejmuje ten niedokończony wątek reform w sytuacji dużego zróżnicowania systemów szkolnictwa wyższego w państwach będących jej sygnatariuszami.

Proces boloński: zakres i tempo zmian

Jest trudne – by nie powiedzieć: niemożliwe – określenie realnego wpływu Deklaracji Bolońskiej na dokonujące się zmiany. Wpływa na to współwystępowanie czynników o równej – być może – sile oddziaływania na instytucje szkolnictwa wyższego. Niektóre spośród zawartych w dokumencie zobowiązań należą do stałych elementów polityki edukacyjnej większości państw – sygnatariuszy od co najmniej połowy lat 60. ubiegłego stulecia. Dla ilustracji można wskazać próby zmniejszenia luki między profilem wykształcenia i potrzebami rynku¹⁷. W coraz szerszym zakresie wykorzystywane są instrumenty finansowe,

¹⁵ Tylko brytyjski system kształcenia zapewniał i zapewnia pełną drożność z uwagi na umocowaną w tradycji dwustopniową – Bachelor/Master – strukturę studiów uniwersyteckich.

¹⁶ Podział na trzy cykle konwencjonalnego programu umożliwiał zakończenie nauki po każdym zamkniętym etapie studiów i uzyskanie stopnia bądź dyplomu studiów uniwersyteckich [Carrier, van Vught 1989]. Orientację praktyczną zapewniały usytuowane na uniwersytetach 2-letnie instytuty technologiczne (les institutes universitaire de technologie – IUT), jako alternatywne studia wobec tradycyjnych uniwersyteckich fakultetów nauk ścisłych, oferujących przygotowanie ogólne [Drogosz-Zabłocka 2002].

¹⁷ Profil programu dyplomowego informuje o tym, do jakich zadań jest desygnowany przyszły absolwent. Klasyfikacja UNESCO standardów stopni w edukacji (International Standard Classification for Educational Degree - ISCED, 1997) wymienia dwa rodzaje programów dyplomowych wyróżnionych wedle tego kryterium. Pierwszą kategorię (poziom 5A) stanowią programy o nachyleniu teoretycznym, które nawiązują do dziedzin wiedzy (historia, filozofia, matematyka

mające „zachęcić” uczelnie do wprowadzania elementów praktyki do programów akademickich. Najwcześniej w Europie rozwiązania tego rodzaju zostały zastosowane we Francji, w związku z wprowadzeniem kontraktów preferujących programy o nachyleniu praktycznym [Carrier, van Vught 1989]. Inny przykład – to zrównywanie – jak w Wielkiej Brytanii – uprawnień instytucji uniwersyteckich i nieuniwersyteckich i stawianie uczelni wobec konieczności walki o studentów¹⁸. Wszystko to sprawia, że pytanie, czy omawiany dokument ma własny wkład w postępy reform, czy tylko firmuje krajowe polityki w dziedzinie edukacji, pozostawiamy bez odpowiedzi.

Jest jeszcze jeden powód trudności związanych z oceną wpływu *procesu bolońskiego* na zakres i tempo zmian. Międzynarodowy charakter przedsięwzięcia, które podlega stałemu monitoringowi – świadczy o tym prezentacja postępu prac w formie rankingów, stopni szkolnych, „dywaników” – narzuca reguły konkurencji. Tym zapewne m.in. należy tłumaczyć fakt, iż dane porównawcze dotyczące poszczególnych krajów publikowane są w postaci agregatów. Praktycznie uniemożliwia to pogłębioną analizę tendencji i kierunków dokonujących się zmian.

Proces boloński poświęca szczególną uwagę wdrażaniu wielostopniowej struktury studiów. Wprost Deklaracja Bolońska nie zawiera natomiast żadnych zaleceń co do preferowanego charakteru programów kształcenia; jak już wspomniano, w Unii Europejskiej treści i profile studiów pozostają poza obszarem wspólnych uzgodnień. Pośrednio kwestia ta pojawia się jednak w Deklaracji... kilkakrotnie, m.in. przy okazji zapewnienia o woli wspierania różnych aspektów działalności szkolnictwa wyższego, zwłaszcza służącej rozwojowi zawodowemu [Deklaracja... 2004: 25].

Poziom zaawansowania oraz zakres zmian związanych z restrukturyzacją studiów przedstawiany jest za pomocą danych ilościowych, co pozwala uznać publikowane analizy porównawcze za wiarygodne¹⁹. Wskazują one na znaczące

itp.) i dają wstępne przygotowanie do badań oraz dalszej nauki. W tej grupie znalazły się również programy przygotowujące do zawodów specjalistycznych, wymagających wiedzy i opanowania umiejętności (praktyka) o wysokim stopniu złożoności (np. medycyna, stomatologia, architektura). Druga kategoria (poziom 5B) – to programy zorientowane praktycznie, branżowo, przygotowujące personel średniego szczebla dla poszczególnych działów gospodarki.

¹⁸ Przyznanie w Wielkiej Brytanii wszystkim uczelniom prawa do stosowania nazwy uniwersytet, miało prowadzić do podważenia pozycji dotychczasowego lidera (stare uniwersytety) i wymuszenia większej elastyczności. Oczekiwano, że stworzy to korzystne warunki dawnym politechnikom (nowe uniwersytety), tradycyjnie skoncentrowanym na kształceniu. Tak się jednak nie stało [Goedegebuure, Meek, 1998].

¹⁹ Dane dotyczą roku akademickiego 2006/2007 [Struktury... 2008].

zróznicowanie sposobu podejścia do tego kluczowego w *procesie bolońskim* elementu reformy [Struktury... 2008].

Dla przykładu, we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii nie istnieje struktura wielostopniowa. W Niemczech do czasu wdrożenia zmian studenci mogą wybierać między studiami jednolitymi a studiami dwustopniowymi. Zasięg tych zmian – kraj bądź tylko wybrane landy – nie jest jednakże dokładnie określony. W najszerszym zakresie studia jednolite utrzymała Hiszpania, w tym m.in. na kierunkach inżynierskich.

Najwięcej, bo ponad połowa krajów uczestniczących w *procesie bolońskim* – m.in. Francja, Włochy, w tym również Polska – zachowała jednolity system kształcenia na kierunkach związanych z medycyną i pokrewnych. Już jednak np. we Flamandzkiej i Francuskiej Wspólnocie Belgii, Danii i Holandii na wymienionych kierunkach kształci się w dwóch cyklach. Każdy cykl kończy się uzyskaniem kwalifikacji odpowiadających poziomowi wykształcenia, lecz uprawnienia wykonywania zawodu lekarza daje ukończenie drugiego cyklu (*Master*). Wreszcie Irlandia, Wielka Brytania czy Grecja przygotowują na kierunkach medycznych w jednym dłuższym cyklu (5–6 lat), wieńczonym stopniem *Bachelor*, który daje uprawnienia do wykonywania zawodu. Drugi cykl kształcenia jest opcjonalny; czasem wymagane są dodatkowe praktyki i staże [Struktury... 2008].

Podane przykłady podejścia do restrukturyzacji wskazują, że Deklaracja Bolońska może być wykorzystywana jako forma nacisku na przyspieszenie zmian. Równocześnie jednak aspekt merytoryczny tych zmian w całości pozostaje w gestii państw – sygnatariuszy, które – jak widać – wprowadzają na *europejski obszar szkolnictwa wyższego* różnorodność strukturalną dotychczas niespotykaną. Dotyczy to także – choć być może w mniejszym stopniu – profili kształcenia.

Mimo iż profil kształcenia, określany na podstawie ukierunkowania teoretycznego (badawczego) bądź praktycznego (zawodowego), wykorzystywany jest częściej w analizach porównawczych niż formalny poziom studiów (*Bachelor* – *Master*) [ISCED... 1997], to w materiałach dotyczących *procesu bolońskiego* ta cecha opisywana jest oszczędnie, by nie powiedzieć: enigmatycznie [Struktury... 2008: 19]. Dla przykładu, mimo iż programy będące odpowiednikiem polskiego licencjata mają zarówno profile akademickie, jak i zawodowe, to wiele krajów, w tym również Polska, klasyfikuje wszystkie programy pierwszego stopnia jako teoretyczne, również prowadzone przez uczelnie zawodowe. Zagregowane dane w wielu przypadkach uniemożliwiają określenie dominujących tendencji w kształtowaniu się ilościowych relacji między udziałem programów ogólnych i zawodowych, zwłaszcza na uniwersytetach.

Często każdy profil studiów dostępny jest zarówno na uniwersytetach, jak i w uczelniach zawodowych. Studia zawodowe realizowane są zasadniczo na pierwszym poziomie, choć i w tym przypadku mamy przykłady innych rozwiązań: dwustopniowe studia zawodowe, jak to ma miejsce np. we Włoszech, Chorwacji czy Czarnogórze; możliwość podjęcia studiów o profilu akademickim z zaliczeniem części dotychczasowego okresu nauki na studiach zawodowych; pozostawienie w gestii uczelni (np. Chorwacja) określania warunków kontynuacji nauki na wyższym poziomie.

I w tym przypadku dychotomiczne ujęcie programów dyplomowych (badawcze – zawodowe) zarysowuje tylko ogólne ramy dla faktycznie istniejącej, znacznie bogatszej różnorodności. Decyduje o niej np. miejsce danego programu w krajowej strukturze stopni i kwalifikacji, czas jego realizacji, a nawet forma prezentacji pracy dyplomowej²⁰.

Przykłady pokazują, że trudno byłoby znaleźć cechy wspólne dla wszystkich bądź tylko dla większości zmian dokonujących się w dziedzinach objętych porozumieniem. Różnice dotyczą zakresu wprowadzania struktury wielostopniowej, czasu przeznaczanego na realizację programów studiów, zwłaszcza w I cyklu, a także profili i związanych z tym możliwości kontynuacji nauki na wyższym poziomie.

Tak więc wbrew przekonaniu obecnemu w debacie środowiskowej, iż intencją zmian wprowadzanych z inicjatywy państw – sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej jest unifikacja kształcenia na poziomie wyższym, trzeba zauważyć, że w przypadku restrukturyzacji studiów i profili kształcenia taka sytuacja nie ma miejsca. Większy niż regularne monitorowanie postępów w wypełnianiu międzynarodowych zobowiązań wpływ na ich tempo i zakres mają – jak można sądzić – wewnętrzne uwarunkowania, ukształtowane przez tradycję relacje między rządem a instytucją szkolnictwa wyższego, przepisy prawa, a także inne czynniki o charakterze lokalnym [Wójcicka, red., 2002c]. Widać to wyraźnie na przykładzie Polski.

²⁰ Widać to na przykładzie kształcenia uniwersyteckiego w Wielkiej Brytanii. Większość programów I stopnia trwa 3 lata i prowadzi do stopnia Bachelor. Już jednak studia pogłębione (honours), obejmujące pracę dyplomową i kończące się uzyskaniem określonej oceny, mogą trwać 4 lata; studia podstawowe (ordinary) są krótsze a ich wynik sprowadza się do konkluzji: zdał – nie zdał. Uniwersyteckie studia na poziomie Bachelor – to także np. 4-letnie programy ukierunkowane zawodowo (sandwich courses), z praktyką poza uczelnią [Wójcicka 2002b].

ZMIANY STRUKTURALNE W INSTYTUCJI AKADEMICKIEJ – PRZYKŁAD POLSKI

W Polsce zmiany związane z różnicowaniem strukturalnym programów dyplomowych zostały zapoczątkowane w latach 1991-1994. Przyczyny wprowadzania *krótkich cykli kształcenia* w państwowych uczelniach akademickich miały przeważnie charakter pozamerytoryczny. Studia 3-letnie stwarzały możliwość zwiększenia liczby studentów przyjmowanych na I rok (w owym czasie kluczowa wartość algorytmu), a tym samym – zapewnienia uczelni wyższych dotacji z budżetu. Części kierunków, które nie spełniały określonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego warunków prowadzenia studiów na poziomie magisterskim [*Uchwała...* 1991], nadawano status studiów inżynierskich²¹.

Już tylko na podstawie wymienionych powodów tworzenia krótkich studiów można stwierdzić, że w uczelniach akademickich powstawały one przede wszystkim na skutek wewnętrznych potrzeb²². Charakter tych potrzeb – ograniczenie środków i niespełnienie standardów – wskazuje, iż kształtowaniu się dwustopniowej struktury kształcenia i podejmowaniu studiów licencjackich towarzyszył rodzaj selekcji negatywnej. Potwierdzili to w badaniach studenci, traktując wybór tych studiów jako „drugą szansę” po doznanym niepowodzeniu na egzaminie wstępnym na jednolite studia magisterskie [Wójcicka 2002a: 79].

Z uwagi na swój rodowód, w Polsce *licencjat* utożsamiany jest ze studiami zawodowymi. W tym przeświadczeniu utwierdzają krajowe przepisy prawa, wprowadzając m.in. obowiązek praktyki²³. Mimo to znaczna część studiów I stopnia odpowiada kształceniu akademickiemu. Wiedza potoczna przypisuje programom licencjackim realizowanym w uczelniach akademickich funkcję I stopnia studiów ogólnych, a pozostałym – studiów zawodowych. Powoływane badania [Wójcicka 2002a] nie potwierdziły zależności między typem uczelni (akademicka – nieakademicka) a profilem studiów licencjackich (w podziale badawcze – zawodowe). Część wyższych szkół zawodowych – publicznych i niepublicznych – realizowała

²¹ Pojęcie licencjata jeszcze wówczas nie funkcjonowało; zostało wprowadzone dopiero w następnym roku, na mocy Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej... [1992].

²² Jak zauważył Burton R. Clark [1983], głębsze i cechujące się trwałością zmiany w szkolnictwie wyższym dokonują się właśnie w związku z potrzebami uświadomionymi wewnątrz. Wówczas obejmują one jednak tylko wybrane aspekty działania jednostek organizacyjnych uczelni.

²³ Przypomnijmy, że studia zawodowe wyróżniają trzy cechy: (a) orientacja prorynkowa poprzez ukierunkowanie branżowe i znaczny udział wiedzy specjalistycznej, (b) praktyka jako istotny element programu oraz (c) krótszy (3-4-letni) okres studiów.

w owym czasie programy o profilu ogólnym²⁴, a na niektórych kierunkach uczelni akademickich studenci uzyskiwali wprowadzenie do zawodu.

Ta kształtująca się w sposób naturalny różnorodność programów licencjackich nie znalazła potwierdzenia w przepisach prawa. Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* [2005] unifikuje wszystkie studia realizowane w I cyklu, nadając im status zawodowych. W ten sposób do jednej grupie zaliczone zostały studia o znaczącym udziale treści specjalistycznych, zorientowane na branżę czy określoną gałąź gospodarki, ale także studia akademickie, o charakterze teoretycznym, dające przygotowanie do dalszej nauki. W konsekwencji wszyscy absolwenci uzyskują *tytuł zawodowy* [Art. 2.1., p. 6] mimo iż kształcenie odbywa się na kierunkach studiów. Krajowy legislator „zagubił” także kierunki humanistyczne, traktując na równych prawach historię sztuki, filozofię i inżynierię sanitarną oraz każdy inny kierunek techniczny.

Obowiązujące dotychczas przepisy prawa sprzyjają – jak widać – raczej unifikowaniu niż różnicowaniu profilu i struktury kształcenia. Utrzymywanie rozbieżności między przepisami prawa a edukacyjną rzeczywistością powoduje liczne, negatywne konsekwencje, między innymi zachęcając do pozorowania działań wymuszanych przez prawo. Unifikacja systemu szkolnictwa wyższego zmniejsza szanse podejmowania w Polsce nauki przez młodzież z innych krajów. Zapewnić ją może różnorodność, elastyczność, przejrzystość i konkurencyjność systemu odpowiednia do analogicznej różnorodności, elastyczności, przejrzystości i konkurencyjności innych krajowych systemów szkolnictwa wyższego. Taki jest cel tworzenia *europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*.

Proces boloński: warunki powodzenia realizacji celów

Mimo, iż Deklaracja Bolońska odwołuje się w swej treści do systemu szkolnictwa wyższego jako całości, to jednak nietrudno zauważyć, że głównym adresatem proponowanych zmian strukturalnych jest uniwersytet *badawczy* w znaczeniu historycznie umocowanym, to znaczy instytucja akademicka zorientowana do wewnątrz. Ta wewnętrzna orientacja sprawia, że idee inspirowane przez otoczenie przyjmowane są przez środowisko akademickie sceptycznie.

²⁴ Z wywiadu z jednym z rektorów państwowej wyższej szkoły zawodowej: „[...] program specjalności [...] dostosowany jest do akademickiego kształcenia na kierunku [...] uzupełniony 15-tygodniową praktyką, bo taki jest wymóg ustawowy. Program i przedmioty są takie same (jak w uczelni akademickiej), a różnica polega na wprowadzeniu nazwy specjalności. Tak sobie życzył resort, to tak się stało” [Wójcicka 2002a: 65].

W badaniach warunków internalizacji bądź odrzucenia przez organizację innowacji, Everett Rogers i Floyd Shoemaker [1971: 350-352] wskazali na pięć czynników o istotnym znaczeniu dla tego procesu:

(i) *Kompatybilność*, czyli poziom zgodności nowej idei (innowacji) z wartościami i praktyką, akceptowanymi i stosowanymi w danej organizacji. Cecha ta informuje o tym, w jakim zakresie normy, wartości i cele innowacji są zbieżne z dotychczas obowiązującymi: im wyższy stopień zgodności, tym większe prawdopodobieństwo sukcesu.

(ii) *Oplacalność* (relatywne korzyści) nowej idei, czyli stopień, w jakim innowacja postrzegana jest jako korzystniejsza w stosunku do tej, którą ma zastąpić. W tym przypadku również występuje dodatnia korelacja z sukcesem.

(iii) *Kompleksowość innowacji*, czyli stopień złożoności proponowanej idei: postrzeganie jej jako relatywnie trudnej do zrozumienia i zastosowania, zakładającej objęcie zmianą równocześnie wielu obszarów działania organizacji, zmniejsza szanse na sukces innowacji.

(iv) *Sprawdzalność* innowacji, czyli możliwość eksperymentalnego wprowadzenia idei, przynajmniej w ograniczonym zakresie, pozytywnie do niej usposabia.

(v) *Przejrzystość* innowacji (czytelność): klarowność prezentacji nowej idei zwiększa szanse jej powodzenia²⁵.

Spróbujemy przeanalizować szanse powodzenia – warunkowanego poziomem środowiskowej akceptacji – zmian wdrażanych w ramach *procesu bolońskiego*, traktując wymienione czynniki jako element porządkujący rozważania.

Kompatybilność

Trzeba zgodzić się ze Stanisławem Chwirotom [2008: 77], że „[...] studia dwustopniowe od samego początku spotkały się w Polsce z bardzo niechętnym przyjęciem. I do tej pory [...] wiele osób skłonnych jest traktować je jako europejską fanaberię, jako źródło obniżania poziomu kształcenia, ucieczkę od

²⁵ W przypadku instytucji akademickiej Levine [1980] przypisuje szczególne znaczenie dwóm spośród pięciu wymienionych cech: *kompatybilności* oraz *opłacalności*. Na podstawie obserwacji czternastu procesów wdrożeń innowacji w *State University of New York* w Buffalo autor skłania się ku tezie, że potencjalny sukces innowacji opisują różnego rodzaju konfiguracje obu tych cech. Zdaniem autora, jeśli korzyści płynące z wprowadzenia innowacji nie są kwestionowane, to ma ona szanse akceptacji nawet przy niskim poziomie jej kompatybilności. Z drugiej jednak strony, jeśli relatywne korzyści są niepewne i mogą być podważone, to mimo wysokiego stopnia kompatybilności innowacja jest skazana na niepowodzenie. Por. także: Becher, Kogan [1980] oraz Clark [1983].

prawdziwych standardów”. Istotnie, środowisko akademickie dość wyraźnie manifestuje pogląd, iż studia uniwersyteckie winny być prowadzone na jednolitych studiach magisterskich; wymaga tego troska o rozwój dyscypliny i ochrona zawodu. Stąd też zasadniczy wątek debaty środowiskowej koncentruje się wokół kwestii zasadności zmiany struktury kształcenia.

Podział jednolitego programu studiów magisterskich na dwa cykle trudno obronić na gruncie tradycji uniwersytetu badawczego. Podobnie zresztą jak trudno byłoby – przyjmując takie odniesienie – znaleźć uzasadnienie dla uniwersytetu otwartego i umasowionego. Skoro jednak uniwersytet masowy jest faktem a – jak trafnie zauważył Frank Furedi [2008] – obecnie do rzadkości należą głosy w obronie elitaryzmu, wypada przyjąć, że istnieją także racjonalne przesłanki wprowadzenia studiów realizowanych w krótszych przedziałach czasu i że niekoniecznie musi to prowadzić do obniżenia prestiżu instytucji akademickiej. Powoływanie się na doświadczenia innych krajów nie jest zapewne w tym kontekście trafnym kierunkiem poszukiwania argumentów rozstrzygających problem. Warto może jednak przypomnieć, że struktura wielostopniowa jest cechą systemową *starego* uniwersytetu brytyjskiego i że – w opinii badaczy – to nie ona stanowi o zagrożeniu jego tożsamości [Barnett 1990, Wójcicka 2002b, Furedi 2008].

Nie sposób również nie zauważyć, że strukturę złożoną z mniejszych, zamkniętych całości cechuje znacznie większa elastyczność niż programy jednolite. Jest to cecha ważna z punktu widzenia realizacji idei *uczenia się przez całe życie*, zakładającej możliwość zdobywania i uznawania wykształcenia i kwalifikacji nie tylko w trybie edukacji formalnej, ale również poza nią.

Struktura wielostopniowa – to szansa dla studentów przenoszenia dotychczasowego dorobku w dziedzinie kształcenia z jednego kraju do innego. W tym celu nie wystarczy jednak wprowadzenie zmian strukturalnych; muszą za nimi iść działania wspomagające – temat rzadko pojawiający się w debacie środowiskowej nad warunkami powodzenia przemian strukturalnych. Uruchomienie wielostopniowej struktury i określenie listy kierunków pokrewnych, na których możliwa jest kontynuacja nauki na wyższym poziomie – to dopiero początek znacznie dłuższej listy wymagań. W indywidualnych przypadkach konieczne okaże zaliczenie dodatkowych kursów, semestrów, roku, jako warunku podjęcia studiów na wyższym poziomie. Elastyczny system, dający możliwość swobodnego przemieszczania się w układzie „wertikalnym”, musi być zatem wspomagany przez działania o charakterze „horyzontalnym”.

Myślenie o przejściu na system wielostopniowy bez równoległych studiów uzupełniających pozwoli zachować pozory elastyczności, lecz jej nie zapewni.

Trudno przewidzieć, czy – i jeśli tak, to w jakiej perspektywie – środowisko akademickie zaakceptuje zapoczątkowane zmiany. W przeprowadzonym na początku 2007 r. na zlecenie Komisji Europejskiej sondażu (Eurobarometer), w którym uczestniczyło 5800 nauczycieli akademickich z 31 krajów, 59% badanych zgodziło się, że struktura 3-stopniowa studiów korzystnie wpłynie na jakość kształcenia. 32% badanych wskazało na jednolite studia jako na lepiej służące jakości, a 9% nie miało na ten temat zdania. Znaczące zróżnicowanie opinii na ten temat uwarunkowane było krajem pochodzenia. Najwięcej zwolenników studiów jednolitych odnotowano wśród badanych z Niemiec (53%); – kraju, który najwytrwalej broni struktury jednolitej. Najmniej zwolenników mają studia jednolite we Francji (11%). Francja należy do krajów, w których proces restrukturyzacji programów akademickich rozpoczął się już w połowie lat 70, tak więc respondenci mogą odwołać się do bezpośredniego doświadczenia. Być może w takiej właśnie perspektywie trzeba rozważyć możliwość akceptacji środowiska akademickiego dokonujących się w ostatnich latach zmian. Według powoływanego sondażu, 31,5% badanych z Polski opowiedziało się za studiami jednolitymi [Perception of Higher..., 2007].

Kompleksowość innowacji

W debacie środowiskowej mniej niż restrukturyzacja jest problem *uzawodowienia studiów uniwersyteckich*, choć w powszechnym odczuciu te dwa filary zmian są ściśle ze sobą powiązane [Panek, red., 2003; Dietl, Sapijaszka, red., 2005; Woźnicki, red., 2008]. Ukierunkowanie zawodowe, w połączeniu z odejściem od jednolitych programów magisterskich, postrzegane jest przez część środowiska akademickiego jako deprecjacja statusu uniwersytetu, całkowite odejście od wzorów kształcenia opartych na tradycji uniwersytetu badawczego. W kulturze uniwersytetu praktyka – cecha znacząco wyróżniająca programy zawodowe – ma niskie notowania [Jallade 1992]. Przy ogólnym braku akceptacji zapomina się często, że badania i badawcza tradycja są na studiach ogólnych tym, czym zawodowe doświadczenie (praktyka) na studiach zawodowych.

W większości systemów szkolnictwa wyższego programy zawodowe dominują w uczelniach zawodowych; występują również na uniwersytetach, równoległe z programami realizującymi w trybie wielostopniowym cele kształcenia ogólnego. Nie ma sytuacji podejścia alternatywnego.

Różnorodność programów wymaga prawnego usankcjonowania i wyraźnego określenia, czym jest licencjat i do czego przygotowuje. Struktura kierunkowa kształcenia odwołuje się do dyscyplin wiedzy, nie zaś do gałęzi gospodarki, branż

czy sektorów. Należałoby więc potwierdzić fakt istnienia dwojakiego rodzaju studiów licencjackich: (a) I stopień studiów akademickich, ogólnych, (b) I stopień studiów ukierunkowanych sektorowo (branżowo). Idąc dalej, studia o profilu ogólnym powinny kończyć się uzyskaniem *stopnia akademickiego*, a *tytułem zawodowym* – studia ukierunkowane branżowo.

Przejrzystość

Sam fakt, iż kluczowe dla systemu szkolnictwa wyższego zmiany strukturalne dokonywane są pod międzynarodową presją, wpływa demotywująco i usposabia negatywnie. Jak zauważa Tomasz Szapiro [2008: 33], *proces boloński* wyzwala określone postawy, które nie inspirują działań kreatywnych: „Jakie to postawy? Należy tu wymienić postrzeganie propozycji zewnętrznych jako nakazów („wskazówek przywiezionych z centrali”), sceptycyzm wobec rozwiązań narzuconych z góry i serwilizm. *Proces boloński* w części środowisk akademickich miał właśnie takie tło i nie wyzwolił autentycznych pasji reformatorskich, zwłaszcza że był przedstawiony jako panaceum na bolączki Europy i nie wskazywał rozwiązań problemów lokalnych, lecz raczej je tworzył”.

Niewątpliwie na sceptycyzm środowiska akademickiego wobec skutków reformy strukturalnej duży wpływ ma tryb upowszechniania jej założeń w ramach *procesu bolońskiego*. *Proces* koncentruje się na procedurach, wprowadzanych w miejsce dotychczas zajmowane przez wartości wywodzone z etosu współczesnej nauki. Przykładowe rozwiązania traktowane są jako nakazy, publikowane w formie instrukcji. Stosowana nomenklatura (dyrektywy, wytyczne, harmonizacja, konsolidacja, regulacja) – nieuzasadniona i nieadekwatna do charakteru tego przedsięwzięcia – sprawia, że tego procesu zmian nie można polubić.

Co dalej?

Wypada raz jeszcze powtórzyć, że obawy przed unifikującym systemem szkolnictwa wyższego wpływem Deklaracji Bolońskiej nie znajdują potwierdzenia w praktyce państw – sygnatariuszy. Mimo reguł konkurencji wymuszających równe tempo w przeprowadzaniu reform, większość krajów stosuje się do wewnętrznych reguł i w pierwszej kolejności uwzględnia lokalne uwarunkowania.

Dokument nie przesądza ani o charakterze (profilu) studiów I i II stopnia, ani nie narzuca okresu studiów w poszczególnych cyklach kształcenia. Te kwestie pozostają w gestii poszczególnych krajów, a sposób w jaki do nich podchodzą, wyraża się w obowiązujących przepisach prawa.

Przykład Polski pokazuje, że czynnikiem hamującym wprowadzanie elastycznego systemu kształcenia, będącego warunkiem dwustronnej mobilności i podejmowania nauki przez całe życie, są wewnętrzne regulacje prawne. Dotyczy to m.in. profili kształcenia. Przypisanie wszystkim programom profilu zawodowego praktycznie pozbawia niektóre dziedziny, m.in. humanistyczne, możliwości rozwoju.

Istotne dla reformy systemowej kwestie merytoryczne nie zostały jeszcze podjęte w poważnej debacie środowiskowej. Nie ma jasności m.in. co do drożności systemu, relacji między sektorami publicznym i niepublicznym; warunków pozaformalnych przechodzenia na wyższy poziom kształcenia; charakteru studiów II stopnia; jakości kształcenia, w tym na studiach zaocznych.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. [1997], *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Barblan A., Daxner M., Ivosevic V. [2007], *Academic Malpractice. Threats and Temptations. An Essay of the Magna Charta Observatory and the National Union of Students in Europe (ESIB)*, Bologna.
- Barnett R. [1990], *The Idea of Higher Education*, Buckingham: Open University Press.
- Becher T., Kogan M. [1980], *Process and Structure in Higher Education*, London: Heinemann.
- Canaan J.E., Shumar W. [2008], *Higher Education in the Era of Globalization and Neoliberalism*, [w:] J. E. Canaan, W. Shumar (eds.), *Structure and Agency in Neoliberal University*, Routledge, New York.
- Carrier D., van Vught F.A. [1989], *Government and Curriculum Innovation in France*, [w:] F.A. van Vught (ed.), *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Higher Education Policy Series, vol. 7, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cerych L., Sabatier P. [1986], *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Trentham: European Institute of Education and Social Policy.
- Chmielecka E. [2009], *Wspólnota akademicka, wspólnota obywatelska*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego*, Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Chmielecka E. [2008], *Spółczesność mądrości*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Studia ekonomiczne – czy tylko wiedza i umiejętności?* Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Chwiroł S. [2008], *Wystąpienie. Zapis debaty dotyczącej formuły studiów dwustopniowych*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Clark B. R. [1983], *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley: University of California Press.

- Clark B.R. [1998], *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford: Pergamon Press for IAU.
- Dąbrowa-Szeffler M. [2004], *Zarządzanie nauką a polityka naukowa*, [w:] A. Szuwarzyński (red.), *Zarządzanie Wiedzą w Szkolnictwie Wyższym*, Gdańsk: Politechnika Gdańska, Wydział Zarządzania i Ekonomii.
- Deklaracja Bolońska. *Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999* [2004], [w:] Proces boloński. Zbiór dokumentów, Poznań: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna.
- Dietl J., Sapieżka Z., red. [2005], *Dylematy studiów dwustopniowych*, Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Drogosz-Zabłocka E. [2002], *Kształcenie zawodowe uniwersyteckie i nieuniwersyteckie we Francji*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Europejski obszar badań naukowych: stworzenie nowego impulsu* [2002], Komunikat Komisji Europejskiej, COM (2002)565.
- Furedi F. [2008], *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* Warszawa: PIW, Biblioteka Myśli Współczesnej.
- Goedegebuure L.C.J., Meek V.L. [1998], *Różnorodność i zmiana: polityka rządowa a wpływ otoczenia*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 12.
- ISCED 1997: *International Standard Classification of Education* [1997], UNESCO.
- Jallade J. P. [1992], *Undergraduate Higher Education in Europe: Towards a Comparative Perspective*, „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1–2.
- Ku europejskiemu obszarowi szkolnictwa wyższego* [2004], Komunikat ze spotkania europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego, które odbyło się w Pradze dnia 19 maja 2001 roku, [w:] Proces boloński. Zbiór dokumentów, Poznań: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna.
- Kwieciński Z., Gołębiak B. D. [2008], *Wprowadzenie*, [w:] B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Levine A. [1980], *Why Innovations Fails: the Institutionalization and Termination of Innovation in Higher Education*, Albany: State University of New York Press.
- Mariański J., red. [2002], *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków: Wyd. WAM.
- Merton R. K. [1982], *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa: PWN.
- Mietzel G. [1999], *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańsk: GWP.
- Nowakowska R. [2002], *Wyższe szkoły zawodowe w Niemczech*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Nussbaum M. C. [2008], *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*, [w:] B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Panek E., red. [2003], *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

- Perception of Higher Education Reforms Survey among Teaching Professionals in Higher Education Institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey. Flash Eurobarometr*, EC March 2007 (raport).
- Rogers E. M., Shoemaker F. F. [1971], *Communication of Innovations*, New York: Free Press.
- Rola uniwersytetów w Europie wiedzy* [2003], Publikacja Komisji Europejskiej, COM (2003)58, tłum. i publ. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, [w:] *Proces Boloński. Zbiór dokumentów* [2004], Poznań: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna.
- Struktury systemów szkolnictwa wyższego w Europie 2006/2007. Proces Boloński: kierunki rozwoju w poszczególnych krajach* [2008], Warszawa: Komisja Europejska, EURYDICE, Sieć Informacji o Edukacji w Europie.
- Szapiró T. [2008], *Proces boloński: nowe szanse czy nieznanne zagrożenia?*, [w:] E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz (red.), *Ekonomiczne studia licencjackie. Perspektywy procesu bolońskiego i dotychczasowe przemiany*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Trow M. [1964], *Second Thoughts on Robbins: A Questions of Size and Shape*, „University Quaterly”, March.
- Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards* [2000], Eurydice Studies, Brussels: European Commission.
- Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 1991 roku w sprawie określenia warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, tekst jednolity*: Dz.U. 1998, nr 3, poz. 14 z późniejszymi zmianami.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. 2005, nr 164, poz. 1365.
- Wąsowicz M. [2004], *Wprowadzenie*, [w:] *Proces boloński. Zbiór dokumentów*, Poznań: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna.
- W kierunku europejskiego obszaru badań naukowych* [2000], Komunikat Komisji Europejskiej, Bruksela: COM (2000)6. Tłum. i publikacja: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Więcej badań naukowych w Europie/zwiększenie nakładów do 3% PKB* [2002], Komunikat Komisji Europejskiej, Bruksela: COM(2002)489. Tłum. i publikacja: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Woźnicki J., red. [2008], *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Wójcicka M. [2009], *Kształtowanie postaw obywatelskich młodzieży akademickiej: możliwości i ograniczenia*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego*, Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Wójcicka M. [2005], *Licencjat: o potrzebie jednoznaczności i różnorodności*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Dylematy studiów dwustopniowych*, Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Wójcicka M. [2002a], *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Wójcicka M. [2002b], *Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Wójcicka M., red. [2002c], *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 kwietnia 1992 r. w sprawie określenia rodzaju dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzoru dyplomu wydawanego przez uczelnie, MP 1992, nr 12, 31 oraz MP 1993, nr 33, zmiana MP 1993, nr 57.

Żółtowski T. [2006], *Program Leonardo da Vinci w kontekście wspólnotowej polityki edukacyjnej oraz uczestnictwo Polski w tym programie*, [w:] *Twarze Leonardo da Vinci*, Warszawa: BKKK, Fundacja „Fundusz Współpracy”.

Maria Wójcicka

Warsaw University

Centre for Science Policy and Higher Education

CHANGES IN HIGHER EDUCATION AGAINST THE BACKGROUND OF THE BOLOGNA PROCESS

(Summary)

The paper presents the key directions of transformations taking place in Higher Education systems with the aim of opening those systems to market needs. In Western Europe, this process was initiated as early as in the mid 1960s. The governmental reforms introduced at that time sought to strengthen the connection between tertiary education and the needs of the surrounding environment, and to ensure the structural differentiation of Higher Education. Alongside universities, sectors of occupational colleges were established and the recognition of qualifications between schools at different levels was to be ensured through homogenous university programmes subdivided into cycles and ending with a degree or a diploma. However, the effects of those reforms turned out to be limited. The Bologna Declaration directly refers to directions set forty years ago, giving them a broader, European dimension and aiming to create conducive conditions for lifelong learning.

The author analyses the influence of the Bologna process on two platforms: one determined by an international agreement and one determined locally representing Poland relative to other countries.

Key words: Higher Education; university; Bologna Declaration; Bologna process; structural changes; profiles of education; Bachelor's degree education.

JACEK KOCHANOWSKI
Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego UW

JAKOŚĆ DEMOKRACJI JAKO (ZAPOMNIANY) CEL STRATEGICZNY PROCESU BOŁOŃSKIEGO. SZKIC PROBLEMATYKI

Streszczenie

Podstawową tezą artykułu jest stwierdzenie niebezpiecznej, zdaniem Autora, dominacji w obrębie refleksji na temat roli szkolnictwa wyższego we współczesnej Europie ekonomistycznego dyskursu zorientowanego na gospodarkę, prowadzącego wszelkie kształcenie uniwersyteckie do kształcenia zawodowego. W refleksji tej natomiast marginalizowany jest dyskurs zorientowany na demokrację, wskazujący na rolę wiedzy i instytucji wiedzy w budowaniu stabilnej demokracji w Europie. Autor wskazuje, że „Deklaracja Bolońska” ową prodemokratyczną funkcję instytucji szkolnictwa wyższego uznawała za jedną z funkcji podstawowych, jednak z czasem perspektywa ta została całkowicie zagubiona. Autor postuluje przywrócenie równowagi w tym zakresie, ponowne przemyślenie roli wiedzy w procedurach demokracji deliberacyjnej oraz jej znaczenia w przezwyciężaniu napięć i konfliktów, przede wszystkim tych związanych z istniejącymi uprzedzeniami, stereotypami i postawami ksenofobicznymi.

Słowa kluczowe: Proces boloński, szkolnictwo wyższe, uniwersytet, demokracja

* * *

Ważnym elementem procesu bolońskiego jest zaangażowanie instytucji wiedzy do działań na rzecz stabilizacji europejskiej przestrzeni społecznej, umocnienia demokracji i poprawienia jej jakości poprzez przeciwdziałanie ksenofobii, różnego typu szowinizmowi i będącym ich konsekwencją wykluczeniom, które są źródłem wielu katastrof społecznych, w tym m.in. wojen bałkańskich końca

dwudziestego wieku, do których odniesienie znajdujemy w *Deklaracji Bolońskiej*. Wydaje się jednak, że cel ten, przynajmniej w odniesieniu do polskiej realizacji założeń bolońskich, został zapoznany. Ujmując rzecz symbolicznie, proces boloński został podporządkowany strategii lizbońskiej, której celem zasadniczym jest uczynienie europejskiej gospodarki konkurencyjną wobec gospodarek amerykańskiej, japońskiej czy chińskiej. Inaczej rzecz ujmując, proces boloński „przejęty został” przez dyskurs oparty na założeniach neoliberalnej ekonomii, gdzie „po pierwsze i po ostatnie – gospodarka”. Wydaje się, że podobnej neoliberalnej presji poddane zostały projekty polskich reform instytucji nauki i szkolnictwa wyższego. W swoim artykule chciałbym, dokumentując taki stan rzeczy, ujawnić swoje argumenty na rzecz tezy, że owo zapoznanie jest ze wszech miar niefortunnym ograniczeniem *wszelkiego* kształcenia do poziomu *kształcenia zawodowego*. Tymczasem przywołana w dokumencie *balkańska przestroga* nadal jest aktualna, a wiedza powinna być jednym z najważniejszych czynników związanych z umacnianiem demokracji, kształtowaniem postawy *szacunku dla różnorodności*, umożliwiającej zróżnicowanemu społeczeństwu Europy budowanie wspólnej jakości społecznej, gospodarczej i politycznej.

EDUKACJA DLA DEMOKRACJI

Deklarację Bolońską z 19 czerwca 1999 r. otwiera następujące stwierdzenie:

Proces europejski, dzięki nadzwyczajnym osiągnięciom ostatnich kilku lat, staje się dla Unii Europejskiej i jej obywateli coraz bardziej konkretną i istotną rzeczywistością. Perspektywy rozszerzenia, oraz pogłębiająca się współpraca z innymi państwami Europy, nadają tej rzeczywistości jeszcze szerszy wymiar. Tymczasem w szerokich kręgach akademickich, politycznych oraz w opinii publicznej pogłębia się świadomość potrzeby stworzenia bardziej kompletnej i poszerzonej Europy, przede wszystkim poprzez wzmocnienie jej wymiaru intelektualnego, kulturalnego, społecznego, naukowego i technologicznego. [*Deklaracja Bolońska 1999: 1*]

Stwierdzenie to jest rodzajem ideowego uzasadnienia reform postulowanych w dalszej części dokumentu. Utworzenie wspólnego obszaru szkolnictwa wyższego na terytorium Unii Europejskiej ma być jednym z najważniejszych aspektów procesu pogłębiania jej integracji w powyżej wymienionych aspektach. Pogłębienie to ma oznaczać uzupełnienie procesu tworzenia jednolitego rynku

europejskiego o mechanizmy budowania jedności wiążącej się „ze świadomością wspólnych wartości oraz przynależności do wspólnej przestrzeni społeczno-kulturalnej” [tamże]. To w takim kontekście pojawia się w omawianym dokumencie zdanie kluczowe dla moich dalszych rozważań:

Znaczenie edukacji oraz współpracy edukacyjnej dla rozwoju i umocnienia stabilnych, pokojowych oraz demokratycznych społeczeństw jest powszechnie uznawane za bardzo ważne, szczególnie w świetle wydarzeń w Europie Południowo-Wschodniej. [tamże]

Nie bez powodu, jak wolno mi mniemać, pojawia się w tekście *Deklaracji...* odwołanie do wojen w Chorwacji oraz w Bośni i Hercegowinie w latach 1991–1995. Wojny te w sposób oczywisty zagroziły stabilizacji całego kontynentu i postawiły pod znakiem zapytania aspiracje krajów postkomunistycznych dążących do stopniowego wchodzenia do struktur jednoczącej się Europy. Rozpad „żelaznej kurtyny” postawił przed procesem integracji europejskiej nowe perspektywy: stało się oczywiste, że integracja ta nie jest możliwa bez stopniowego włączenia do obszaru wspólnej Europy tzw. „nowych demokracji”. Wydarzenia zaś bałkańskie pokazały, że na kontynencie wciąż czynne są demony nacjonalizmu, szowinizmu i ksenofobii, że ku przerażeniu większości Europejczyków możliwe stało się budowanie nowych obozów koncentracyjnych służących fizycznemu wyniszczeniu „obcych”. To jest kontekst, w jakim w omawianym dokumencie przywołuje się, za *Deklaracją z Sorbony* z 25 maja 1998 r., „centralną rolę uniwersytetów w rozwoju europejskiego wymiaru kulturalnego” [tamże]. *Deklaracja Bolońska* wyrosła, w moim przekonaniu, z głębokiego przeświadczenia rządów europejskich, że postępująca integracja gospodarcza państw europejskich, zapoczątkowana powołaniem 18 kwietnia 1951 roku Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali, jest niewystarczająca, że towarzyszyć jej musi także integracja na poziomie społecznym i kulturowym: integracja dotycząca sfery wartości. Oczywiście, omawiana *Deklaracja...* wspomina także o znaczeniu budowania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego dla gospodarczego rozwoju kontynentu, przede wszystkim w kontekście promowania mobilności obywateli oraz zwiększania szans zatrudnienia. Temu ostatniemu celowi służyć ma przede wszystkim przyjęcie systemu „czytelnych i porównywalnych stopni” [tamże] oraz przygotowanego w języku angielskim suplementu do dyplomu. Jednak wątek ten jest wątkiem w analizowanym dokumencie marginalnym, można zatem mniemać, że poszukując ideowych fundamentów procesu bolońskiego odnieść się trzeba nie do aspektu korelacji pomiędzy systemem szkolnictwa wyższego a potrzebami gospodarki i budową tzw. „gospodarki opartej na wiedzy”, ale nade wszystko do kontekstu

integracji społecznej i kulturowej Europy, integracji służącej budowie stabilnego systemu demokratycznego, opartego na wspólnym systemie wartości.

TRIUMF EKONOMIZMU

Dla kontrastu pozwolę sobie zacytować fragment innego dokumentu Unii Europejskiej, a mianowicie komunikatu Komisji Europejskiej z 2003 r. zatytułowanego „*Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*”. Komisja, nawiązując do ustaleń Protokołu Lizbońskiego z 2000 r., gdzie po raz pierwszy użyto pojęcia „Europa wiedzy”, stwierdza w tym komunikacie m.in.:

Rozwój społeczeństwa wiedzy jest uzależniony od osiągnięć naukowych, od ich przekazywania za pomocą systemów edukacji, od ich popularyzacji przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii komunikacyjnych i informacyjnych oraz od ich zastosowania w sektorze przemysłu i usług. Uniwersytety mają szczególne znaczenie, a to dzięki temu, że – poprzez fakt pełnienia kluczowej roli w badaniach naukowych i udział w wykorzystaniu ich wyników – uczestniczą we wszystkich procesach gospodarczych. Uczestnictwo to jest możliwe dzięki współpracy gospodarczej, kształceniu i szkoleniu, głównie kształceniu kadr naukowych, oraz dzięki rozwojowi regionalnemu i lokalnemu, do którego w sposób znaczący mogą się przyczynić. W związku z tym Unii Europejskiej potrzebne są prężne ośrodki uniwersyteckie. Europa potrzebuje wysokiej jakości kształcenia na poziomie wyższym po to, aby doprowadzić do optymalizacji procesów niezbędnych z punktu widzenia społeczeństwa wiedzy oraz po to, by osiągnąć sformułowany przez Radę Europy w Lizbonie cel dotyczący stworzenia w Europie *najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki w świecie – gospodarki opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego wzrostu, tworzącej coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającej większą spójność społeczną*. [Komunikat 2004: 164]

Fragment ten jest w moim przekonaniu znakomitą ilustracją procesu, który określić można jako ekonomizację debaty na temat funkcji wiedzy, w tym instytucji wiedzy, we współczesnych społeczeństwach Unii Europejskiej. Proces ten polega na tym, iż z debaty owej znikają lub uzyskują status marginalny wszelkie aspekty dotyczące roli wiedzy w budowie wspólnej europejskiej przestrzeni kulturowej, przestrzeni wartości, a zatem kwestie stanowiące osiową treść ideową

przytoczonej wyżej *Deklaracji Bolońskiej*. Znaczenie centralne w debacie publicznej, w dyskursie eksperckim oraz w dyskursie politycznym zajmuje problematyka *gospodarki opartej na wiedzy* oraz kwestie podporządkowania struktury i sposobu funkcjonowania szkolnictwa wyższego, a także jego podstawowych celów dydaktycznych, potrzebom i wymogom gospodarki europejskiej. To przede wszystkim „potrzeby rynku” uzasadniać mają istnienie i rozwój systemu europejskiego szkolnictwa wyższego, dlatego rola uniwersytetów w gruncie rzeczy sprowadzona zostaje po pierwsze do przyczyniania się do wzrostu innowacyjności gospodarki, a po drugie do kształcenia zawodowego, a zatem dostarczania na rynek kadr wykształconych zgodnie z owymi „potrzebami rynku”.

Mamy zatem do czynienia z dwoma odmiennymi typami dyskursów dotyczących problematyki społeczeństwa wiedzy. Pierwszy z nich to dyskurs, który roboczo nazwać możemy *dyskursem zorientowanym na demokrację* i zdefiniować jako taki sposób konceptualizowania problematyki społeczeństwa wiedzy, który na plan pierwszy wysuwa znaczenie wiedzy w promowaniu nowoczesnych postaw demokratycznych: postaw otwartości, pluralizmu, tolerancji, co umożliwi budowę europejskiej przestrzeni kulturowej opartej na idei praw człowieka, a co w konsekwencji ma doprowadzić do zbudowania na kontynencie trwałej, stabilnej i dojrzałej demokracji także w krajach postkomunistycznych, demokracji chroniącej Europę przed upiorami szowinizmu i ksenofobii. Drugi z dyskursów dotyczących pojęcia społeczeństwa wiedzy to ekonomiczny *dyskurs zorientowany na gospodarkę*, gdzie rolę i znaczenie wiedzy analizuje się wyłącznie lub niemal wyłącznie w kontekście dynamiki rozwoju gospodarczego wspólnego rynku europejskiego oraz wzrostu konkurencyjności gospodarki Europy. Triumf ekonomizmu oznacza dominację tak zdefiniowanego dyskursu zorientowanego na gospodarkę nad dyskursem zorientowanym na demokrację i zepchnięcie problematyki kulturowej na margines europejskiej debaty.

POLSKIE STRATEGIE ROZWOJU A PROBLEM WIEDZY

Chciałbym być dobrze zrozumianym: nie twierdzę, że owe dwa typy dyskursu są sobie przeciwstawne, sądzę bowiem, że mogą i powinny się one wzajem uzupełniać. Twierdzę jedynie, że w debacie eksperckiej dochodzi do niebezpiecznej w moim przekonaniu dominacji dyskursu ekonomicznego nad dyskursem prodemokratycznym. Oto przykład tego rodzaju nierównowagi: w opublikowanym 17 czerwca 2009 r. raporcie „*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*” przygotowanym przez Zespół Doradców Strategicznych Premiera RP Donalda Tuska,

o wiedzy i edukacji mówi się niemal wyłącznie w kontekście rozwoju gospodarczego, w odrębnym rozdziale zatytułowanym „*Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego*”. Rozdział ten rozpoczyna się od stwierdzenia, iż „[t]empo i trwałość procesu konwergencji Polski z najbardziej rozwiniętymi krajami Europy i świata zależeć będzie od tego, czy i w jakim stopniu będzie on oparty na kapitale intelektualnym” [*Polska 2030 2009*: 205], przy czym pojęcie rozwoju ogranicza się tu wyłącznie do rozwoju gospodarczego. Rozwój systemu edukacji oraz rozwój badań naukowych jest tu charakteryzowany jako zasadniczy warunek podniesienia innowacyjności polskiej gospodarki i wzrostu jej konkurencyjności. Kapitał intelektualny definiowany jest tu zatem w znaczeniu ściśle ekonomicznym, jako „ogół niematerialnych aktywów ludzi, przedsiębiorstw, społeczności, regionów i instytucji które, odpowiednio wykorzystane, mogą być źródłem obecnego i przyszłego dobrostanu kraju” [*Polska 2030 2009*: 206]. Także pojęcie „dobrostanu” jest tu jedynie synonimem pomyślnej sytuacji gospodarczej, mierzonej podstawowymi wskaźnikami makroekonomicznymi. W tym kontekście analizowana jest rola szkolnictwa wyższego: „[z] jednej strony uczelnie powinny odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy przez właściwe kształcenie studentów, z drugiej zaś muszą zapewnić rozwój potencjału badawczo-rozwojowego Polski.” [*Polska 2030 2009*: 218]. Kształcenie zawodowe i podnoszenie innowacyjności gospodarki poprzez rozwój zharmonizowanych z potrzebami rynku badań naukowych i wzrost liczby patentów – to podstawowe cele, jakie omawiany raport stawia przed szkolnictwem wyższym. Podejście ekonomistyczne przejawia się także tam, gdzie w analizowanym dokumencie mowa o konieczności poprawy jakości procesu dydaktycznego na polskich uczelniach. Jakość ta mierzona ma być „przede wszystkim na podstawie stopnia przygotowania absolwentów do wejścia na rynek pracy” [*Polska 2030 2009*: 219]. W tym kontekście czytamy:

[...] [W] ślad za wprowadzonymi niedawno rozwiązaniami w zakresie kontraktowania kierunków studiów należy nadal rozwijać system bodźców dla studentów, aby wybierali kierunki ważne strategicznie dla rozwoju kraju, i dla uczelni, aby zwiększały dostępność takich kierunków studiów, odpowiednio alokując swoje zasoby. Jeżeli uczelnie będą kształcić w kierunkach, które nie są zbieżne z potrzebami rynku pracy, to bezrobocie wśród absolwentów będzie rosło, a tzw. premia za edukację [różnica między zarobkami absolwentów uczelni i osób bez wyższego wykształcenia] oraz motywacja do studiowania i prestiż wykształcenia będą spadać. [*Polska 2030 2009*: 220]

Nie ulega najmniejszych wątpliwości, że niezwykle ważną kwestią jest uzyskiwanie przez studentów i studentki w toku kształcenia uniwersyteckiego takiej wiedzy i takich umiejętności, które pozwolą im z sukcesem odnaleźć się na rynku pracy po ukończeniu studiów. Jednak postawienie sprawy tak, jak uczynili to autorzy analizowanego raportu prowadzić może do warunkowanych ekonomizmem absurdów: czy orientacja kształcenia na potrzeby rynku pracy ma oznaczać zamknięcie kierunków studiów i specjalności na kierunkach, które są w zbyt małym stopniu „rynkowe”? Co począć z takimi kierunkami, jak filozofia, kulturoznawstwo, teatrologia czy religioznawstwo? Trudno je przecież uznać za kierunki „pożądane przez rynek” i gwarantujące dobrą pracę po zakończeniu studiów. Wymienione przeze mnie dla przykładu kierunki wprawdzie nie gwarantują znalezienia pracy, ale po pierwsze umożliwiają studentkom i studentom realizowanie własnych pasji i zainteresowań, zaś po drugie związane są z dyscyplinami naukowymi, które pomagają nam zrozumieć samych siebie, naszą kulturę, nasze społeczeństwa, w związku z czym przyczyniają się do budowania solidnych podstaw otwartej, liberalnej demokracji europejskiej. Wiedza ta jest z pewnością mało rynkowa, ale odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu procesów demokratycznych oraz w procesach emancypacyjnych, determinujących jakość demokracji. Do wątku tego powrócę w dalszej części tekstu.

W omawianym raporcie pojawia się stwierdzenie, które zdaje się być próbą wykroczenia poza wąski horyzont ekonomizmu. W rozdziale poświęconym kapitałowi społecznemu czytamy:

Edukacja jest najważniejszym i podstawowym warunkiem wzrostu i przemian kapitału społecznego w nadchodzących dekadach. Po pierwsze, nauczanie powinno od najwcześniejszych lat obejmować edukację obywatelską: zachęcać do aktywności społecznej, uczyć współpracy i działania na rzecz wspólnego dobra. Po drugie, system edukacyjny musi być nastawiony na krzewienie indywidualnej kreatywności i innowacyjności uczniów. Szkoły należy zreformować w kierunku uczenia samodzielności i elastyczności w myśleniu, zachęcania do bycia twórczym oraz promowania wspólnej, zbiorowej pracy uczniów. [*Polska 2030 2009*: 367]

Warto jednak zauważyć, że edukacja obywatelska definiowana jest tu na sposób ekonomistyczny: wymieniane są tylko te umiejętności, które są kluczowe ze względu na konieczność przygotowania odpowiedniego dla potrzeb gospodarki kapitału ludzkiego. Stąd mowa tu o umiejętności współpracy, innowacyjności i indywidualnej kreatywności, brak już jednak wskazania, że edukacja obywatel-

ska obejmuje także wiedzę o demokracji i regułach obywatelskiego uczestnictwa w niej, idei praw człowieka, społeczeństwie wielokulturowym, konieczności przezwycięzania stereotypów i uprzedzeń itp. Wyjście poza wąski ekonomizm ma jedynie pozorny charakter.

Raport „*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*” ma być całościową wizją strategicznego rozwoju Polski do 2030 roku, nie zaś jedynie analizą warunków koniecznych dla dalszego rozwoju gospodarczego państwa i to z tego powodu dokument razi swym ekonomizmem i jest przykładem scharakteryzowanej przeze mnie powyżej tendencji do bagatelizowania wszelkiej problematyki związanej z rozwojem i umacnianiem demokracji w Polsce oraz – co równie ważne i chyba jeszcze bardziej zapoznane – poprawy jakości tej demokracji poprzez zmianę sytuacji grup i kategorii wykluczonych, marginalizowanych i dyskryminowanych. Charakteryzujący omawiany dokument brak troski o jakość demokracji jest niebezpieczny, ponieważ w sytuacjach zapaści gospodarczej, różnego typu kryzysów, które sprzyjają obniżeniu poziomu poczucia bezpieczeństwa obywateli, do głosu powrócić mogą [i rzeczywiście powracają] takie siły polityczne, które wprost lub nie wprost występować będą przeciwko europejskiemu modelowi liberalnej demokracji, posługując się różnego typu propagandą ksenofobiczną, co może z kolei zagrozić stabilności kraju i regionu, a zatem zagrozić jednemu z podstawowych celów zmian w szkolnictwie wyższym w Europie, jakim jest umocnienie demokracji na kontynencie. Wiedza jest w moim przekonaniu jednym z najważniejszych narzędzi obrony przed powrotem szowinistycznego populizmu w europejskich przestrzeniach społecznych, stąd niezbędnym jest, aby wszechobecny dyskurs dotyczący *gospodarki opartej na wiedzy* uzupełnić dyskursem *demokracji opartej na wiedzy* i dopiero z takiej perspektywy dokonywać prób charakteryzowania roli i funkcji szkolnictwa wyższego. Sądzę, że dopiero takie postawienie sprawy oznaczać będzie rzeczywisty powrót do idei sygnalizowanych w *Deklaracji Bolońskiej*. Tymczasem – i niech to będzie kropka nad i w tej krótkiej diagnozie - w opracowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i przedstawionych 15 czerwca 2009 r. założeniach do nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* problem korelacji pomiędzy nauką i szkolnictwem wyższym a rozwojem demokracji nie pojawia się wcale.

Opowiadam się zatem za tezą, iż właściwa realizacja *strategii bolońskiej* obejmować musi namysł nad tym, jaką rolę pełni wiedza naukowa oraz instytucje wiedzy naukowej w umacnianiu demokracji oraz w poprawie jej jakości. W dalszej części niniejszego artykułu postaram się przedstawić kilka uwag na ten właśnie temat, ograniczając się z konieczności do stwierdzeń podstawowych.

DEMOKRACJA PROCEDURALNA I WIEDZA/PROPAGANDA

Europejski model demokracji określany jest mianem modelu liberalnego, a to ze względu na znaczenie, jakie dla jego ukształtowania miała liberalna filozofia polityki i koncepcje takich filozofów współczesnych, jak John Rawls [1994, 1998] czy Jürgen Habermas [1999, 2002]. Obecny model liberalny, dominujący w europejskim dyskursie politycznym, powstał jako rezultat odrzucenia minimalistycznego, agregacyjnego modelu demokracji, zaproponowanego przez Josepha Schumpetera [1995] i rozwiniętego teoretycznie przez m.in. Anthony'ego Downs'a [1957] w ramach tzw. empirycznej teorii polityki. Schumpeter sądził, że demokracja, która ma charakter powszechny i obejmuje swoim zasięgiem wszystkich obywateli danego państwa, uniemożliwia realizowanie modelu opartego na „*demos kratos*” – „władzy ludu”. Model ten realizowany wprost może zyskać swoje odzwierciedlenie tylko w mechanizmach demokracji bezpośredniej, której nie da się stosować do wszystkich decyzji związanych z zarządzaniem państwem. Z tego powodu niezbędna jest redefinicja demokracji i ograniczenia jej przede wszystkim do sfery procedur związanych ze zmianą władzy oraz mechanizmów agregacji interesów zbiorowych w programach partii politycznych konkurujących o dostęp do władzy. W modelu agregacyjnym nie ma miejsca na takie pojęcia, jak „dobro wspólne” czy też „wola ludu”. Społeczeństwa charakteryzują się zróżnicowaniem interesów, w związku z czym nie istnieje możliwość prowadzenia polityki, która realizowałaby jakikolwiek „interes wspólny”. Zadaniem jednostki jest odnalezienie w istniejących programach partii politycznych takiego, który najbliższy jest jej indywidualnym interesom i oddanie na ową partię swojego głosu. Nie jest możliwa ani potrzebna żadna debata społeczna na temat zasadniczych kwestii związanych z zarządzaniem państwem, ponieważ niezbędną stabilność systemu demokratycznego zapewniają ewentualne kompromisy pomiędzy partiami politycznymi. Udział jednostki w procesie demokratycznym zaczyna się i kończy przy urnie wyborczej.

Warto zauważyć tu kilka rzeczy. Wydaje się, że w Polsce to właśnie ten model demokracji uznawany jest za obowiązujący i to poniekąd wbrew różnego rodzaju wypowiedziom na temat znaczenia debaty publicznej i kompromisu. Stawiam to stwierdzenie jedynie jako hipotezę, ponieważ nie należy do zasadniczej tematyki niniejszego artykułu, niemniej jednak wydaje się przybliżać nas do rozumienia powodów, dla których rola wiedzy w budowaniu dojrzałej demokracji jest w Polsce lekceważona. Polska scena polityczna nie jest przestrzenią starcia programów, strategicznych wizji rozwoju Polski, lecz przestrzenią emocjonalnego starcia antagonizowanych przez liderów politycznych środowisk. Jeśli opis

ten jest prawdziwy, to jaką rolę odgrywać może w takiej demokracji wiedza, w tym przede wszystkim wiedza naukowa? Otóż nie ma niemal żadnej roli. Do funkcjonowania takiej demokracji potrzebna jest jedynie techniczna wiedza „jak głośować” oraz wiedza/propaganda – narracje o rzeczywistości konstruowane przez liderów oraz strategów partii politycznych, których jedynym celem jest takie ukształtowanie „opinii publicznej”, aby maksymalizować szanse wyborcze propagandzistów [por. O’Shaughnessy 2004, 32-64, 158–171]. Głos ekspercki jest tu potrzebny o tyle, o ile dostarcza uzasadnienia, *quasi*-naukowej legitymizacji wiedzy/propagandzie. Ludzie nauki występują w przestrzeni debaty publicznej najczęściej jedynie jako strony walki. Istotnie, w takim systemie, który jest zresztą wspierany przez lubujące się w widowiskowych awanturach, a stroniące od rzeczowych [czyli nudnych] debat media, niewiele znaleźć można miejsca dla wiedzy naukowej.

Przekształcenie wiedzy naukowej w wiedzę/propagandę opiera się na podwójnym geście. Pierwszym jest uniwersalizacja wypowiedzianych przez ekspertów zaangażowanych w walkę polityczną poglądów stanowiących element wiedzy/propagandy: eksperci ci starają się stwarzać wrażenie, że ich dyscypliny naukowe wypracowały teorie wspierające hasła głoszone przez partie polityczne, z którymi są związani. Gest drugi to zamknięcie wiedzy i odrzucenie charakterystycznego dla wiedzy naukowej polilogu, nieustannego ścierania się opinii i hipotez. Wiedza/propaganda to wiedza autystycznie zamknięta na polilog i poddanie swoich tez rzeczowej krytyce. Wiedza/propaganda, szczególnie w swej radykalnej wersji, opiera się na założeniu, że wypowiadający dany pogląd ma całkowitą rację i jedynym celem debaty jest hegemonizacja owego poglądu. Wiedza naukowa, szczególnie w swej polilologicznej wersji, opiera się na założeniu, że każdy pogląd może zostać zakwestionowany, w związku z czym otwartość na odmienne racje i poglądy jest kwestią poznawczej uczciwości. W przestrzeni, gdzie „wszyscy wiedzą na pewno” i dążą jedynie do hegemonizacji swoich poglądów, w przestrzeni wiedzy/propagandy [także tej propagandy, która usiłuje pozować na wiedzę naukową] nie ma miejsca na wiedzę otwartą, na wiedzę polilologiczną. Istotnie, w takiej przestrzeni społecznej szkolnictwu wyższemu trudno przypisać jakąkolwiek funkcję w umacnianiu demokracji, szczególnie, jeśli ogranicza się jej definicję do kwestii proceduralnych. W tej sytuacji otwiera się przestrzeń dla podejścia ekonomistycznego, wspieranego przez neoliberalną wiarę [nie wiedzę, choć często prezentowaną jako wiedza] w potęgę rynku, który „wszystko ureguje”. „Syty nie zagłosuje na populistę” – tak można scharakteryzować ten punkt widzenia, który został sfalsyfikowany przez rosnącą siłę polityczną nacjo-

nalistów i populistów w Austrii, Danii, Holandii czy Szwecji – sytych, bogatych, bezpiecznych społeczeństwach [zob.: Ryndgren 2006, Merkl, Weinberg 2003].

W demokracji agregacyjnej, demokracji proceduralnej wspieranej podejściem ekonomistycznym, istotnie rolą nauki i szkolnictwa wyższego może być tylko wspieranie rozwoju definiowanego wąsko jako rozwój gospodarczy. To wyjaśnia, dlaczego w Polsce, mówiąc obrazowo, Lizbona „pożarła” Bolonię: dyskurs gospodarki wiedzy całkowicie zmarginalizował dyskurs demokracji wiedzy. Nie jest niczym dziwnym, że ten rodzaj demokracji nie może zadowalać przede wszystkim tych przedstawicieli i przedstawicielek instytucji wiedzy, którzy wierzą w sens polilogu, wspólnego poszukiwania rozwiązań różnorodnych problemów, którzy sądzą wreszcie, że nie służy rozwojowi demokracji ograniczenie roli „ludu” do wybrania jednej z prezentowanych w partyjnej propagandzie narracji i zagłosowania na wybraną w ten sposób partię. Niebezpieczeństwo tego modelu polega po pierwsze na populizacji polityki związane z dominacją wiedzy/propagandy w przestrzeni społecznej, a po drugie na ukształtowaniu się „demokracji medialnej” [Meyer, Hinchman 2002], gdzie rzeczową wymianę argumentów zastępuje *show*. Polityka staje się nie tyle sporem merytorycznym, ile sporem personalnym, w związku z czym przeciwnika politycznego należy nie tyle przekonać, ile zniszczyć, skompromitować – prowadzi to do obserwowanej nie tylko w Polsce brutalizacji polityki. Przeniesienie debaty do mediów masowych premiuje tych, którzy po prostu lepiej wypadają w mediach, a chodzi tu nie tylko o wygląd, ale o umiejętność wypowiadania się dostosowanego do możliwości percepcyjnych szerokich mas potencjalnych wyborców. W takim modelu na żadne skomplikowane debaty oczywiście nie ma miejsca, nie ma zatem także miejsca dla wiedzy innej, niż wiedza/propaganda.

WIEDZA A KOMPETENCJE PRODEMOKRATYCZNE

O ile demokracja agregacyjna w konsekwencji prowadzi do odrzucenia takiego sposobu budowania narracji o rzeczywistości, jaki charakterystyczny jest dla polilogicznej nauki, o tyle model mu przeciwstawny, model demokracji deliberacyjnej, opartej przede wszystkim na przywołanych wyżej pracach Rawlsa i Habermasa, jest próbą wszczepienia racjonalnego polilogu w obręb procedur i mechanizmów demokratycznego zarządzania państwem. Wiedza, będąca fundamentem racjonalnych procedur komunikacyjnych, ma w modelu tym znaczenie zasadnicze. Liberalnemu modelowi demokracji przyświecają, jak się wydaje, dwa cele: po pierwsze możliwe maksymalne włączenie „ludu” do procesów zarządza-

nia państwem i przewyciężenie w ten sposób narastającego dystansowania się obywateli wobec własnego państwa i jego instytucji, po drugie oparcie demokracji na trwałych fundamentach normatywnych, wynegocjowanych i ustanowionych na zasadzie konsensu, co przywrócić ma demokracji jej wymiar „moralny”, a zarazem ją ustabilizować. Obywatele mają w tym modelu uzyskać poczucie, iż są naprawdę włączeni do procesu rządzenia, mają istotny wpływ na kształtowanie rzeczywistości, a istniejące stosunki społeczne regulowane są w taki sposób, aby respektować ich interesy. Podstawą partycypacji obywatelskiej jest możliwość wyrażenia przez każdego obywatela swoich opinii w sprawach, które go dotyczą, toteż polityka stać się ma w modelu deliberacyjnym przestrzenią wymiany argumentów przez rozumne osoby kierujące się zasadą bezstronności. Deliberacja charakteryzować się ma radykalną otwartością: jej zakres oraz jej przedmiot nie może być niczym ograniczany, zaś do dyskusji muszą być dopuszczeni wszyscy, których interesy wiążą się z jej tematem. Celem tak rozumianej komunikacji jest wynegocjowanie takiej definicji dobra wspólnego, która uwzględniała będzie interesy wszystkich uczestników kolektywnej deliberacji. Tak komunikacyjnie ustanowiony konsens stanie się następnie obowiązującą normą postępowania. Ta charakterystyka liberalnego pomysłu na zarządzanie państwem jest z pewnością uproszczona, ale oddaje to, co dla przedmiotu niniejszego artykułu najistotniejsze: opiera się bowiem ten model na założeniu, że obywatel zdolny jest w dyskursie publicznym uczestniczyć po pierwsze „rozumnie”, po drugie „bezstronnie”. Do uzyskania tego rodzaju umiejętności niezbędna jest wiedza, toteż w obrębie tak rozumianej demokracji wiedza odgrywa rolę fundamentalną.

Bezstronność uczestnictwa w debacie publicznej oznacza, że wszyscy jej uczestnicy gotowi są do takiego konsensusu, który nie będzie oznaczał uprzywilejowania i dominacji żadnego z uczestników procesu komunikacyjnego. Wszyscy uczestnicy sfery publicznej – przestrzeni racjonalnej deliberacji – otrzymują gwarancję równości, ale jednocześnie zgodzić się muszą na analogiczne równe traktowanie wszystkich pozostałych uczestników debaty. Krytycy modelu komunikacyjnego, do czego powrócę niżej, podkreślają m.in. utopijny charakter tego rodzaju założenia wskazując na fakt, że niektóre kategorie posiadają strukturalną przewagę w systemie społecznym, którą mogą wykorzystywać i wykorzystują do takiego „moderowania” debaty publicznej, by jej wynik nie uderzał w ich interesy. Zawieszając jednak na chwilę tę słuszną krytykę wskazać należy, że podstawowym warunkiem akceptacji zasady równości w dostępie do sfery publicznej jest postawa otwartości: otwartość na dialog, gotowość słuchania racji płynących z odmiennego punktu widzenia oraz gotowość przyjęcia takich argumentów, które dowodzą tego, iż istniejący stan rzeczy krzywdzi jakąś grupę lub

kategorię społeczną. Tego rodzaju postawa oznacza zatem gotowość do uznania *we wszystkich* współuczestnikach przestrzeni społecznej partnerów deliberacji, gotowość wysłuchania ich opinii i, co ważniejsze, uwzględnienia jej. Pojawia się zatem pierwsza funkcja wiedzy w kształtowaniu demokracji: zniesienie implantowanych w procesie socjalizacji uprzedzeń i stereotypów uniemożliwiających partnerski polilog z tymi, którzy owymi uprzedzeniami są objęci. Wiedza naukowa warunkuje powodzenie deliberacji z jednej strony dostarczając informacji na temat samych mechanizmów powstawania i utrwalania się uprzedzeń oraz skutków konstruowania jednostkowej tożsamości w procesie wyobrazeniowej separacji od „obcych”, zaś z drugiej dekonstruując wbudowane w uprzedzenia stereotypy i wykazując ich arbitralność. Wiedza ta umożliwia nabycie – odwołując się do pojęcia Richarda Rorty’ego – postawy „ironicznego dystansu” do własnego wyposażenia kulturowego, umiejętność „wzięcia w nawias” własnych uprzedzeń i gotowość do refleksyjnego przepracowania wbudowanych w zasób wiedzy podręcznej stereotypów. Rorty napisał:

Wyrażenia „ironistka” używam dla oznaczenia takiej osoby, która stawia czoło przygodności jego lub jej najbardziej zasadniczych przekonań i pragnień – kogoś, kto jest na tyle historycystą i nominalistą, by porzucić pogląd, iż owe zasadnicze przekonania i pragnienia mają odniesienie do czegoś istniejącego poza zasięgiem czasu i przypadku. [Rorty 2009: 22]

Wydaje mi się, że nie jest koniecznym dla demokracji uznawanie przez uczestników sfery publicznej przygodności posiadanych przez siebie przeświadczeń, szczególnie tych o charakterze moralnym, niezbędne jest jednak posiadanie świadomości o zróżnicowaniu, radykalnym zróżnicowaniu przestrzeni społecznej wyrażającej się m.in. w tym, że dla różnych jej uczestników posiada ona różny sens (nie posiadając zatem sensu jednoznacznego, a zatem będąc przestrzenią zróżnicowaną, używając słownika Jacquesa Derridy, 1972). Ustanowienie sfery publicznej jako przestrzeni bezstronnego porozumienia wymaga akceptacji faktu owego zróżnicowania oraz akceptacji konieczności prowadzenia debaty z osobami o odmiennych poglądach, wyborach życiowych, systemach wartości itp. Innymi słowy wymaga wyrzeczenia się postawy ksenofobicznej – postawy opartej na lęku przed odmiernością. Prowadzi to do zaproponowania pojęcia *kompetencji prodemokratycznych*, rozumianych jako zestaw wiedzy, umiejętności oraz dyspozycji behawioralnych związanych z ujmowaniem demokratycznej przestrzeni społecznej jako przestrzeni współistnienia jednostek o odmiennych postawach, stylach życia i systemach wartości. Kluczową rolę w kształtowaniu

takich kompetencji odgrywa wiedza, szczególnie te nurty nauk humanistycznych i społecznych, które do swoich zasadniczych przedmiotów badawczych zaliczają analizę społecznej sytuacji kategorii wykluczonych, rolę uprzedzeń i stereotypów w utrwalaniu owego wykluczenia i kształtowaniu systemów segregacji, ograniczających możliwość reprezentacji interesów wykluczonych w systemie demokratycznym. Te systemy wiedzy umożliwiają opracowanie strategii zniesienia obszarów niesprawiedliwości, a zatem poprawy jakości demokracji i uczynienie jej bardziej stabilną, co postuluje przywołana *Deklaracja Bolońska*. System zarządzania państwem, w którym istnieją kategorie społeczne podlegające nieuzasadnionym mechanizmom dyskryminacji po pierwsze nie jest systemem w pełni demokratycznym (przy utrzymaniu założeń liberalnego modelu demokracji), a po drugie generuje potencjalne obszary destabilizacji wyrastającej ze sprzeciwu wobec marginalizacji. Ta zatem odmiana wiedzy naukowej, która opierając się na lokalnych świadectwach wykluczonych dostarcza szczegółowego i wyczerpującego opisu wykluczeń, jakie mają miejsce w danej przestrzeni społecznej, sprzyja próbom wypracowania bezstronności deliberacji społecznej oraz wyrastających z niej reguł społecznego współistnienia.

DEMOKRACJA A PRZEMOC SYMBOLICZNA

Niezbędne jest wniesienie do tych rozważań niezwykle istotnego uzupełnienia. Krytycy liberalnego modelu demokracji zauważają, że model ten oparty jest na zapoznaniu roli przemocy w ustanawianiu tego, co społeczne. Przestrzeń intersubiektywności rozumiana jako symboliczna przestrzeń znaczeń opisujących oraz performatywnie ustanawiających rzeczywistość społeczną i reguły wspólnego życia strukturowana jest w warunkach systemowej nierówności. Nie wszystkie jednostki i grupy mają jednakowe możliwości wpływania na procedury ustanawiania znaczeń, a co za tym idzie, na mechanizmy budowy tej narracji o rzeczywistości, która uzyskuje pozycję hegemoniczną, determinując procesy społeczne. Niektóre z tych jednostek i grup z racji utrwalonych struktur dominacji w systemie społecznym mają lepsze możliwości wpływania na tę narrację i przekształcanie jej w taki sposób, by chroniły one ich dominującą pozycję. Co więcej, jednostki podporządkowane nie są w stanie przeciwstawić się temu procesowi dlatego, że ujmują rzeczywistość w kategoriach poznawczych wypracowanych z pozycji dominacji i implantowanych tym jednostkom w toku oddziaływań socjalizacyjnych. Chodzi zatem o ten typ przemocy, który Pierre Bourdieu określił mianem przemocy symbolicznej:

Kategorie skonstruowane przez grupy dominujące są stosowane przez zdominowanych nawet do postrzegania i opisu samej relacji dominacji, co sprawia, że ową relację postrzegają jako naturalną. [...] Przemoc symboliczna istnieje więc dzięki szczególnemu typowi posłuszeństwa, którego zdominowany nie może wypowiedzieć dominującemu (i dominacji), gdyż myśląc o nim i o sobie oraz o łączących ich relacjach, dysponuje narzędziem poznawania, które jest im wspólne, a które – pośrednicząc w procesie wcielania dominacji – zarazem wprowadza tę relację jako naturalną [Bourdieu 2004: 47]

Idea deliberacji społecznej opartej na założeniu bezwzględnej równości jej uczestników jest utopią, nie uwzględnia bowiem faktu, że nierówność jest nieusuwalną cechą przestrzeni społecznej, w związku z czym to właśnie nierówność i jej konsekwencje muszą być brane pod uwagę przy projektowaniu procedur społecznego porozumienia. Źródłem tej nierówności jest społeczny system dominacji, strukturalnej przewagi jednych kategorii nad innymi, w wyniku której język, rozumiany jako społeczny system znaczeń warunkujący jednostkowe i kolektywne narracje o rzeczywistości, staje się podstawowym narzędziem przemocy. To w tym języku jednostka opowiada sobie świat i opowiada sobie samą siebie, to znaczenia tworzące ten język warunkują jej działania, dzięki czemu jednostka w swoich codziennych gestach dokonuje reprodukcji społecznego systemu dominacji, nie mogąc jednocześnie zazwyczaj (tj. w warunkach normalnych) dostrzec w swoim działaniu żadnych przejawów przemocy i przymusu. Nie można zatem zakładać *a priori*, na co zwraca uwagę m.in. Chantal Mouffe [2005], że każda jednostka jest zdolna do skutecznego wyartykułowania swoich interesów w sytuacji deliberacji. Możliwe jest to jedynie po zaistnieniu szczególnych okoliczności. Warunki dyskursu społecznego są tak ustanowione, aby prowadziły do stabilizacji systemu dominacji, w związku z czym skuteczna artikulacja interesów grup podporządkowanych jest możliwa dopiero po spełnieniu trzech warunków. Po pierwsze grupy te – używając pojęć teorii marksistowskiej – muszą przekształcić się z „klasy w sobie” w „klasę dla siebie”, to znaczy muszą uzyskać możliwość poznawczego ujęcia swojej sytuacji jako sytuacji podległości. Po drugie muszą dokonać resygnifikacji znaczeń tworzących społeczną przestrzeń symboliczną w taki sposób, by możliwe było wyartykułowanie ich sytuacji społecznej/kulturowej, co oznacza konieczność wykazania powiązania tych znaczeń z mechanizmami przemocy. Po trzecie muszą uzyskać wpływ na warunki, na jakich odbywać ma się społeczna deliberacja, ponieważ warunki te są ustanowione w taki sposób, by sprzyjać narracjom płynącym z pozycji

dominujących i gwarantować ich hegemonię. Dopiero po spełnieniu tych trzech warunków jednostki i grupy podporządkowane będą mogły skutecznie włączyć się w sferę społecznej deliberacji, adekwatnie przedstawiając swoje postulaty, przeciwstawiając się jednocześnie politycznym próbom unieważnienia ich głosu. Jest to bardzo złożony problem, który szczegółowo analizuję gdzie indziej [Kochanowski 2009], tu chciałbym jedynie zwrócić uwagę na rzecz następującą. Uświadczenie sobie roli przemocy w stanowieniu tego, co społeczne, a zatem także w budowaniu ładu demokratycznego, prowadzi do wskazania jeszcze jednej, kluczowej w moim przekonaniu roli wiedzy. Jak wskazywał m.in. György Lukács, wiedza, która jest budowana z perspektywy kategorii podporządkowanych (pod warunkiem wszakże, że stanowią one „klasę dla siebie”) jest wiedzą „uprzywilejowaną poznawczo”, to znaczy umożliwiającą bardziej adekwatne ujęcie podstawowych procesów społecznych związanych z ustanawianiem reguł życia zbiorowego, przede wszystkim poprzez ujawnienie strukturalnej przemocy, jaka warunkuje te procesy. Wiedza o tej przemocy, o jej konsekwencjach, jakimi są systemy społecznej segregacji, utrwalonej nierówności w dostępie do różnego typu zasobów, wiedza o społecznej, kulturowej, prawnej i ekonomicznej sytuacji kategorii podporządkowanych jest niezbędna dla przekształcenia przestrzeni społecznej w taki sposób, aby znacząco ograniczyć istniejące w niej mechanizmy wykluczenia i marginalizacji, a co za tym idzie, zmniejszyć obszary cierpienia. Istnienie tych mechanizmów i ich konsekwencji jest źródłem narastających napięć w przestrzeni społecznej, kontestacji ładu demokratycznego przez kategorie doświadczające ucisku, a zarazem nie mogące adekwatnie wyartykułować swoich postulatów. Ostatecznie to właśnie ograniczanie obszarów cierpienia we współczesnym świecie jest wciąż, mam przynajmniej taką nadzieję, jednym z podstawowych celów nauki. Ta wiedza, której punktem wyjścia jest doświadczenie wykluczonych i marginalizowanych jednostek i kategorii jest wiedzą, która musi być brana pod uwagę o tyle, o ile europejskie systemy demokratyczne oparte mają być o zasadę równości. Demokracji liberalnej potrzebna jest zatem nie tylko wiedza umożliwiająca przewyciężanie stereotypów, uprzedzeń i odruchów ksenofobicznych, ale także wiedza o roli przemocy w procesach społecznych i konsekwencjach tej przemocy. Dopiero ograniczenie owej przemocy i stworzenie mechanizmów wspomagających kategorie podporządkowane w przewyciężaniu swojej sytuacji upośledzenia prowadzi do budowy sprawiedliwego ładu społecznego, zgodnego z postulatami czołowych filozofów liberalnych.

POZA HORYZONT EKONOMIZMU

Nie ulega zatem wątpliwości, że potrzebujemy wiedzy, która wykraczać musi poza przygotowanie zawodowe, że zadanie budowania dojrzałej, sprawiedliwej, opartej na równości europejskiej demokracji musi znaleźć wsparcie w kształceniu, którego celem jest nie tylko zagwarantowanie absolwentowi studiów wyższych sukcesu na rynku pracy, ale także dostarczenie mu odpowiedniego zasobu wiedzy podstawowej, przygotowującej do funkcjonowania w przestrzeni demokratycznej, powiązanej zatem ze wspomnianymi wyżej kompetencjami prodemokratycznymi. Kompetencje te możemy zatem ostatecznie zdefiniować jako zestaw wiedzy i umiejętności związanych z identyfikowaniem i przewyżnianiem różnego rodzaju napięć społecznych, z rozpoznawaniem mechanizmów przemocy generujących obszary marginalizacji i wykluczenia oraz podejmowaniem działań mających na celu ograniczenie owej przemocy oraz przeciwdziałanie jej skutkom. Ważnym elementem tych kompetencji jest wrażliwość na różnego typu przejawy ksenofobii, postaw lękowych wobec odmienności, prowadzących do napięć i antagonizmów, mogących zagrozić stabilności systemu demokratycznego.

Etniczne konflikty, które doprowadziły do krwawych wojen, raz jeszcze uświadomiły nam, że istnieją zagrożenia, o których zapominać nie wolno. Przemoc, której się nie przeciwdziała, której usiłuje się nie dostrzegać, może przeradzać się w otwarte konflikty o przerażających następstwach. Ich współczesnym symbolem jest tragedia w Srebrenicy, gdzie pomiędzy 12 a 16 lipca 1995 roku wymordowano i pochowano w masowych grobach ponad 7 000 mężczyzn i chłopców, a setki kobiet padło ofiarami gwałtów. Cytowana *Deklaracja Bolońska* opracowana była zaledwie cztery lata po tej największej od czasów II wojny światowej zbrodni w Europie, a zatem pamięć o niej jeszcze wpływała na dominujący sposób myślenia o kierunkach budowania europejskiej jedności. Minęło kolejnych dziesięć lat i pamięć ta zdaje się coraz bardziej blednąć, a coraz bardziej wszechobecny staje się neoliberalny dyskurs ekonomistyczny, także w odniesieniu do roli wiedzy i instytucji wiedzy we współczesnej Europie. Przed europejskim szkolnictwem wyższym coraz bardziej stanowczo i coraz bardziej agresywnie stawia się zadanie synchronizowania celów edukacji wyższej z celami gospodarki, mowa jest wyłącznie lub niemal wyłącznie o gospodarce opartej na wiedzy. Kryzys gospodarczy ostatniego okresu wzmocnił tę tendencję. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest opisywany w pierwszej części niniejszego artykułu triumf ekonomizmu. Nie ulega wątpliwości, że podstawowym warunkiem przywrócenia właściwych proporcji w refleksji na temat społecznych funkcji edukacji jest wyjście poza horyzont ekonomizmu i ponowne włączenie w obręb owej refleksji problemu znaczenia

wiedzy dla stabilizowania ładu demokratycznego oraz pogłębiania europejskiej demokracji poprzez identyfikowanie obszarów wykluczeń i marginalizacji oraz przeciwdziałania im. Dyskurs gospodarki opartej na wiedzy musi zostać uzupełniony i zrównoważony przez dyskurs demokracji opartej na wiedzy oraz precyzyjnym rozpoznaniem roli wiedzy i instytucji wiedzy dla ukształtowania kompetencji prodemokratycznych obywateli zjednoczonej Europy.

Wydaje się, że zadaniu temu odpowiada zdecydowanie bardziej model uniwersytetu humboldtowskiego, skupionego nie tylko na przekazywaniu wiedzy zawodowej, ale także szeroko rozumianej formacji intelektualnej, w tym formacji obywatelskiej, niż skupiony wyłącznie na kształceniu zawodowym model uniwersytetu funkcjonalnego. Uniwersytety nie mogą być w moim przekonaniu sprowadzane do roli wyższych szkół zawodowych, a prowadzone w uniwersyteckich instytutach badania naukowe nie mogą być jedynie rozliczane z korzyści, jakie przynoszą gospodarce. Niezbędne jest postawienie pytania o to, w jaki sposób proces kształcenia uniwersyteckiego wspomaga umacnianie młodej polskiej demokracji, w jaki sposób badania naukowe przyczyniają się do ujawniania i przeciwdziałania różnego typu nierównościom i związanym z nimi wykluczeniom. Jeśli pytania te wydają się egzotyczne lub nawet ekscentryczne, to jest to dowód na to, jak bardzo zabrnęliśmy w ekonomizację debaty o funkcjach szkolnictwa wyższego, a zarazem jak bardzo odeszliśmy od zasadniczego przesłania *Deklaracji Bolońskiej* i celów, jakie dokument ten stawiał przed europejskimi uniwersytetami. Poprawa jakości demokracji jest ważnym celem, któremu służyć ma także edukacja na poziomie wyższym, celem coraz bardziej marginalizowanym wobec wszechobecności ekonomistycznego dyskursu usiłującego sprowadzić wszelkie kształcenie do kształcenia zawodowego. Uniwersytet, jeszcze raz to chcę podkreślić, nie może być sprowadzany do funkcji szkoły zawodowej, choć z pewnością kształcenie zawodowe powiązane z potrzebami gospodarki jest ważnym elementem jego misji edukacyjnej. W obrębie refleksji na temat roli i funkcji szkolnictwa wyższego niezbędne jest przywrócenie znaczenia dyskursu zorientowanego na demokrację, co umożliwi powrót do zasadniczego ideowego przesłania *Deklaracji Bolońskiej*.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu P., [2004], *Męska dominacja*, tłum. Lucyna Kopiciewicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
Derrida J., [1972], *Positions*, Paris: Minuit.
Kempny M., [1994], *Antropologia bez dogmatów - teoria społeczna bez iluzji*, Warszawa: IFiS PAN.

- Kochanowski J., [2009], *Spektakl i wiedza. Perspektywa społecznej teorii queer*, Łódź: Wschód-Zachód.
- Lukács G., [1988] *Historia i świadomość klasowa. Studia o marksistowskiej dialektyce*, tłum. Marek J. Siemek, Warszawa: PWN.
- Machnikowski R. M., [2002] *Spór o relatywizm w XX-wiecznej socjologii wiedzy naukowej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Merkel P. H., Weinberg J. [eds], [2003], *Right-Wing Extremism in the Twenty-First Century*, London: Frank Cass Publishers.
- Meyer T., Hincham L., [2002], *Media Democracy: How the Media Colonize Politics*, Cambridge: Polity.
- Mouff Ch., [2005], *Paradoks demokracji*, tłum. Wojciech Jach, Magdalena Kamińska, Andrzej Orzechowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu.
- O'Shaughnessy N. J., [2004], *Politics and Propaganda. Weapons of Mass Seduction*, Manchester: Manchester University Press.
- Ryndgren J., [2006], *From Tax Populism to Ethnic Nationalism. Radical Right-Wing Populism in Sweden*, Oxford-New York: Berghahn Books.

Jacek Kochanowski
University of Warsaw

THE QUALITY OF DEMOCRACY AS A (FORGOTTEN) STRATEGIC AIM OF THE BOLOGNA PROCESS

(Summary)

The aim of this article is to highlight the dangerous domination of economy-oriented discourse in contemporary analysis on the role of tertiary education in Europe. As a consequence of this domination, the Author discusses the attempt to relegate all tertiary education to the area of professional education and pass over the role of knowledge in the democratic processes in silence. In contrast with this one-sidedness, *The Bologna Declaration* recognizes the role of education in stabilizing European democracy as very important. The Author calls for restoration of the balance in academic and political reflection on the role of tertiary education and of knowledge in overcoming the social tensions connected with prejudice, stereotypes and xenophobic attitudes.

Key words: Bologna Process, Higher Education, university, democracy

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN
Katedra Socjologii Edukacji
Uniwersytet Łódzki

O REFORMOWANIU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE W LATACH 1989–2009 I TOWARZYSZĄCEJ TEMU DEBACIE PUBLICZNEJ

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009 a ściślej mówiąc regulacjom prawnym, które bądź to weszły w życie, bądź jako projekty nowelizacji prawa wskazywały propozycje zmian w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego na przestrzeni ostatnich 20 lat. Zarysowane w ten sposób zostały dzieje reform pozwalających na stopniowe modelowanie systemu szkół wyższych równoległe do zmian gospodarczych, społecznych i politycznych w Polsce, a także na realizację Procesu Bolońskiego i umiejscowienie się w europejskiej przestrzeni edukacyjnej.

Celem artykułu jest zilustrowanie procesu reformowania szkolnictwa wyższego także z perspektywy debaty publicznej, która towarzyszyła stanowieniu prawa w tym obszarze. Głosy bezpośrednio zainteresowanych reformami reprezentantów środowiska akademickiego, zazwyczaj krytyczne, dotyczą nie tylko zasadności wielu z proponowanych zmian, ale przede wszystkim dowodzą słabości samej reformy – kolejności podejmowanych w kierunku przygotowania reformy działań, wadliwego przygotowania dokumentów rządowych, sposobu przeprowadzania konsultacji społecznych. W szerszym kontekście wskazuje się na słabość polityki edukacyjnej państwa w odniesieniu do szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, reformy, debata publiczna

REFORMOWANIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W UJĘCIU SOCJOLOGICZNYM

Wychodząc z założenia, że reformowanie *łączy się z ostro odczuwaną koniecznością udoskonalenia wielkich organizacji kierujących procesami życia zbiorowego i odpowiedzialnych za jakość życia obywateli* [Szczepański 1999: 17] przyjąć należy, że dotyczy ono także tego zakresu rzeczywistości, jakim jest funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce. Analogicznie więc do reform politycznych czy gospodarczych, także reformy w sektorze szkół wyższych są wynikiem oceny dotychczasowej sytuacji i w jej rezultacie diagnozy wskazującej zjawiska niepożądane oraz ich przyczyny. Powstające w efekcie tego projekty *reorganizacji ulepszającej całość spraw objętych reformą* [Szczepański 1999: 17] nie zawsze są jednak zadowalające, zwykle nie znajdują one poparcia, przynajmniej w odniesieniu do części proponowanych zmian, u wszystkich grup zaangażowanych w proces reform. Z takimi reakcjami mamy też do czynienia na przestrzeni ostatnich 20 lat w przypadku reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce.

Jak pisze Szczepański [1999: 20–21], powodzenie reformy zależy od dwóch czynników. Pierwszym warunkiem jest stopień zorganizowania reformowanego systemu instytucji oraz wyrazistość ich funkcji, drugim – wiedza reformatorów¹ o reformowanej rzeczywistości oraz wiedza dotycząca samych reform. Jest to zatem zasób wiedzy zarówno o tym, do kogo reforma jest adresowana, z jakim spotka się przyjęciem, jakie grupy (i jak silne) będą ją popierać a jakie będą się jej sprzeciwiać, jak i specjalistyczna wiedza o działaniu reformatora, którą powinna posiadać cała grupa zaangażowana w proces reformowania. O organizacji systemu szkolnictwa wyższego i funkcjach jego instytucji pisano w Polsce częściej, mniejszym zainteresowaniem analityków cieszy się natomiast kwestia powstawania owej wiedzy, o której wspomina Szczepański. Bez wątpienia współcześnie wiedzę tę uzupełniają i wzbogacają mechanizmy komunikacji społecznej – publicznej i politycznej oraz masowej (umożliwiające np. konsultacje społeczne projektu dotyczącego strategii szkolnictwa wyższego prowadzone za pośrednictwem internetowej strony www.uczelnie2020.pl). Coraz bardziej znacząca staje się zatem skuteczność komunikacji pomiędzy centrum reformującym a instytucjami szkolnictwa wyższego oraz innymi zainteresowanymi reformą stronami. Na uwagę zasługuje, ze względu na swoją rolę w rozliczaniu dotychczasowej polityki i definiowaniu celów

¹ Dla J. Szczepańskiego reformatorzy to nie tylko poszczególni działacze przygotowujący i wdrażający reformę, ale całe grupy zaangażowane w proces przygotowania, wprowadzenia, modyfikowania reformy oraz utrwalania jej skutków.

przyszłej, tocząca się na temat reformy debata publiczna². Zwłaszcza, że stanowi ona swoisty wskaźnik kondycji społeczeństwa demokratycznego.

Traktując reformę jako sposób działania zmieniającego rzeczywistość istniejącą na rzecz rzeczywistości udoskonalonej Szczepański podkreśla znaczenie wyniku działań reformujących. Identyfikując stan spraw ulepszonych dzięki reformie wymienia: stan rzeczywistości ulegającej polepszeniu, wizję rzeczywistości po ulepszeniu, metody działań ulepszających (ich adekwatność i dokładność zastosowania), jakość kadry opracowującej wizję rzeczywistości ulepszonej i stosującej działania, harmonizowanie procesów spontanicznych z procesami sterowanymi przez organizatorów reformy [Szczepański 1999: 32–33]. Te ostatnie są procesami rozwoju kierowanego, który wiąże się z koniecznością prowadzenia polityki, traktowanej przez tego autora jako organizowanie działań, zaspokajanie potrzeb i tworzenie prawa będącego z kolei narzędziem przeprowadzania korekt wymuszanych przez prawo dotychczas obowiązujące. Doniosłość przepisów prawa polega tu na rozstrzygnięciu przez nie typowego dla przeprowadzania reform konfliktu między wartościami: wagą stanu istniejącego usankcjonowanego historycznie a wagą stanu modyfikowanego, uzasadnionego najczęściej względami ekonomicznymi. Obecnie coraz więcej zmian w systemie szkolnictwa wyższego dyktowanych jest zasadniczo przez ideologię efektywności, na co często oburzają się zwolennicy tradycyjnych wartości, broniący misji uniwersytetu w modelu humboldtowskim. Prawo akceptując nowe rozwiązania sankcjonuje tym samym proefektywnościową orientację reform.

* * *

W kontekście powyższych rozważań działania legislacyjne Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w zakresie reformowania szkolnictwa wyższego odpowiadają definicji polityki edukacyjnej, którą stanowi plan działania państwa, wybrany spośród wielu opcji i uwzględniający istniejące ograniczenia, i który ma wpływ na bieżące i przyszłe decyzje podejmowane w sektorze szkolnictwa wyższego oraz na sposób funkcjonowania tegoż sektora. Niewątpliwie regulacje prawne, które weszły w życie w Polsce w ciągu ostatnich 20 lat dostarczają argumentu na to, że władze państwowe od początku lat 90. prowadziły politykę edukacyjną nastawioną m.in. na podwyższenie poziomu skolaryzacji, co w rezultacie przyniosło umasowienie kształcenia na poziomie wyższym. Takie przynajmniej stwierdzenie znaleźć można w raporcie dla OECD z 2007 roku

²Jednym z nielicznych przykładów tekstów poświęconych tej tematyce jest artykuł M. Góral i D. Walczak pt. „Debata publiczna nad ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym* – sprawozdanie i próba analizy”, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2/26/2005.

Szkolnictwo wyższe w Polsce [Jabłeczka 2007: 190–191]. Także przyjęcie *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013* autorzy raportu poczytywali za przejaw polityki edukacyjnej i planowania rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Niemniej jednak, przez dwie dekady decydenci nie byli w stanie przyjąć odrębnej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Na szczęście zainicjowane niedawno prace nad strategią na najbliższe 10 lat oraz rządowe inicjatywy reform, w tym kwintesencja zabiegów reformatorskich rządu w postaci pakietów *Partnerstwo dla wiedzy* zainicjowanych w 2008 roku, dowodzą dobitnie, że władze III RP mają na uwadze „ulepszenie” systemu szkolnictwa wyższego i nauki.

Interesująca dla socjologa podejmującego problematykę reformowania szkolnictwa wyższego jest *całość spraw składających się na reformę* [Szczepański 1999: 33]. Z uwagi jednak na złożoność takiej analizy, w niniejszym artykule zilustrowane i zinterpretowane zostaną działania legislacyjne reformatorów, działania zmieniające stan istniejący na rzecz stanu udoskonalonego. To z dokumentów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego wynika, na czym polegają zmiany mające ulepszyć rzeczywistość. Ich propozycje ujęte w postaci projektów są kierowane do konsultacji społecznych, inicjując debatę publiczną. Owe komunikaty publiczne, jak i opinie na temat proponowanych zmian, świadczą o stanie wiedzy rządowych reformatorów o reformowanej rzeczywistości, jak i wiedzy grup zaangażowanych w proces reform o działalności reformatorów i o charakterze samych reform. Wszystko to stanowi o sile bądź słabości prowadzonej polityki w zakresie szkolnictwa wyższego w Polsce.

RAMY PRAWNE DLA ROZWOJU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE PO ROKU 1989

Podwaliny pod obecnie obowiązujący system i ustrój szkolnictwa wyższego w Polsce położyła *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 roku [Dz.U. nr 65, poz. 385]. Na jej podstawie wprowadzone zostały zasady autonomii instytucjonalnej, niezależności wobec administracji państwowej, wolności akademickiej (swoboda badań i nauczania), zasady kierowania szkolnictwem wyższym poprzez pośrednie mechanizmy (system konkurencyjnego finansowania), nastąpił rozwój samorządności wewnętrznej oraz umocowano prawnie rolę Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w ustalaniu polityki państwa w zakresie szkolnictwa wyższego³.

³ Zob. *Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe* (http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PL_PL_C11_5_3.pdf).

Odzyskana gwarancja prawa państwa demokratycznego pozwalała odąd na *stopniowe modelowanie systemu szkół wyższych równoległe do zmian gospodarczych, społecznych i politycznych w Polsce, na włączanie się w Proces Boloński oraz poszukiwanie swego miejsca w europejskiej przestrzeni edukacyjnej* [Waltoś 2008: 47]. Po wejściu w życie ustawy z 1990 r. szkolnictwo wyższe w Polsce wkroczyło w okres swoistego boomu edukacyjnego: nastąpiła niespodziewana erupcja szkół wyższych (dzięki ustawie – szczególnie szkół niepaństwowych)⁴, oraz gwałtowny wzrost wskaźnika skolaryzacji na poziomie szkoły wyższej⁵. Ów rozwój sektora szkół wyższych przebiegał jednak w sposób chaotyczny a upowszechnienie edukacji wyższej nie szło w parze z dbałością o jej jakość⁶. Dodatkowo, wraz z podpisaniem przez Polskę w 1999 roku *Deklaracji Bolońskiej* pojawiła się konieczność stawienia czoła wyzwaniom polityki edukacyjnej Unii Europejskiej, które uosabiał Proces Boloński. Akcesja Polski do UE w 2004 roku oznaczała także włączenie się w proces realizacji postulatów Strategii Lizbońskiej, w której jako kluczowe dla rozwoju społeczno-gospodarczego Unii uznano m.in. edukację i kształcenie [Bukowiec, Growiec, Marć 2008: 12]. Modernizacja szkolnictwa wyższego stała się zatem jednym z priorytetów polityki edukacyjnej Unii, o czym świadczy szereg dokumentów Komisji Europejskiej akcentujących rolę szkolnictwa wyższego w realizacji tego wieloletniego europejskiego programu reform i zmian strukturalnych⁷. Czy była priorytetem dla władz Polski?

Po piętnastu latach przemian społeczno-gospodarczych w Europie i w Polsce ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku okazała się, co zrozumiałe, nieprzystająca do warunków współczesności. Konieczne stało się wprowadzenie

⁴Zgodnie z danymi statystyki publicznej (zob. rocznik GUS: *Szkoły wyższe i ich finanse*) w roku akademickim 1990/1991 Polska miała 112 szkół wyższych, z tego tylko 7 uczelni niepublicznych (KUL, uczelnie teologiczne i seminaria duchowne). W roku akademickim 2004/2005, czyli w roku wejścia w życie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* szkół wyższych, w Polsce było już 427 uczelni (w tym niepublicznych 301) a w roku 2008/2009 – 456 (325).

⁵W roku akademickim 1990/1991 wskaźnik skolaryzacji brutto wynosił 12,9 a wskaźnik skolaryzacji netto – 9,8. W roku 2004/2005 wzrósł on do: brutto – 47,8 i netto – 36,8, by w roku 2008/2009 osiągnąć wynik: brutto – 52,7 i netto – 40,6 (zob. rocznik GUS: *Szkoły wyższe i ich finanse*).

⁶Zob. Raport dla OECD z 2007 r. *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, raport UNDP *Edukacja dla pracy – Raport o rozwoju społecznym Polska 2007*, *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski z 2008 r.* oraz szereg publikacji na temat jakości kształcenia w szkołach wyższych.

⁷Zob.: *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*, KE, Bruksela 5.02.2003, COM(2003) 58 ostateczny; *Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie uniwersytetom wniesienie pełnego wkładu do Strategii Lizbońskiej*, KE, Bruksela 20.04.2005, COM(2005) 152 końcowy {SEC(2005)518}; *Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje*, Komunikat Komisji do rady i Parlamentu Europejskiego, Bruksela 10.05.2006, COM(2006) 208

nowej ustawy, która miała jedną kompleksową ustawą zastąpić i zaktualizować kilka dotychczasowych ustaw (o szkolnictwie wyższym, stopniach i tytule naukowym, Komitecie Badań Naukowych, wyższych szkołach zawodowych). Z przyczyn powyższych obowiązująca aktualnie ustawa z 27 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym* [Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365] zajęła miejsce pierwszej pokomunistycznej ustawy regulującej sposób działania szkolnictwa wyższego w Polsce. Zastąpiła ona także ustawę o wyższych szkołach zawodowych z 26 czerwca 1997 r. Równoległe z nią podstawę prawną funkcjonowania szkół wyższych w Polsce określa obecnie ustawa z 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki [Dz.U. z 2003 r., nr 65, poz. 595] oraz ustawa z 26 stycznia 2006 roku o zmianie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych [Dz.U. z 2006 r., nr 46, poz. 328].

Historia trwających kilkanaście lat prac nad nową ustawą dowodzi, jak trudno było przygotować prawo, które w zasadniczy sposób umożliwiłoby konieczną i gruntowną reformę systemu i ustroju szkolnictwa wyższego w Polsce. Nawet oceniający owe działania autorzy mieli odmienne zdanie na temat przebiegu tej legislacyjnej batalii. Z jednej strony wskazywano na „autorski” sposób przygotowania ustawy, który uniemożliwił szeroką debatę środowiska [Thieme 2009: 215]. W innej relacji mowa jest o tym, że *przedyskutowano wszystkie opinie i pomysły, omówiono wszystkie zastrzeżenia i uwagi. Osiągnięto ostateczny kompromis, w którym nie wszystkie zapisy i regulacje spełniają oczekiwania wszystkich członków społeczności akademickiej* [Rozmus, Ordon 2008:64; Zdanowski 2005: 9]. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, jako efekt ustaleń pomiędzy rektorami uczelni publicznych i niepublicznych, ale też między związkami zawodowymi, Parlamentem Studentów i różnymi radami (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Państwowa Komisja Akredytacyjna), nie przyniosło jednak znaczących zmian. Te najbardziej widoczne dotyczyły:

- wprowadzenia trójstopniowego podziału studiów (na licencjackie, magisterskie i doktorskie),
- konieczności zawierania umów pomiędzy studentami a uczelniami na studiach płatnych,
- wprowadzenia zasady, że nowa matura jest podstawą do przyjęcia na uczelnie,
- kontynuacji dotychczasowego, tradycyjnego typu kariery naukowej (utrzymanie habilitacji),
- ograniczenia wieloletowości pracowników naukowo-dydaktycznych,

– stwierdzenia, że rektorami uczelni niepublicznych mogą być osoby o niższych kwalifikacjach naukowych niż uczelni publicznych (wystarczy stopień doktora),

– dopuszczenia możliwości odwołania rektora przez ministra (po konsultacji z PKA i KRASP lub KRZSP) w przypadku rażącego naruszenia prawa, a w przypadku stwierdzenia istotnych naruszeń prawa (lub statutu) – zwrócenia się o to do senatu uczelni,

– obowiązku wszczęcia postępowania wyjaśniającego w przypadku podejrzenia o plagiat w pracach dyplomowych, a w przypadku uzasadnienia podejrzenia – wstrzymania procedury nadawania tytułu/stopnia naukowego; w przypadku podejrzeń o plagiat, korupcję, płatną protekcję czy inne oszustwo naukowe wszczęcia postępowania dyscyplinarnego [Piech 2005: 64–65].

Pomimo docenienia faktu, iż nowa ustawa porządkowała prawodawstwo w zakresie szkolnictwa wyższego, dostosowując je do wymogów Deklaracji Bolońskiej i zmienionej sytuacji społeczno-gospodarczej kraju, była krytykowana przez wielu przedstawicieli środowiska akademickiego a nawet nazywana „bublem legislacyjnym” [Wieczorek 2005]. Zarzucano jej, iż odpowiada ona jedynie na dotychczasowe potrzeby zgłaszane przez środowisko, nie wychodzi jednak ze swoją perspektywą dalej w przyszłość – nie przyczyni się więc do wzrostu konkurencyjności polskiej gospodarki [Piech 2005: 73]. Co więcej, głównie z uwagi na brak aksjologicznej zasady, czemu ustanawiane prawo ma służyć, oraz brak wiary w przestrzeganie prawa w Polsce, negowano nawet potrzebę posiadania takiej/tej ustawy zgodnie z przekonaniem, iż *na większości uczelni pracujemy w kompletnie nieprzystających do dzisiejszej rzeczywistości strukturach i wyobrażenie, że urzędnicy w drodze rozporządzeń lub ustaw-praw są w stanie stworzyć system, który będzie dopasowany do współczesnych realiów świata, jest mylne*. Wskazywano na nieprzydatność tegoż dokumentu dla rozwoju uczelni ze względu na niemożność zagwarantowania przez ustawę swobody badań naukowych, swobody dostępu do nich i swobody wykorzystania tych danych [Turski 2005: 15]. Analiza debaty publicznej nad ustawą z 2005 roku dowodzi, silnego upolitycznienia edukacji wyższej – w dyskusjach nad projektem wypowiadali się jedynie jej zwolennicy oraz krytycy, zabrakło natomiast opinii niezależnego eksperta [Góral, Walczak 2005: 95].

Już po dwóch latach od wejścia w życie nowej ustawy pojawił się pomysł nowelizacji ustawy. Autorzy dokumentu rządowego *Założenia do ustawy o zmianie*

ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym*⁸ wyraźnie zaznaczyli, że *Zmiany przepisów mają na celu pełniejszą realizację zasad Procesu Bolońskiego i stworzenie dogodniejszych warunków dla polskich uczelni, aby mogły w większym stopniu stać się elementami europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego. Zaproponowany kierunek zmian ma na celu przede wszystkim podniesienie poziomu jakości kształcenia, promowanie uczelni o największym potencjale dydaktycznym i naukowym i rozwój studiów doktoranckich...* [Założenia do ustawy... 2007: 1]. W *Założeniach do ustawy...* wskazano 11 obszarów, których dotyczyć ma projekt nowelizacji:

- I. Podniesienie jakości kształcenia
- II. Konsolidacja uczelni
- III. Zmiany w systemie finansowania i prowadzenia gospodarki przez uczelnie
- IV. Eliminacja zjawisk patologicznych ze szkolnictwa wyższego
- V. Zapewnienie szerokiego dostępu do studiów wyższych
- VI. Ułatwienie kariery zawodowej absolwentom uczelni
- VII. Zmiana systemu kształcenia nauczycieli, pracowników socjalnych w kolegiach i słuchaczy policealnych studiów medycznych, a także innych szkół policealnych
- VIII. Nowy model kariery akademickiej
- IX. Poprawa statusu materialnego pracowników szkolnictwa wyższego
- X. Powiązanie działalności uczelni z gospodarką
- XI. Usunięcie niedostatków techniczno-legislacyjnych ustawy.

* * *

W opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego *Założenia do ustawy...* słusznie wskazują na konieczność:

- pełniejszego dostosowania systemu studiów do zasad Procesu Bolońskiego,
- stymulowania podnoszenia jakości kształcenia, badań naukowych i działalności artystycznej,
- promowania najlepszych uczelni,
- zwiększania samodzielności najlepszych uczelni w kształtowaniu modelu kształcenia,
- konsolidowania organizacyjnego uczelni różnego typu, stymulowania związków uczelni z otoczeniem zewnętrznym.

Uwagi krytyczne natury ogólnej dotyczą braku odniesienia *Założeń do ustawy...* do obowiązującej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* a także innych regulacji

⁸ www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/14/73/1473/20070321_Nowelizacja_-_szkolnictwo_wyzsze_-_zalozenia.pdf

prawnych związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego, *wobec czego w wielu przypadkach nie jest jasne, które jej postanowienia nie sprzyjają realizacji zadeklarowanych celów i jakie nowe postanowienia należałoby wprowadzić*. RGSW zarzuca także autorom *Założeń do ustawy...* pominięcie dwóch zasadniczych kwestii, a mianowicie: szerokiego i sprawiedliwego dostępu do studiów wyższych oraz racjonalnego finansowania szkolnictwa wyższego. Sformułowano także 12 uwag szczegółowych, wśród których wymienia się m.in. konieczność zrównania wzrostu poziomu finansowania szkolnictwa wyższego ze wzrostem PKB (zgodnie z założeniami Strategii Lizbońskiej), potrzebę uporządkowania określeń dotyczących charakteru i poziomu kształcenia z zgodzie z przygotowywaną Krajową Strukturą Kwalifikacji oraz wprowadzenia w Ustawie odniesień do tej struktury, a także niesłuszność idei, że ogólne kształcenie na poziomie akademickim powinno być ukierunkowane li tylko na doraźne potrzeby gospodarki⁹.

PROJEKT ZAŁOŻEŃ REFORMY SYSTEMU NAUKI I REFORMY SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Uznając za niezbędne opracowanie założeń zmian systemu zarządzania i finansowania nauki oraz szkolnictwa wyższego Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego powołało na początku 2008 roku Zespół do Spraw Opracowania Założeń Reformy Systemu Nauki oraz Założeń Reformy Systemu Szkolnictwa Wyższego. Przedstawione przez Zespół propozycje założeń reform w zakresie szkolnictwa wyższego objęły 4 obszary i skoncentrowały się na następujących kwestiach:

- I. Zarządzanie szkołami wyższymi
 - wykreowanie najlepszych i najnowocześniejszych uczelni flagowych,
 - powiązanie uczelni z sektorem gospodarczym poprzez realizację badań i kierunków studiów na zamówienie oraz udział przedstawicieli sektora gospodarczego w zarządzaniu uczelnią (w składzie konwentu),
 - umiędzynarodowienie uczelni poprzez międzynarodowe programy badawcze, politykę zatrudnienia i zwiększenie liczby studentów spoza kraju.

⁹ Uwagi Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w sprawie „Założeń do ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym” (<http://www.rgs.w.edu.pl/?q=node/815>); Zob też: Błażejowski J. [2007], Nowelizacja jest potrzebna, „Forum Akademickie” Nr 4/2007 (<http://www.forumakad.pl>).

II. Model kariery akademickiej

- uproszczenie procedury awansu naukowego poprzez likwidację kolokwium habilitacyjnego,
- zwiększenie mobilności kadry akademickiej poprzez obowiązkowe staże i zatrudnienie kontraktowe,
- odmłodzenie kadry akademickiej, wprowadzenie systemu ocen dorobku naukowego opartych na ankietyzacji i internacjonalizacji,
- zachowanie tytułu profesora uprawniającego do zatrudniania na podstawie mianowania i tym samym uzyskiwania uprawnień do „stanu spoczynku”.

III. Finansowanie szkolnictwa wyższego

- opracowanie systemu finansowania studiów na uczelniach publicznych i niepublicznych,
- zmiana zasad finansowania uczelni na algorytm szerzej uwzględniający wskaźniki jakości i innowacyjności rozwoju uczelni,
- zmiana systemu stypendialnego mająca na celu wspomaganie w większym zakresie studentów biednych, wyższe wymagania uprawniające do otrzymania stypendiów naukowych,
- wprowadzenie stypendiów kierunkowych – zamawianego kierunku kształcenia.

IV. Dydaktyka

- dostosowanie kierunków studiów i metod akredytacji do wymogów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego,
- zróżnicowanie wymogów kadrowych między uczelniami zawodowymi i akademickimi,
- otwarcie uczelni na nowe formy kształcenia, w tym kształcenie na odległość i uczenie przez całe życie.

Dokument zawiera ponadto wielopunktowe programy działania w ramach poszczególnych obszarów¹⁰. W tym miejscu warto wspomnieć zwłaszcza o jednym z nich, który przewiduje opracowanie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego¹¹.

¹⁰ Z uwagi na tymczasowy charakter dokumentu (był to projekt założeń, nie zaś zaakceptowany program reform) oraz znaczną liczbę wskazywanych działań poniżej przytoczone są jedynie punkty poszczególnych założeń bez szczegółowych programów działań.

¹¹ W Polsce dotąd nie przyjęto strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Kilka temu opracowano *Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, jednak nie została ona zaakceptowana. Latem 2009 roku MNiSW zleciło przygotowanie *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* zewnętrznej firmie wyłonionej na zasadach przetargu.

Nieco inną strukturę ma druga część dokumentu poświęcona reformie systemu nauki. Wskazano w niej cel proponowanych zmian, określono warunki sukcesu reformy. Do niezbędnych działań zaliczono:

- I. Zmiany w zarządzaniu i organizacji nauki
- II. Zmiany w zasadach finansowania nauki
- III. Zmiany w zarządzaniu kapitałem ludzkim w sferze badawczo-rozwojowej
- IV. Zmiany proinnowacyjne, zmiany w mechanizmach powiązania nauki i gospodarki, współpracę międzyresortową m.in. MNiSW, MG, MF, MRR
- V. Reforma Polskiej Akademii Nauk.

* * *

Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego zaprezentowany przez MNiSW w kwietniu 2008 roku spotkał się z żywą reakcją nie tylko środowiska akademickiego. Na łamach prasy uznano, że *istota rewolucji polega głównie na tym, że państwo dostrzegło w nauce i szkolnictwie wyższym sensowną inwestycję, a nie tylko generator ciężarów budżetowych* [Bendyk, Żakowski 2008]. Z drugiej jednak strony, w ocenach procesu reformowania szkolnictwa wyższego podkreślano, że: *Konieczna reforma nauki i edukacji uniwersyteckiej nie powinna mieć charakteru „rewolucyjnego”, ponieważ ani nauka, ani edukacja nie lubią zmian gwałtownych dyktowanych potrzebą chwili*¹². Ale to dzięki zapowiedzi propozycji zlikwidowania habilitacji nauka trafiła na pierwsze strony gazet i rozgorzała wokół niej dyskusja¹³. Gwałtowną reakcją na zamach na fundament polskiej nauki – habilitację był tzw. „List czterdziestu czterech” znanych naukowców, głównie luminarzy humanistyki, do premiera, w którym zaapelowali, aby rząd zrezygnował z pomysłu zniesienia habilitacji. Argumentowano w liście, że *naukowiec – humanista potrzebuje długiego czasu, aby osiągnąć dojrzałość badawczą i dydaktyczną* a tego procesu *nie da się skrócić ministerialnym zarządzeniem ani ustawą*¹⁴. Jednak spór o habilitację to tylko jeden z elementów reformy, która w zamyśle projektodawców dotyczyć ma **systemu** szkolnictwa wyższego i nauki, a więc powinna mieć charakter kompleksowy.

¹² *Uwagi do Projektu Założeń Reformy Systemu Nauki (16.04.2008) i Strategii Rozwoju Nauki w Polsce do 2015 Roku (04.2008). Stanowisko Rady Dyrektorów.*

¹³ Zob. Bendyk E., *Akcja habilitacja*, „Polityka”, (<http://www.polityka.pl/akcja-habilitacja/Lead30,936,253399,18/>); Bendyk E., Żakowski J., *Nauka i nauczka*, „Polityka” (<http://www.polityka.pl/nauka-i-nauczka/Text01,936,251937,18/>).

¹⁴ *Uczni przeciw zniesieniu habilitacji*, „Rzeczpospolita”, 14.04.2008 (<http://www.rp.pl/artukul/120676.html>).

Tymczasem zgodnie z oficjalnym stanowiskiem Komitetu Nauk Demograficznych Polskiej Akademii Nauk *Projekt założeń...* trudno uznać za strategię systemowych zmian w organizacji szkolnictwa wyższego i nauki, ze względu na:

- nazbyt ogólne stwierdzenia oraz brak szczegółowych rozwiązań i instrumentów,
- nieuwzględnienie warunków brzegowych funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego i nauki, zwłaszcza zaś zakresu i sposobu finansowania uczelni i nauki.

Stanowisko zawiera również szereg uwag szczegółowych do projektu, które odnoszą się do punktów budzących największą wątpliwość, np. brak informacji na temat stanowienia tzw. jednostek flagowych i Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących czy nieuzasadniony pomysł likwidacji habilitacji jako stopnia naukowego¹⁵. Podobnie ocenia *Projekt założeń...* Rada Dyrektorów Placówek Naukowych PAN. Doceniono chęć zmian i zasadność wielu propozycji, jednak jako wady wskazano *brak diagnozy, podanie hasłowo zamierzenia MNiSW bez jakiegokolwiek próby uzasadnienia dlaczego proponowane zmiany mają dać pozytywny efekt, brak tzw. mapy drogowej wprowadzenia proponowanych zmian i wreszcie brak informacji jakie będą koszty reformy oraz kto będzie je ponosił*¹⁶.

Kwestia finansowania szkolnictwa wyższego wychodzi na plan pierwszy i w innych opiniach na temat projektu reformy. W przekonaniu Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego *nie do przyjęcia jest neoliberalna koncepcja zakładająca, że nauka sfinansuje się sama*¹⁷. Zmiany w finansowaniu zapewnią wzrost efektywności szkolnictwa wyższego i nauki jedynie pod warunkiem skorelowania nakładów na tę sferę ponoszonych ze środków publicznych z poziomem nakładów wnoszonych przez sektor prywatny. Uwagi RSzWiN ZNP w znacznej mierze odnoszą się jednak do proponowanych zmian w modelu kariery akademickiej. Za szczególnie szkodliwą uznano koncepcję oparcia szkolnictwa wyższego na pracownikach pozbawionych stabilizacji (proponycja wprowadzenia kontraktowej formuły zatrudniania zamiast mianowania

¹⁵ Stanowisko Komitetu Nauk demograficznych w sprawie „Projektu założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego” z dnia 16.04.2008, (http://www.knd.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=50).

¹⁶ Uwagi do Projektu Założeń Reformy Systemu Nauki (16.04.2008) i Strategii Rozwoju Nauki w Polsce do 2015 Roku (04.2008). Stanowisko Rady Dyrektorów, (<http://nsz.pan.pl/upfiles/pdf/Rada%20Dyrektorow%20PAN%20210508.pdf>).

¹⁷ Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Projektu założeń reformy szkolnictwa wyższego w Polsce”, Warszawa, 22 czerwca 2008 r. (<http://www.rgswin.znp.edu.pl/uchwaly/stanowisko.html>).

lub umowy o pracę na czas nieokreślony dla wszystkich nauczycieli akademickich, poza uprzywilejowaną grupą z tytułem naukowym profesora). Pod wątpliwość zaś poddano szereg innych kwestii z tego obszaru, np. przechodzenie profesorów w stan spoczynku i dofinansowywanie dodatków dla tej grupy ze środków publicznych poza ZUS, etatyzację kadry, ustawową likwidację dwuetatowości. Z kolei w pomysłach zastąpienia przewodu habilitacyjnego przez postępowanie nadające uprawnienia doktoryzowania Rada upatruje posunięcia pozornego, gdyż w praktyce oznaczać będzie utrzymanie istniejącego stanu rzeczy, a może nawet utrudnić dostęp do samodzielności naukowej. Zdaniem Rady należy jednakże odstąpić od habilitacji jako obligatoryjnego stopnia naukowego w modelu kariery naukowej, a jako podstawowy szczebel naukowy usankcjonować stopień doktora (oczywiście przy odpowiednich i właściwych procedurach w procesie doktoryzowania zapewniających wyższy poziom prac doktorskich).

W opublikowanej w periodyku *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* opinii przedstawicieli Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego *cenna i ważna jest determinacja rządu w odniesieniu do bezwzględnej konieczności gruntownej reformy systemu szkolnictwa wyższego oraz polityki naukowej, dostosowującej szkolnictwo i naukę do realiów wynikających z obecnych wyzwań gospodarczych i społecznych* [Jablecka, Kochanowski 2008:14]. Według autorów stanowiska CBPNiSW powodzenie reformy uzależnione jest przede wszystkim od wzrostu nakładów budżetowych na naukę i na szkolnictwo wyższe, *nie tylko z powodu zobowiązań wobec Strategii Lizbońskiej, ale także dlatego się, że znaczna część propozycji zgłoszonych w założeniach reformy będzie wymagać dodatkowych środków* [Jablecka, Kochanowski 2008:13]. Wśród uwag krytycznych natury ogólnej pojawiły się następujące zarzuty wobec rządowej propozycji reform:

- niespójność, brak kompleksowej wizji kierunku reform bez sformułowania generalnego celu reformy czy reform częściowych,
- ogólnikowość wielu propozycji bez wzmianki na temat instrumentów ich realizacji albo zbytnia szczegółowość innych propozycji, które należałoby raczej uznać za instrument realizacji założeń niż element tych założeń,
- brak diagnozy poprzedzającej propozycje reformy,
- brak określenia, czy poszczególne propozycje wymagają zmian na poziomie instytucji/placówki, zmian w polityce edukacyjnej/naukowej czy zmian w przepisach prawnych,
- brak harmonogramu dalszego postępowania, w tym określenia perspektywy czasowej planowanych nowelizacji ustaw oraz terminu ich wejścia w życie.

W uwagach szczegółowych na temat *Projektu założeń...* wskazano szereg mankamentów dokumentu MNiSW w odniesieniu do wszystkich zaprezentowa-

nych w nim obszarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz propozycji zmian w systemie nauki.

Autorzy stanowiska CBPNiSW odnieśli się również bezpośrednio do samego procesu przygotowywania gruntu dla prac nad projektowaniem reformy. Podkreślili wyraźnie, że dla pomyślności reformy niezbędnym jest zabieganie o włączenie w proces konsultacji społecznych oraz debatę nad reformą jak najszerszego grona zainteresowanych nauką i szkolnictwem wyższym: nie tylko środowiska akademickiego, ale także pracodawców, rodziców studentów, wreszcie wszystkich płatników podatków (finansujących przecież z podatków jakość badań i kształcenia na poziomie wyższym). Debata, w wyniku której ujawniałyby się rozbieżności interesów rozmaitych środowisk służyć powinna korygowaniu i uzgadnianiu projektu reformy oraz mobilizowaniu poparcia opinii publicznej. *I choć pełnego konsensusu w sprawie reformy nie osiągniemy nigdy, determinacja rządu powinna wiązać się z przecięciem w pewnym momencie debaty oraz podjęciem strategicznych decyzji, przedstawionych następnie w formie projektów aktów prawnych* [Jabłecka, Kochanowski 2008:13].

ZAŁOŻENIA REFORMY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO „PARTNERSTWO DLA WIEDZY”

W efekcie trwających od wiosny 2008 roku konsultacji społecznych rząd przyjął w grudniu 2008 r. pakiet pięciu ustaw „Budujemy na wiedzy – reforma nauki dla rozwoju Polski” (obejmujących ustawy o zasadach finansowania nauki, Polskiej Akademii Nauk, Instytutach Badawczych, Narodowym Centrum Badań i Rozwoju oraz Narodowym Centrum Nauki). Do ponownych konsultacji MNiSW przekazał, pod szyldem „Partnerstwo dla Wiedzy”, kolejno trzy części założeń reformy szkolnictwa wyższego: „Reforma studiów i praw studenckich”, „Nowy model kariery naukowej” oraz „Nowy model zarządzania szkolnictwem wyższym”. W pierwszej części poświęconej studentom skoncentrowano się na:

- ustanowieniu specjalnej ścieżki dla wybitnych studentów i doktorantów,
- większym upodmiotowieniu studentów i dbałości o ich prawa,
- zmniejszeniu obciążeń o charakterze administracyjnym,
- umiędzynarodowieniu procesu studiów,
- lepszym przygotowaniu absolwentów szkół wyższych do potrzeb gospodarki i funkcjonowania na rynku pracy,

– zwiększeniu efektywności wydatkowania środków publicznych przeznaczonych na pomoc materialną dla studentów¹⁸.

Druga część ministerialnego pakietu reform objęła zmiany w modelu kariery akademickiej, które mają prowadzić do:

- podniesienia jakości doktoratów,
- uproszczenia i skrócenia procedury habilitacyjnej,
- otwarcia uczelni publicznych dla wybitnych badaczy z zagranicy,
- poprawy polityki kadrowej w uczelniach i instytucjach naukowych,
- zwiększenia uprawnień wynikających z posiadania tytułu naukowego
- zwiększenia przejrzystości w funkcjonowaniu Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych¹⁹.

W ramach części zapowiadającej wdrożenie nowego modelu zarządzania szkolnictwem wyższym przyjęto założenia, które mają na celu:

- stworzenie mechanizmu wyłaniania krajowych naukowych ośrodków wiodących,
- integrację uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym (tworzenie regionów wiedzy),
- zmiany w ustroju uczelni publicznej,
- lepsze wykorzystanie potencjału badawczego i dydaktycznego polskich uczelni,
- uproszczenie finansowania szkół wyższych,
- poprawę jakości kształcenia,
- optymalizację sposobu funkcjonowania organizacji przedstawicielskich i kontrolnych²⁰.

* * *

Projekt reformy szkolnictwa wyższego w postaci pakietu *Partnerstwo dla wiedzy* wzbudził więcej ożywionych dyskusji niż wszystkie przedstawiane dotąd w ostatnich kilkunastu latach przez władze państwa pomysły reformowania szkolnictwa wyższego. Jednym z najbardziej aktywnych uczestników konsultacji społecznych była Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, która przedstawiła swoje

¹⁸ Partnerstwo dla wiedzy – Reforma studiów i praw studenckich, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (http://www.nauka.gov.pl/mn/_gALLERY/48/75/48750/2.reforma_studiow.pdf).

¹⁹ *Partnerstwo dla wiedzy – Nowy model kariery akademickiej*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (http://www.nauka.gov.pl/mn/_gALLERY/46/75/46753/20090212_Model_kariery_2_.pdf).

²⁰ *Partnerstwo dla wiedzy – Nowy model zarządzania szkolnictwem wyższym*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (http://www.nauka.gov.pl/mn/_gALLERY/48/75/48751/4.zarzadzanie_uczelnia.pdf).

uwagi do założeń reformy w trzech oficjalnych stanowiskach. W odniesieniu do dokumentu *Partnerstwo dla wiedzy – Reforma studiów i praw studenckich* Rada zakwestionowała możliwość dokonania wyczerpującej oceny zmian systemowych szkolnictwa wyższego bez znajomości pozostałych dwóch części pakietu. RGSWiN krytycznie wypowiedziała się w sprawie dokumentu wskazując na brak uzasadnienia dla przedstawionych w nim działań, brak zasadności części z nich oraz brak informacji na temat terminu i sposobu wykorzystania przedłożonego projektu w pracach legislacyjnych. Stanowisko Rady w sprawie dokumentu *Partnerstwo dla wiedzy – Nowy model kariery akademickiej* podkreśla zasadność zreformowania wskazanych w dokumencie obszarów. Zastrzeżenia budzi jednak to, że niektóre z zagadnień zostały omówione bardzo szczegółowo (nowe procedury uzyskiwania stopnia doktora habilitowanego), inne fragmentarycznie (polityka kadrowa). W zasadzie szereg uwag ogólnych sformułowanych w stanowisku dotyczy bądź to funkcjonowania CK, bądź polityki kadrowej w szkolnictwie wyższym. Dodatkowe spostrzeżenie związane jest z nadmierną centralizacją i standaryzacją procedur, zwłaszcza w przypadku oceny działalności naukowej i akademickiej (zdaniem Rady dokument zawiera zbyt wiele delegacji do rozporządzeń Ministra i sztywnych kryteriów tej oceny). RGSWiN podobne zarzuty natury ogólnej stawia ostatniej części pakietu reform szkolnictwa wyższego *Partnerstwo dla wiedzy – Nowy model zarządzania szkolnictwem wyższym*. Zdaniem Rady wyczerpująco przedstawiono mechanizmy wyłaniania Krajowych Ośrodków Wiodących (KNOW), fragmentarycznie zaś potraktowano kwestię instytucji przedstawicielskich i kontrolnych środowisk akademickich i naukowych. Tu jednak uwagi ogólne przeważają nad szczegółowymi, aczkolwiek odnoszą się do poszczególnych założeń proponowanej reformy. Zarzutem najwyższego stopnia ogólności jest wskazanie na niespójność przedstawionych w dokumencie propozycji z rozwiązaniami zaproponowanymi w dwóch wcześniejszych częściach *Partnerstwa dla wiedzy* oraz z rozwiązaniami zaproponowanymi w pakiecie 5 ustaw dla obszaru nauki.

Opinię na temat projektów reform w szkolnictwie wyższym zaprezentował też Instytut Wiedzy i Innowacji uznając ogólną ideę reform za wartą poparcia a wiele z przedstawionych przez ministerstwo propozycji za mechanizmy właściwie korygujące obecny system. Krytyczne w tonie było natomiast stwierdzenie, że *Proponowane reformy mają nadal charakter zbyt kosmetyczny, zbyt konserwatywny,*

zbyt ostrożny. Nie zwrócono zbyt dużej uwagi na potrzeby całej gospodarki i na długookresowe wyzwania rozwojowe (...) Całość reformy powinna być opatrzona hasłem „co nie jest zabronione, to jest dozwolone”. Brakuje dotąd systemu motywacyjnego skłaniającego uczelnie do postępu, do zmian²¹.

Swój głos w dyskusji na temat reform zabrali też studenci. Na łamach stanowiska Parlamentu Studentów RP z uznaniem przyjęli oni pierwszą od kilkunastu lat próbę spojrzenia na sektor szkolnictwa wyższego z perspektywy studenta i docenili szereg rozwiązań dotyczących reformy studiów i praw studenckich. Stanowisko Parlamentu Studentów zawiera jednak więcej uwag krytycznych wobec pomysłów budzących wątpliwości oraz apel do władz o uszczegółowienie propozycji (bez tego Parlament nie może zająć oficjalnego i wyczerpującego stanowiska w omawianych kwestiach)²².

* * *

Konsultacje społeczne trwające od wiosny 2008 roku i akcja pod szyldem *Partnerstwo dla wiedzy* zaowocowały nowym dokumentem ministerstwa. W czerwcu 2009 roku MNiSW ogłosiło *Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki*²³. Formalnie, dokument składa się z 11 punktów:

I. Potrzeby i cel uchwalenia zmian w ustawach

W tym miejscu autorzy dokumentu zapewniają, że proponowane zmiany służyć będą zrealizowaniu celów strategicznych określonych w przyjętym przez rząd dokumencie *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. W tekście czytamy m.in., że *Proponowane rozwiązania dotyczące zarówno systemu zarządzania szkołami wyższymi, modelu kariery akademickiej oraz praw i obowiązków studentów służyć mają też zmianie modelu kształcenia i ukierunkowania go na lepsze przygotowanie absolwentów, którzy posiadać będą nie tylko najnowszą, uniwersalną wiedzę, ale także umiejętności zgodne z wyzwaniami cywilizacyjnymi XXI wieku i potrzebami wynikającymi z rozwoju gospodarczego Polski (Założenia do nowelizacji... 2009: 3).*

²¹ *Opinia na temat projektów reform w ramach pakietu „Partnerstwo dla wiedzy”,* (praca zbiorowa), Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 9 czerwca 2009 r., s. 2, (http://www.institut.info/images/stories/badania/Opinia_4.pdf).

²² *Stanowisko Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie pakietu „Partnerstwo dla wiedzy – reforma studiów i praw studenckich”* z dnia 25 stycznia 2009, (<http://www.psrp.org.pl>).

²³ www.nauka.gov.pl

II. Aktualny stan stosunków społecznych w nauce i szkolnictwie wyższym

Autorzy prezentują w tym punkcie szereg danych statystycznych odtwarzających obraz szkolnictwa wyższego w Polsce w odniesieniu do kwestii umiędzynarodowienia szkół wyższych, zbliżającego się niżu demograficznego, struktury kierunków kształcenia, skomplikowanej ścieżki kariery naukowej, tradycyjności zarządzania uczelniami oraz słabego powiązania uczelni z otoczeniem zewnętrznym.

III. Aktualny stan prawny

Jest to wykaz aktów prawnych regulujących obecnie zagadnienia wymagające zmian.

IV. Możliwości podjęcia alternatywnych środków

Chodzi o zharmonizowanie polityki dystrybucji środków pochodzących z budżetu państwa z dystrybucją środków strukturalnych UE (pochodzących z programów operacyjnych: PO IŚ, PO IG, PO KL).

V. Podmioty, na które będą oddziaływać projektowane ustawy

Wymienia się tu podmioty, których dotyczyć będą projektowane zmiany.

VI. Przewidywane skutki finansowe

W tym miejscu mowa jest o tym, że proponowane zmiany mają charakter „efektywnościowy”, co oznacza, że większość zmian ma na celu poprawę efektywności wydatkowania publicznych środków na szkolnictwo wyższe i nie wymaga dodatkowych nakładów z budżetu państwa. Dodatkowe nakłady przewidziane są na utworzenie Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących oraz wprowadzenie statusu profesora w stanie spoczynku.

VII. Propozycje rozstrzygnięć i ich uzasadnienie

W tym miejscu dokument zawiera opis proponowanych zmian, które ukierunkowane są na:

1) w odniesieniu do nowego modelu zarządzania szkolnictwem wyższym – projakościowe finansowanie szkół wyższych, poprawę jakości kształcenia, lepsze wykorzystanie potencjału badawczego i dydaktycznego polskich uczelni, integrację uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym (tworzenie regionów wiedzy), stworzenie mechanizmu wyłaniania krajowych naukowych ośrodków wiodących, umożliwienie zmian w ustroju uczelni publicznej, optymalizację sposobu funkcjonowania organizacji przedstawicielskich i kontrolnych;

2) w odniesieniu do modelu kariery naukowej – generowanie doktoratów na miarę współczesnych wyzwań, uproszczenie i skrócenie procedury habilitacyjnej,

otwarcie uczelni na wybitnych badaczy z zagranicy, zmianę procedury nadawania tytułu naukowego oraz zwiększenie uprawnień wynikających z jego posiadania, poprawę polityki kadrowej w uczelniach i instytucjach naukowych, zwiększenie przejrzystości w funkcjonowaniu Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych;

3) w odniesieniu do studiów i studentów – zwiększenie dostępności do studiów wyższych, lepsze przygotowanie absolwentów szkół wyższych do potrzeb gospodarki i funkcjonowania na rynku pracy, umiędzynarodowienie studiów, większe upodmiotowienie studentów i dbałość o ich prawa

VIII. Przepisy przejściowe i dostosowujące

W punkcie wskazuje się przepisy, które mają obowiązywać wraz z wejściem w życie proponowanej ustawy.

IX. Przepisy upoważniające

W punkcie wskazuje się przepisy upoważniające do zmiany ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz *ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*.

X. Termin wejścia w życie ustawy

Dokument określa termin wejścia w życie proponowanej ustawy najpóźniej w dniu 1 października 2010 roku (argumentując wybór terminu koniecznością wprowadzenia zmian przed rozpoczęciem roku akademickiego 2010/2011).

XI. Ocena przewidywanych skutków (kosztów i korzyści) społeczno-gospodarczych regulacji

Punkt ostatni obejmuje analizę wpływu przedstawianych w założeniach reformy regulacji na sektor finansów publicznych, rynek pracy i na konkurencyjność gospodarki, w tym funkcjonowanie przedsiębiorstw oraz wykaz podmiotów poddanych konsultacjom społecznym.

* * *

Założenia do nowelizacji... doczekały się rychło odzewu ze strony środowiska. U progu roku akademickiego 2009/2010 swoje stanowisko w ich sprawie przedstawiła Rada Szkolnictwa Wyższego i Nauki ZNP oraz Niezależne Zrzeszenie Studentów.

RSzWiN ZNP zwróciła uwagę, że diagnoza stanu szkolnictwa wyższego jest niepełna a założenia reformy szkolnictwa wyższego *zostały wprowadzone, w porównaniu z pierwotnymi zapisami, poprawione i doprecyzowane, niemniej*

*są one nadal zbiorem ogólnych koncepcji i haseł*²⁴. Rada uznała większość uwag zawartych w swoich wcześniejszych opiniach i stanowiskach za aktualne także wobec obecnej wersji założeń do nowelizacji obu ustaw. Wyraziła oburzenie na twierdzenie MNiSW, że nakłady finansowe na szkolnictwo wyższe są wystarczające lecz tylko źle dystrybuowane, zdaniem Rady obiektywne dane temu przeczą. Doceniając starania władz Rada wyraziła przekonanie, że przedstawiona koncepcja zmian *nie jest dostatecznie przemyślana, spójna i rokująca pozytywne zmiany systemowe. Co gorsza, niektóre zapisy szczegółowe są próbą ustawowego zagwarantowania realizacji partykularnych interesów części środowisk lub grup formalnych, lobbujących za określonymi rozwiązaniami, np. grupa profesorów tytularnych, konferencje rektorów, niepubliczne szkoły wyższe.*

Niezależne Zrzeszenie Studentów, jako największa organizacja studencka w Polsce, wyraziła wolę i aprobatę dla reformy szkolnictwa wyższego. Zdaniem studentów przedstawiony ostatnio projekt reformy, pomimo licznych i długich konsultacji, *jest niekompletny, niewystarczający, a tryb jego wprowadzenia – zbyt pochopny i nieodpowiedni*²⁵. NZS podkreślając wagę reformy szkolnictwa wyższego sugeruje przedłużenie konsultacji społecznych i podniesienie na nowo merytorycznej debaty publicznej nad proponowanymi zmianami. Sugeruje przy tym rozpoczęcie od nowego roku akademickiego (konsultacje społeczne przypadły na w okres wakacji, co nie sprzyjało rzetelnej dyskusji) kolejnego etapu prac nad poszczególnymi założeniami reformy (najlepiej w powołanych w tym celu grupach roboczych) oraz utworzenie przy MNiSW komitetu ds. reformy. Z uwagi na strategiczne znaczenie szkolnictwa wyższego dla przyszłości naszego kraju, wskazuje także na konieczność pobudzenia obywateli do aktywnego tworzenia nowego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

REFORMA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO – SZANSĄ NA RZECZYWISTOŚĆ UDOSKONALONĄ

Reform szkolnictwa wyższego w Polsce w żadnym razie nie należy analizować w oderwaniu od szerszego, globalnego kontekstu. Aczkolwiek celem

²⁴ *Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Założeń do nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule”*, (http://www.rswin.znp.edu.pl/uchwaly/stanowisko_05.07.2009.html).

²⁵ *Opinia Niezależnego Zrzeszenia Studentów dotycząca założeń do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*, NZS, Warszawa 8 lipca 2009 r., s. 2 (http://www.nzs.org.pl/images/opinia_nzs_mnisw_2009.pdf).

artykułu nie było odniesienie procesu reformowania polskich szkół wyższych do przeobrażeń systemów szkolnictwa wyższego mających miejsce na całym świecie, warto zasygnalizować tę kwestię ze względu na pewien ogólnoświatowy nurt przemian tego sektora będących następstwem zmian cywilizacyjnych. Zdaniem R. Pachocińskiego [2004] kierunki reform w najbardziej rozwiniętych krajach świata wynikają z ideologii neoliberalizmu zakładającego urynkowienie i utowarowienie procesów nauczania i badań, politykę państwa odrzucającą dotychczasową strategię pełnego finansowania szkolnictwa wyższego ze środków publicznych, z zapotrzebowania społeczeństwa informacyjnego na pracowników bardziej kompetentnych w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych i technologii. W Europie, z racji zabiegów Komisji Europejskiej, proces reform podlega unifikacji a same reformy wdrażane w krajach członkowskich, pomimo różnic w zastosowanych nowych rozwiązaniach, nabierają coraz bardziej charakteru paneuropejskiego [Thieme 2009: 95–96].

Polska włączając się w struktury Unii Europejskiej oraz w realizację Strategii Lizbońskiej i Procesu Bolońskiego poddaje się w coraz większym stopniu wpływom europejskich reformatorów. Z uwagi jednak na konieczność zmiany prawa, do czego niezbędna jest wola polityczna i osiągnięcie konsensusu politycznego [Thieme 2009: 103], reforma szkolnictwa wyższego przebiega w Polsce szczególnie długo i mozolnie. Wyraźnie akcentowane są zarzuty, iż nie poprzedza jej strategia szkolnictwa wyższego, która winna być podłożem dla uregulowań prawnych [Olędzki 2003], a te z kolei powinny być z nią spójne [Drozdowicz 2009]. Wracając do rozważań J. Szczepańskiego na temat reform wydaje się zasadnym zwrócić szczególną uwagę na niebezpieczeństwo *ograniczania reformy do metod działań ulepszających* [Szczepański 1999: 32]. O ile, obiektywnie rzecz biorąc, MNiSW organizuje działania reformatorskie, zaspokaja potrzeby (przynajmniej części zaangażowanych w reformę grup) i modyfikuje system szkolnictwa wyższego poprzez regulacje prawne, o tyle w opinii przedstawicieli środowiska akademickiego oraz w ocenie ekspertów nie prowadzi w zasadzie polityki w tym zakresie. [...] *w dyskusjach nad reformami w szkolnictwie wyższym nie tylko że nie mówi się o zmianach w polityce edukacyjnej państwa (choć trudno rozszyfrować, jaka to obecnie jest polityka), ale w żadnej wypowiedzi politycznej czy też eksperckiej ten termin nawet nie został użyty explicite. Oznacza to, że ani politycy, ani środowisko nie jest gotowe do dyskusji w kategoriach polityki edukacyjnej ani tym bardziej do jej zmian* [Thieme 2009: 346]. Brakuje w Polsce dobrej merytorycznej narodowej debaty nad polityką edukacyjną, o co apelowali eksperci OECD. Zamiast niej debatuje się głównie nad technicznymi reformami administrowania szkolnictwem wyższym [Thieme 2009: 346]. Idąc tropem roz-

ważań J. Szczepańskiego na temat wiedzy towarzyszącej reformowaniu, można przyjąć, że wiedza ta współcześnie kreowana jest głównie w trakcie debaty publicznej. Niedostatki debaty zarówno merytoryczne (np. niewłaściwe lub błędne prezentowanie informacji) jak i formalno-techniczne (np. konsultacje społeczne przypadające na okres wakacji, brak sprawozdań czy jakiegokolwiek informacji publicznej o aktualnym przebiegu konsultacji na stronie MNiSW) prowadzą w konsekwencji do generowania wiedzy szczątkowej, chaotycznej i niekiedy mało przydatnej reformatorom i zaangażowanym w reformę grupom.

W szerszym kontekście przykład toczącej się na temat reform szkolnictwa wyższego dyskusji dowodzi słabości polskiej polityki rozwoju jako takiej. Świadczy o braku wizji przyszłości oraz nieumiejętności prowadzenia profesjonalnej debaty i dialogu społecznego wokół wyzwań przyszłości: globalizacji, kształtowania cywilizacji informacyjnej, gospodarki opartej na wiedzy i wielu innych [Karpiński 2008]. O tym, że debata publiczna w Polsce jest w kryzysie świadczą wnioski z badań Instytutu Badań Strukturalnych, w ramach których przeprowadzono retrospektywną i bieżącą analizę wybranych reform w ramach polityki społeczno-gospodarczej, w tym edukacyjnych (za lata 1997–2007), uwzględniającą zakres prowadzonej debaty oraz merytoryczne zaplecze podjętych konsultacji. Wśród czynników nie sprzyjających debacie publicznej wskazywano: niskie wzajemne zaufanie jej uczestników oraz do instytucji, monopolizację dostępu do dyskusji publicznej, „nonszalanckie” podejście do analiz i ekspertyz, rozziew pomiędzy ekspercką a społeczną percepcją zmian, upolitycznienie dyskursu, zaburzenie proporcji między głosem decydentów a beneficjentów reformy, siłę argumentu fiskalnego [Lizut 2008: 93–94].

Czy zatem aktualna reforma szkolnictwa wyższego stwarza realną szansę na udoskonalenie tego fragmentu rzeczywistości społecznej? Znacząca w tym kontekście jest teza J. Szczepańskiego, że w całości spraw składających się na reformę szkolnictwa wyższego i tak najważniejszy jest wynik działań reformujących i stan rzeczywistości po przeprowadzeniu działań ulepszających reformowaną rzeczywistość. Tymczasem z analizy procesu reformowania szkolnictwa wyższego i towarzyszącej mu debaty publicznej wynika, że:

- nadal nie mamy wizji rzeczywistości po ulepszeniu (brak jednolitej strategii, aktualnie przygotowano jej dwa warianty: rządowy i środowiskowy),
- proponowane metody działań ulepszających poddawane są w wątpliwość (zarzuty dotyczące zbyt rewolucyjnego sposobu wprowadzania zmian),
- jakość kadry opracowującej wizję rzeczywistości ulepszonej (strategii) nie jest dostatecznie znana (dopiero od niedawna funkcjonuje strona internetowa

www.uczelnie20202.pl, na której upublicznione zostały podstawowe informacje na temat zespołu przygotowującego rządowy wariant strategii),

– słabe rozpoznanie procesów spontanicznych (ograniczenie sposobów promowania reformy do informacji biurokratyczno-instytucjonalnej, brak badań nad zjawiskami towarzyszącymi wprowadzaniu reformy).

Pomimo negatywnej oceny powyższych czynników należy podkreślić, że czas działa na ich korzyść. Symptodem pozytywnych zmian jest rosnąca wśród decydentów i interesariuszy świadomość niedostatków prowadzenia polityki w zakresie szkolnictwa wyższego, dotąd nie dość ukierunkowanej na rozwój tego sektora. W coraz większym stopniu podejmowane są działania ułatwiające debatę publiczną a tym samym usprawniające proces reformowania. Nadal jednak brakuje zaplecza systemowego i logistycznego dla przygotowania reform. Parafrazując słowa Thieme [2009: 375–376] można stwierdzić, że młoda polska demokracja ciągle musi się uczyć metod dochodzenia do rozwiązań (patrz: przygotowywania i wprowadzania reform), które są przedmiotem zainteresowania całego narodu. Uczyć się musi wykorzystywania informacji jako narzędzia polityki publicznej [Surdej 2008]. Najlepszą drogą ku temu jest skorzystanie z rozwiązań zastosowanych w najlepszych zachodnich systemach edukacyjnych. I dlatego, zdaniem Marka Kwieka [2009], niezbędne dla skuteczności reformy jest sięgnięcie do znanych w Europie zasad ekonomii politycznej reform, czyli: budowania konsensusu z najważniejszymi interesariuszami, zidentyfikowania największych wygranych i przegranych reform, zaproponowania spójnej wizji mechanizmów kompensacyjnych, usunięcia wszelkich niejasności w przyszłych regulacjach prawnych, wprowadzenia zachęt finansowych do reformowania instytucji, unikania koncentracji kosztów reform i rozpraszania ich korzyści, jasnej komunikacji zadań, celów i intencji reform.

BIBLIOGRAFIA

- Bendyk E., *Akcja habilitacja*, „Polityka”, (<http://www.polityka.pl/akcja-habilitacja/Lead30,936,253399,18/>).
- Bendyk E., Żakowski J., *Nauka i nauuczka*, „Polityka” (<http://www.polityka.pl/nauka-i-nauuczka/Text01,936,251937,18/>).
- Białecki I. [2008], *Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 1/31.
- Błażejowski J. [2007], *Nowelizacja jest potrzebna*, „Forum Akademickie” Nr 4/2007 (<http://www.forumakad.pl>).
- Bukowiec M., Growiec J., Marć Ł. [2008], *Strategia Lizbońska Unii Europejskiej i wyzwania konwergencji nowych krajów członkowskich – perspektywa polska*, Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych (http://ibs.org.pl/site/upload/publikacje/SL_Raport.pdf).

- Drozdowicz Z. [2009], *Dyskutujemy o reformie szkolnictwa*, „Forum Akademickie”, Nr 6/2009 (<http://www.forumakad.pl>).
- Eurybase *The Information Database on Education Systems in Europe* (http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PL_PL_C11_5_3.pdf).
- Góral M., Walczak D. [2005], *Debata publiczna nad ustawą „Prawo o szkolnictwie wyższym” – sprawozdanie i próba analizy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2/26.
- Jabłeczka J. [2007], *Planowanie, zarządzanie i regulacja w systemie szkolnictwa wyższego*, [w:] M. Dabrowa-Szeffler, Jabłeczka J. (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Jabłeczka J., Kochanowski J. [2008], *Uwagi Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego do założeń reformy nauki i szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, Nr 1/31/2008.
- Karpiński A. [2008], *Dialog wokół wyzwań przyszłości*, „Dialog. Pismo Dialogu Społecznego” nr 4 (www.cpsdialog.pl).
- Kwiek M. [2009], *Polskie szkolnictwo wyższe w 2020. Elementy diagnozy i ekonomia polityczna reform*, streszczenie wystąpienia na IV Kongresie Obywatelskim, Warszawa 17 października 2009 (www.uczelnie2020.pl/docs/Kwiek_Kongres_Obywatelski.pdf).
- Lizut J. [2008], *Debata o debacie*, „Dialog. Pismo Dialogu Społecznego” nr 3 (www.cpsdialog.pl).
- Opinia na temat projektów reform w ramach pakietu „Partnerstwo dla wiedzy”*, (praca zbiorowa), Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 9 czerwca 2009 r. (http://www.instytut.info/images/stories/badania/Opinia_4.pdf).
- Opinia Niezależnego Zrzeszenia Studentów dotycząca założeń do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki*, NZS, Warszawa 8 lipca 2009 r., s. 2 (http://www.nzs.org.pl/images/opinia_nzs_mnisw_2009.pdf).
- Pachociński R. [2004], *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Partnerstwo dla wiedzy – Nowy model kariery akademickiej*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2009, (http://www.nauka.gov.pl/mn/_gALLERY/46/75/46753/20090212_Model_kariery_2_.pdf).
- Partnerstwo dla wiedzy – Reforma studiów i praw studenckich*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2009 (http://www.nauka.gov.pl/mn/_gALLERY/48/75/48750/2.reforma_studiow.pdf).
- Piech K. [2005], *Nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym a Proces Boloński oraz konkurencyjność i rozwój polskiej gospodarki*, [w:] M. Rocki (red.), *Nowe prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych (http://www.fudnacja.edu.pl/pliki/pdf/nowe_prawo.pdf).
- Stanowisko Komitetu Nauk Demograficznych w sprawie „Projektu założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego” z dnia 16.04.2008*, (http://www.knd.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=50).
- Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Projektu założeń reformy szkolnictwa wyższego w Polsce”*, Warszawa, 22 czerwca 2008 r. (<http://www.rszwin.znp.edu.pl/uchwaly/stanowisko.html>).
- Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Założeń do nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach na-*

- ukowych i tytule”, (http://www.rswin.znp.edu.pl/uchwaly/stanowisko_05.07.2009.html)
- Surdej A. [2008], *Władza informacji – polityki publiczne w świetle nowoczesnych funkcji państwa*, „Dialog. Pismo Dialogu Społecznego” nr 4 (www.cpsdialog.pl).
- Szczepański J [1999], *Reformy, rewolucje, transformacje*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Thieme J. K. [2009], *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA*, Warszawa: Difin SA.
- Turski Ł. [2005], *Czy potrzebna nam jest Ustawa o szkolnictwie wyższym, a jeżeli tak, to po co?*, [w:] M. Rocki (red.), *Nowe prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych (http://www.fudnacja.edu.pl/pliki/pdf/nowe_prawo.pdf).
- Uwagi do Projektu Założeń Reformy Systemu Nauki (16.04.2008) i Strategii Rozwoju Nauki w Polsce do 2015 Roku (04.2008). Stanowisko Rady Dyrektorów*, (<http://nszz.pan.pl/upfiles/pdf/Rada%20Dyrektorow%20PAN%20210508.pdf>).
- Uwagi Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w sprawie „Założeń do ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym”* (<http://www.rgs.w.edu.pl/?q=node/815>).
- Waltoś S. [2008], *Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji*, [w:] S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania.
- Wieczorek J. [2005], *Ustawa o szkolnictwie wyższym – czy kolejny bubel legislacyjny jest naprawdę pożądanym?* (www.jwieczorek.ans.pl/publicystyka.htm).

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn
University of Łódź

ON REFORMING HIGHER EDUCATION IN POLAND IN THE PERIOD 1989–2009

(Summary)

The paper addresses the reforms of Higher Education in Poland in the period 1989–2009. In particular, it deals with legal provisions that have already come into force, and drafts of laws suggesting changes in Higher Education over the past two decades. Thus the history of the reforms is presented: a gradual modelling of the Higher Education system alongside economic, social and political changes in Poland, as well as the implementation of the Bologna Process and placement of the system in the overall European landscape.

The goal of the paper is to illustrate the process of Higher Education reforms also from the perspective of the public debate that accompanied the law-making process. The voices of representatives of the academic circles, i.e. those directly concerned, are mostly critical and concentrate not so much on the grounds or reasons for some changes, but more often on the weakness of the reform as such – the sequence of the reform actions taken, faulty preparation of governmental documentation or the manner in which public consultation was carried out. In a broader context, the paper demonstrates the weaknesses of the state’s policies related to Higher Education.

Key words: Higher Education system, reforms, public debate

KRYSPIN KARZMARCZUK
Katedra Socjologii Edukacji UŁ

MODERNIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE. PERSPEKTYWA TEORII REFLEKSYWNEJ MODERNIZACJI

Streszczenie

W artykule podejmuje się próbę spojrzenia na modernizację sektora szkolnictwa wyższego z perspektywy refleksywnej modernizacji. Źródłem radykalnych przeobrażeń szkolnictwa wyższego w Polsce stały się neoliberalne rozwiązania instytucjonalne, otwierające szkolnictwo wyższe na prywatyzację, konkurencję oraz urynkowanie i uwalniające je od zbiurokratyzowanych struktur heteronomicznych, legitymizowanych przez warunki poprzedniego systemu. Dla wyjaśnienia charakteru przeobrażeń w szkolnictwie wyższym wykorzystano trzy kategorie analityczne refleksywnej modernizacji; indywidualizację, ryzyko oraz refleksywność, jako heurystyczne narzędzia.

Słowa kluczowe: refleksywna modernizacja, indywidualizacja, społeczne ryzyko, szkolnictwo wyższe

WPROWADZENIE

Dotychczasowe i przyszłe przeobrażenia w sektorze szkolnictwa wyższego wyznaczają trzy neoliberalne rozwiązania instytucjonalne. Pierwsze z nich wiąże się z neoliberalnymi reformami gospodarczymi, rozpoczętymi dwie dekady temu, których zasadniczym celem było istotne ograniczenie roli państwa w gospodarce i w innych sferach życia społecznego. W sektorze szkolnictwa wyższego ograniczenie roli państwa stało się możliwe przez nowelizację ustawy z dnia 12 września 1990 roku prawo o szkolnictwie wyższym [Dz.U. Nr 65. poz. 385 z późniejszymi zmianami]. Otwierała ona drogę do wolnego i autonomicznego rozwoju szkol-

nictwa wyższego przez przywrócenie władzy decyzyjnej rektorom i senatowi uczelni. Odrzucała dotychczasową strategię pełnego finansowania szkolnictwa wyższego ze środków publicznych, wprowadzała bardzo szeroką autonomię dla uczelni publicznych, stwarzała warunki do powstania uczelni niepublicznych, co w konsekwencji prowadziło do urynkwienia oraz „utowarowienia” procesów nauczania i badań [por. Pachociński 2004]. Nowe rozwiązania instytucjonalne przekształcały dotychczasowy biurokratyzowany system szkolnictwa wyższego w rynek usług edukacyjnych [Simonova, Antonowicz 2006].

Drugim rozwiązaniem instytucjonalnym stał się Proces Boloński przyjęty przez państwa członkowskie Unii Europejskiej w 1999 r. Uzgodniły one ogólne zasady organizacji kształcenia, tak zwany Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*), które miały w konsekwencji doprowadzić do gruntownych przeobrażeń w systemach edukacyjnych studiów wyższych we wszystkich krajach Unii Europejskiej. W praktyce oznaczało to otwarcie sektora szkolnictwa wyższego na konkurencję, prywatyzację i urynkwienie. To z kolei miało stworzyć warunki dla mobilności obywateli, dostosować system kształcenia do potrzeb rynku pracy, doprowadzić do poprawy „zatrudnialności” („*employability*”) wykwalifikowanych pracowników i poprawić pozycję konkurencyjną systemu szkolnictwa wyższego w Europie w stosunku do reszty świata, a zwłaszcza w stosunku do Stanów Zjednoczonych [Kraśniewski 2006]. W Polsce cele Deklaracji Bolońskiej zostały zapisane w ustawie prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005r. [Dz.U. 2005r. Nr 164, poz. 135 z późniejszymi zmianami]. Edukacja w szkole wyższej, wpisana w Proces Boloński, nabrała zatem nowego wymiaru zdominowanego przez neoliberalne praktyki, wymuszające dostosowanie się do wymogów społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy [por. Szela 2006].

Realizacja założeń Procesu Bolońskiego stała się bardziej skuteczna po wejściu Polski do struktur europejskich w 2004 r. Głównym celem tej strategii było stworzenie do 2010 roku na znacznym terytorium Europy najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki na świecie, opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego rozwoju, tworzącej więcej miejsc pracy oraz charakteryzującej się większą spójnością społeczną. Przywódcy Unii Europejskiej stwierdzili w Lizbonie, że „inwestowanie w ludzi oraz budowa aktywnego i dynamicznego państwa dobrobytu” jest podstawą gospodarki opartej na wiedzy. Państwa członkowskie muszą więc starać się zwiększyć nakłady finansowe na zasoby ludzkie i nadać większą rangę kształceniu ustawicznemu. Polska akcesja do UE wyznaczyła w istotnym stopniu kierunek przyszłych działań rządu w zakresie budowy strategii rozwojowej dla sektora nauki i szkolnictwa wyższego. Taką strategię rozwoju

nauki do 2015 roku przedstawił rząd w dokumencie z 8 kwietnia 2008 r., w której założono, że działalność badawczo-rozwojowa ma podstawowe znaczenie dla rozwoju cywilizacyjnego Polski oraz wzrostu innowacyjności i konkurencyjności polskiej gospodarki.

Powyższe rozwiązania instytucjonalne uznano w opracowaniu za istotne źródła modernizacyjne szkolnictwa wyższego. Podobny punkt widzenia znajdujemy w raporcie z badań prowadzonych w ramach międzynarodowego projektu NESOR [2006-2008], gdzie m.in. stwierdza się; „Strategia Lizbońska UE (z jej zogniskowaniem się na konkurencyjności i „zatrudnialności” („*employability*”) oraz Proces Boloński (z jego planem osiągnięcia transnarodowej przejrzystości europejskiego szkolnictwa wyższego) głównie wpłynęły na przeobrażenia szkolnictwa wyższego w Europie. Także globalne wyzwania, ekonomiczny rozwój oraz zmieniające się societalne oczekiwania oddziaływały na funkcjonowanie szkół wyższych. Konsekwencją tego jest nowe społeczne ryzyko, które wywołuje obawy wśród studentów i absolwentów, a także wśród pracowników szkolnictwa wyższego” [NESOR 2009:298]. Owe następstwa wymagają ich zdefiniowania i wprowadzenia w obręb dyskursu akademickiego, czyniąc je przedmiotem głębszej refleksji. Celem niniejszego opracowania jest krytyczne zbadanie, z perspektywy teorii refleksywnej modernizacji; jak w procesie modernizacji szkolnictwa wyższego ujawniają się sprzeczności między dążeniem do nowoczesności (społeczeństwa obywatelskiego i gospodarki rynkowej) i przełamywaniem starych struktur społeczeństwa postsocjalistycznego. W tym celu zostaną wykorzystane trzy kategorie analityczne refleksywnej modernizacji; indywidualizacja, ryzyko i refleksywność, jako heurystyczne narzędzia dla wyjaśnienia charakteru przeobrażeń w szkolnictwie wyższym.

ISTOTNE ZAŁOŻENIA TEORII REFLEKSYWNEJ MODERNIZACJI

Główne założenia teorii refleksywnej modernizacji (*reflexive modernization*) zostały przedstawione w pracach *Społeczeństwo ryzyka* Ulricha Becka [2004] i Anthony Giddensa *Konsekwencje nowoczesności* [2008] oraz wspólnej pracy trzech autorów Ulricha Becka, Anthony Giddensa i Scotta Lasha *Modernizacja refleksyjna: polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności* [2009]. Główne jej tezy sprowadzają się do następującej argumentacji. Rozwinięte społeczeństwa zachodnie weszły w nowy okres rozwoju, nazwany przez twórców teorii „drugą nowoczesnością”, która wykształciła się z wcześniejszej postaci „pierwszej nowoczesności”, jakim było społeczeństwo przemysłowe.

Jej konstytutywne cechy sprowadzają się przede wszystkim do kwestionowania tradycyjnych struktur, poszukiwania alternatyw i ciągłego rewidowania politycznych wyborów. Powyższe kryteria różnią ją od logiki „pierwszej nowoczesności”, odwołującej się do konieczności, stabilności i stałości znaczeń.

„Druga nowoczesność” jako nowy twór historyczny, wyzwalający się z ram klasycznego społeczeństwa industrialnego i przybierająca nowy kształt, została nazwana przez Ulricha Becka *społeczeństwem ryzyka*. Charakteryzuje się ono globalnym stanem niepewności i zagrożeń, „[...] w którym społeczne, polityczne, ekonomiczne i indywidualne formy ryzyka w coraz większym stopniu zaczynają wymykać się spod kontroli instytucji pełniących w społeczeństwie przemysłowym funkcje monitorujące i obronne” [Beck 2009:16]. Dlatego *społeczeństwo ryzyka* jest zmuszone do poszukiwania „[...] trudnej równowagi między przeciwieństwami kontynuacji i przełomu ku nowoczesności, które przejawiają się w sprzecznościach już to między nowoczesnością a społeczeństwem industrialnym, już to między społeczeństwem industrialnym a społeczeństwem ryzyka” [Beck 2004:16]. Poszukiwanie równowagi pomiędzy sprzecznościami wynikającymi z kontynuacji i przełomu staje się problemem modernizacyjnym samym w sobie. Znamionuje je kreatywna auto-destrukcja i „samo-konfrontacja” (*self-confrontation*) z konsekwencjami społeczeństwa ryzyka. Jest więc skierowana na rozwiązywanie własnych problemów generowanych przez ryzyko [Beck, Bonss, Lau 2003].

W ostatnich dwu dekadach, w podobnej sytuacji znalazło się polskie szkolnictwo wyższe. Zostało ono zmuszone do poszukiwania stanu względnej równowagi pomiędzy sprzecznościami wynikającymi; z jednej strony, z potrzeby kontynuacji dotychczasowej polityki rozwojowej szkolnictwa wyższego, odwołującej się do schematów i modeli wypracowanych przez tradycję, z drugiej strony, z konieczności podjęcia wyzwań modernizacyjnych narzucanych przez społeczeństwo ryzyka/wiedzy.

Z tego punktu widzenia rok akademicki 2007/08 można uznać za właściwy moment do podjęcia oceny dotychczasowego etapu modernizacyjnego szkolnictwa wyższego. W tym czasie nastąpił – po raz pierwszy od początku transformacji - spadek ogólnej liczby studentów o 0,2% w stosunku do poprzedniego roku. W roku akademickim 1990/91 było w Polsce 112 uczelni wyższych, w których studiowało ogółem 403,8 tys. studentów. Po siedemnastu latach nastąpił ich gwałtowny przyrost i w roku akademickim 2007/08 na rynku edukacyjnym funkcjonowało już 455 szkół wyższych, łącznie ze szkołami resortu obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji, w których kształciło się 1 937, 4 tys. studentów. Spośród wszystkich szkół wyższych 131 miało statut uczelni publicz-

nej, w których studiowało 1276,9 tys. osób (65,9% ogółu studentów), w tym 301,9 tys. osób na pierwszym roku. W porównaniu z poprzednim rokiem akademickim zmalała w nich o 1,9% liczba studentów [Szkoly wyższe... 2008:17–18].

Obok państwowych szkół wyższych kształcących studentów w systemie dziennym, wieczorowym, zaocznym i eksternistycznym od 1991 r. zaczęły powstawać i szybko się rozwijać szkoły prywatne. Dane statystyczne GUS wskazują, że w ciągu siedemnastu lat (1990–2007) nastąpił ich gwałtowny wzrost; z „zerowego” poziomu w roku akademickim 1990/91, do 324 uczelni w roku 2007/08 kształcących 660,5 tys. studentów (34,1% ogółu studentów). Do tej liczby należy jeszcze dodać 33 państwowe wyższe szkoły zawodowe [Szkoly wyższe... 2008:18–19]. Tak więc jedną z istotnych konsekwencji urynkowienia szkolnictwa wyższego w Polsce był proces ilościowych przeobrażeń tego sektora, w następstwie którego zaostrzyła się stratyfikacja szkół wyższych, na lepsze i gorsze [por. Domański 2005].

W owym czasie zmiany w szkolnictwie wyższym nie były czymś nadzwyczajnym, podobne procesy zaobserwowano w wielu krajach europejskich, a także w Nowej Zelandii i Australii. Jednak to co wyróżnia rozwój polskiego szkolnictwa wyższego na tle innych krajów, a zwłaszcza krajów postsocjalistycznych, to widoczny radykalizm tych zmian [Simonova, Antonowicz 2006]. Dane dla 30 krajów należących do OECD wskazują, że w 2006 r. 27% populacji tych krajów w wieku 25–64 posiadało wykształcenie wyższe drugiego stopnia. Dla Polski wskaźnik ten wyniósł 18% oraz 8% dla pierwszego stopnia [OECD 2008:42]. Inny wskaźnik – liczony w stosunku do populacji kończącej szkołę średnią w danym roku - pokazuje, że w krajach OECD w 1995 r. naukę drugiego stopnia rozpoczynało 37% młodych ludzi, po dziesięciu latach (w 2006 r.) odsetek ten wzrósł do 56%. Dla Polski tempo przyrostu tego wskaźnika kształtowało się następująco; w 1995 r. co trzeci maturzysta (36%), rozpoczynał studia drugiego stopnia; w 2000 r. już dwóch na trzech absolwentów (65%) dostrzeżało potrzebę studiowania, a w 2006 r. odsetek ich wzrósł do 78%. Polska z takim wskaźnikiem znalazła się *ex quo* na drugim miejscu z Islandią (78%), po Australii (84%) wśród krajów należących do OECD [OECD 2008:58]. Powyższe dane ilościowe dokumentują tempo przeobrażeń w sektorze szkolnictwa wyższego. Nie mówią one nic o konsekwencjach tych przeobrażeń.

KONSEKWENCJE MODERNIZACJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W teorii refleksywnej modernizacji kategorią analityczną wykorzystywaną do badania konsekwencji działań modernizacyjnych jest pojęcie indywidualizacji. Przyjmuje ono różne konotacje. „Z jednej strony, indywidualizacja oznacza dezintegrację poprzednio istniejących społecznych form – na przykład dewaluacja takich kategorii znaczeniowych jak; klasa i społeczny status, rola *gender*, rodzina, sąsiedztwo, itp. [...]. Z drugiej strony, we współczesnych społeczeństwach jednostki stają przed nowymi wyzwaniami i ograniczeniami. Od prawa do emerytury i ubezpieczeń społecznych po edukacyjne granty i stawki podatkowe; wszystko to są instytucjonalne punkty odniesienia określające horyzont współczesnego myślenia, planowania i działania” [Beck, Beck-Gernsheim 2002:2]. W tym kontekście, indywidualizacja może być rozpatrywana na poziomie organizacji/institucji (związki zawodowe, szkoły wyższe, banki, agendy rządowe, itp.), co znamionuje poziom osłabienia ich możliwości sprawowania władzy i kontroli w wyniku zmian modernizacyjnych. Natomiast w odniesieniu do osób fizycznych jest oznaką wyzwalania się z dotychczasowych form społecznych. Jednostki wyrwane ze swych tradycyjnych struktur zostają skazane na samych sobie, na swój indywidualny los, narażając się tym samym na ryzyko. W opracowaniu skoncentrowano się na trzech aspektach indywidualizacji; „funkcjonalnej specjalizacji” (*differentiation*), wyborze (*choice*) i „wykorzenieniu” (*disembedding*).

DYFERENCJACJA SEKTORA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Adrian Wooldridge w artykule zamieszczonym w *The Economist* [2005], rozważając uwarunkowania zmian w szkolnictwie wyższym stwierdza; „Powszechność szkolnictwa wyższego postawiła szkoły wyższe przed problemem większej ich dywersyfikacji, globalizacji i większej konkurencji” [Wooldridge 2005]. Pod hasłem „dyferencjacji” szkoły wyższe różnicują swoje misje edukacyjne, dążą do coraz większej specjalizacji przez rozwijanie różnorodnych kierunków badawczych i programów nauczania. Krytycznym czynnikiem wymuszającym dyferencjację w sektorze szkolnictwa wyższego w Polsce były postanowienia zawarte w ustawie z 1990 r. stwarzające warunki dla dynamicznego rozwoju prywatnych szkół wyższych. W tych ramach instytucjonalnych zaczęły też funkcjonować studia organizowane przez pozauczelniane instytucje naukowe (Polska Akademia Nauk). Z kolei ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych [Dz.U. nr 96 poz.590 z późniejszymi zmianami] stworzyła warunki

dla rozwoju szkół zawodowych nadających tytuł licencjata lub inżyniera [Szkoly wyższe..2008:17]. Powyższe rozwiązania instytucjonalne przyczyniły się do szybkiego rozwoju prywatnego szkolnictwa wyższego, które trafiając w oczekiwania studentów rozwijało się mimo istnienia publicznych szkół wyższych. Pełnią one obecnie komplementarną rolę w stosunku do państwowych szkół wyższych [por. Simonova Antonowicz 2006].

Jedną z form różnicujących sektor szkolnictwa wyższego jest rodzaj studiów. W roku akademickim 2008/2009 liczba studentów na studiach stacjonarnych wyniosła 928,1 tys. osób, tj. 48,1% wszystkich studiujących, natomiast na studiach niestacjonarnych 999,6 tys. osób (tj. 51,9% ogółu studiujących). W uczelniach publicznych prawie dwie trzecie (63,7%) studiujących pobierało naukę na studiach stacjonarnych, natomiast w szkołach prywatnych zdecydowanie przeważali (81,7% ogółu studiujących) studenci na studiach niestacjonarnych [Szkoly wyższe... 2008:26].

ODMITOLOGIZOWANIE WYBORU JEDNOSTKOWEGO W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Indywidualizacja w kontekście wyboru oznacza, że „...biografia człowieka zostaje wyzwolona od zastanych stosunków, otwarta i uzależniona od własnych decyzji, zostaje przekazana jednostce jako zadanie, które ma ona realizować w swych działaniach. [...] Indywidualizacja położeń i karier życiowych wyraża więc, że biografie stają się „*samorefleksywne*”. Przekształcają się one z biografii kształtowanych przez społeczeństwo w biografie tworzone przez jednostki. Decyzje o kierunku wykształcenia, wyborze zawodu, stanowisku pracy, miejscu zamieszkania, wyborze współmałżonka, liczbie dzieci itd., jak i decyzje o mniejszym znaczeniu, nie tylko mogą, ale i muszą być podejmowane” [Beck 2004:202]. W procesach modernizacyjnych kategoria wyboru nabiera szczególnego znaczenia dla jednostki, ponieważ pozwala jej realizować samorefleksywną biografie, biografie uzależnioną tylko i wyłącznie od niej samej, a nie kreowaną przez tradycyjne struktury.

W kontekście szkolnictwa wyższego praktyka jednostkowego wyboru manifestuje się najpełniej w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych. Zdobywanie wyższego wykształcenia postrzegane jest w kategoriach inwestycji mającej przynosić w niedalekiej przyszłości nagrody w postaci wynagrodzenia na satysfakcjonującym poziomie, większych możliwości rozwoju zawodowego, większego prestiżu społecznego i zmniejszonego ryzyka pozostawania na bezrobociu. Jednak

to ekonomiczne zwroty za edukację są najbardziej istotne przy podejmowaniu decyzji jednostkowych w zakresie inwestowania czasu i pieniędzy w edukację.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa wskaźniki zwrotu za edukację; indywidualny wskaźnik wzrostu (*individual rate of return*) i publiczny wskaźnik zwrotu (*public rate of return*) [OECD 2008:185]. Pierwszy odzwierciedla zależność pomiędzy przyszłymi zarobkami i ponoszonymi kosztami na edukację przez jednostkę, drugi określa związek pomiędzy ponoszonymi społecznie wydatkami, jak np. koszty ponoszone przez rząd na edukację i przyszłymi zwrotami w postaci wyższych dochodów z podatków. Opublikowane dane za 2004 r. dla krajów OECD wskazują, że indywidualny wskaźnik zwrotu dla wszystkich krajów OECD, średnio biorąc, przekraczał nieznacznie 5% [OECD 2008:182]. Nie różnił się on istotnie dla mężczyzn i kobiet i wynosił odpowiednio 12% i 11%. Mężczyźni czerpali największe korzyści z ukończenia studiów wyższych w Czechach (29,1%), Portugalii, (23,9%), Polsce (22,8%) oraz na Węgrzech (19,8%). Dla pełnego zobrazowania problemu należy jeszcze dodać, że w tych krajach w 2004 r. wskaźniki ukończenia studiów wyższych drugiego stopnia w grupie wiekowej 25–64 zawierały się pomiędzy 13% i 18%, a więc znacznie poniżej średniej (tj.27%) dla wszystkich krajów OECD. Stosunkowo niskie nagrody za edukację na poziomie wyższym przynosiły studia w Szwecji (5,1%), Norwegii (7,4%), Hiszpanii (7,6%) oraz w Niemczech (8%) (OECD 2008: 186). Z kolei publiczne wskaźniki zwrotu za edukację dla wszystkich krajów OECD w 2004 r. wyniosły 11% dla mężczyzn i 9% dla kobiet [OECD 2008:183].

„WYKORZENIENIE” Z ZALEŻNOŚCI HETERONOMICZNYCH

Termin „wykorzenie” (*disembedding*) wprowadził Anthony Giddens dla określenia sytuacji “wyrwania” społecznych stosunków z lokalnych kontekstów interakcji oraz ich ponownej rekonstrukcji na nieokreślonych obszarach czasoprzestrzeni” [Giddens 2008:15]. Tak skonstruowana definicja pozwala dojrzeć istotne cechy procesu uwalniania się jednostek i/lub instytucji od dotychczasowych struktur heteronomicznych przemysłowego społeczeństwa (ról rodzinnych, struktury klasowej, *gender*, systemu edukacji, wiedzy) i następnie rekonstruować nowe heterodoksyjne zależności. „W tym samym czasie jak następuje uwolnienie lub „wykorzenie” nowe formy reintegracji i kontroli pojawiają się (*re-embedding*)” [Beck, Beck-Gernsheim 2002:203].

Zastosowanie terminu „wykorzenia” w stosunku do szkolnictwa wyższego pozwala dojrzeć całkiem nowe obszary procesu modernizacyjnego, jakim jest np.

kształtowanie się nowych zależności heterodoksyjnych. Jednym z takich obszarów, jeszcze w niewielkim stopniu spożytkowanym w praktyce, są możliwości współpracy nauki z biznesem. Dotychczasowe uwagi krytyczne kierowane pod adresem tej współpracy, wskazują na potrzebę uwolnienia jej od dotychczasowych heteronomicznych struktur, Podstawę do sformułowania takiego wniosku dają badania empiryczne przeprowadzone na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2006 r., które miały zidentyfikować czynniki wpływające na współpracę pomiędzy przedsiębiorcami i ośrodkami naukowymi [Raport... 2006]. Badanie przeprowadzono na próbie 173 menedżerów (82 z nich współpracowało, a 91 nie współpracowało z ośrodkami naukowymi). Spośród pracowników naukowych wywiady przeprowadzono z 71 respondentami. Wyniki badań pokazują, że jedynie 9% przedsiębiorstw inwestowało w działalność badawczo – rozwojową. Tak niski poziom nakładów znajduje swój praktyczny wyraz w ilości opatentowanych wynalazków. W 2005 r. w Polsce przypadało zaledwie 2,7 patentów na milion mieszkańców, podczas gdy w Unii Europejskiej 133,6 [Raport... 2006]. Większość respondentów-badaczy deklaruowała, że ośrodki naukowe zwracają się do przedsiębiorców z ofertą współpracy, jednak spotykają się z brakiem inicjatywy i zainteresowania ze strony biznesu. Ich zdaniem, przedsiębiorcy nie wykazują też chęci finansowania badań, kierując się powodami czysto pragmatycznymi. W opiniach wyrażanych z kolei przez przedsiębiorców uwidacznia się niewiedza w zakresie możliwości podjęcia współpracy przez jedną lub drugą stronę, co częściowo tłumaczy brakiem w Polsce tradycji przedsiębiorczości opartej na innowacyjności. Tę ostatnią kwestię można tłumaczyć jako przejaw aktualnej niemocy innowacyjnej przedsiębiorców. Jest też zastanawiające, że większość badanych przedsiębiorców (56%) nie widzi potrzeby takiej współpracy.

Za drugi taki obszar zależności heterodoksyjnych należy uznać kiełkującą przedsiębiorczość akademicką. Znajduje się ona we wstępnej fazie instytucjonalizacji. Pierwszy inkubator przedsiębiorczości powstał na Uniwersytecie Warszawskim w 1998 roku, jednak dopiero nowa ustawa o szkolnictwie wyższym [Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Art. 86, pkt. 1–3] i ustawa o niektórych formach wspierania działalności innowacyjnej, zaczęły stymulować uczelnie do rozwoju tej formy działalności przebiegającej na styku nauki i biznesu. Inkubator może być tworzony w formie jednostki ogólnouczelnianej lub spółki handlowej czy fundacji. Powołano też Departament Wdrożeń i Innowacyjności (DWI) w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, którego analizy wykazują, iż 49% inkubatorów funkcjonuje w formie prawnej fundacji [Dąbrowski 2006]. Stworzone zostały instytucjonalne podstawy do prowadzenia akademickich inkubatorów przedsiębiorczości oraz centrów transferu techno-

logii w celu lepszego wykorzystania potencjału intelektualnego i technicznego uczelni oraz transferu wyników prac naukowych do gospodarki. Badania nad przedsiębiorczością akademicką wskazują, że podstawowym motywem lokalizacji firm przedsiębiorców akademickich w inkubatorach przedsiębiorczości lub parkach naukowo-technologicznych są względy finansowe i ułatwienia infrastrukturalno-organizacyjne [Nagrodkiewicz 2007]. Przykładem takiego inkubatora jest powstały w 2004 r. Łódzki Regionalny Park Naukowo-Techniczny [Nauka i Biznes 2006]. Jego celem jest przyciągnięcie i wsparcie nowych firm tworzonych w oparciu o rezultaty badań naukowych. Mogą one korzystać z ułatwionego dostępu do: wyspecjalizowanych laboratoriów uniwersyteckich, zasobów technologicznych, ekspertyz i porad specjalistów oraz bezpośrednich kontaktów z kadrami profesorską.

NOWE SPOŁECZNE RYZYKO GENEROWANE PRZEZ SEKTOR SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Ryzyko jest nieodłączną cechą współczesnego społeczeństwa. Wiąże się je z zagrożeniami będącymi niezamierzonymi i nieprzewidywanymi skutkami procesów modernizacyjnych. „Ryzyko łączy się w sposób istotny z wizjami przyszłego rozwoju, nie zaistniałymi jeszcze, ale zagrażającymi nam zniszczeniami, które w tym znaczeniu są realne już dzisiaj” [Beck 2004:44]. Jakże realne ryzyka zagrażają szkolnictwu wyższemu? Otwarcie się szkolnictwa wyższego na prywatyzację, konkurencję i urynkowienie znalazło swoje odzwierciedlenie we wzrastającym ryzyku. W badaniach zrealizowanych w ramach międzynarodowego projektu NESOR 2006-2008 wskazuje się na następujące społeczne ryzyko:

- degradacja ludzkiego kapitału – nadwyżka wysoko wykwalifikowanej siły roboczej, która pracuje poniżej swoich kwalifikacji, akceptowanie gorszych warunków zatrudnienia (i niższej płacy) aby nie wypaść z rynku pracy i stać się bezrobotnym;

- nowa sfera frustrujących nierówności spowodowana przez bezrobocie ludzi z wyższym wykształceniem (badania wskazują, że 10% nowych pracowników jest rekrutowana z absolwentów szkół średnich i wyższych, podczas gdy 90% nowych pracowników werbowana jest ze szkół zawodowych i technicznych);

- emigracja wykształconych ludzi. W publicznej debacie ta emigracja jest określana mianem utraty ludzkiego kapitału („drenaż mózgów”);

- wykluczenie cyfrowe spowodowane przez nieskuteczną akcesję nowej technologii informatycznej i komunikacyjnej. Jakkolwiek dotyka ona ludzi

z niskim wykształceniem, to zgodnie z badaniami *Społecznej Diagnozy 2007 r.*, aż 67% ludzi z podstawowym i niższym wykształceniem nie korzysta z komputera, Internetu i telefonu komórkowego i tylko 3% z nich korzysta z tych nowych technologii. W porównaniu z 73% ludzi z wyższym wykształceniem (pierwszego i drugiego stopnia) korzysta z nowych technologii (81% uczniów i studentów) 7% nie korzysta wcale (tylko 1% uczniów i studentów) [NESOR 2009].

Jednym z istotnych źródeł generujących niepewność i ryzyko jest stopniowe wycofywanie się rządu z finansowania instytucji edukacyjnych. Taki trend zaznacza się nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach UE. Nie dotyczy to jednak pieniędzy wydatkowanych przez państwo w przeliczeniu na jednego studenta. Wydatki tego typu w krajach OECD w latach 1995–2000 r. pozostawały na stabilnym poziomie, natomiast wzrosły w kolejnych 2000–2005 średnio o 11%. Polska z 39% przyrostem wydatków w przeliczeniu na studenta w latach 2000–2005 znalazła się na drugim miejscu po Grecji (59%), a przed Austrią (37%). Tak duży przyrost wydatków w Polsce i innych krajach był związany z dużym wzrostem liczby studentów. W Polsce w latach 2000–2005 liczba studentów wzrastała średnio o 25%. Większe przyrosty liczby studentów wystąpiły tylko na Węgrzech (51%), w Grecji (48%), Islandii (48%), Słowacji (40%), Czechach (38%) oraz Szwajcarii (27%). [OECD 2008:224].

W 2005 r. kraje OECD wydały na studenta studiów wyższych średnio 15559 \$ (łącznie z wydatkami na B+R, bez tych wydatków średnia wyniosła 11512 \$). Dla 19 krajów UE średnia ta kształtowała się na poziomie 10474 \$ i 6990 \$. Dane dla Polski kształtowały się odpowiednio; 5593 \$ i 4883 \$. Są to najniższe dane wśród trzydziestu krajów OECD, a spośród sześciu krajów tzw. partnerskich tylko Estonia (3869 \$) i Rosja (3421 \$) mają niższe wydatki na studenta. Kraje rozwinięte jak: USA (24370 \$), Szwajcaria (21734 \$), Szwecja (15946 \$) i Norwegia (15552 \$) przeznaczają kilkakrotnie więcej pieniędzy na wyedukowanie studenta niż Polska [OECD 2008:218].

REFLEKSYWNOŚĆ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

W społeczeństwie ryzyka modernizacja ma charakter refleksywny, co nie znaczy refleksyjny, jak może sugerować termin. Refleksywność nie oznacza większej samoświadomości ludzi, ile raczej spotęgowaną świadomość faktu, że pełne zapanowanie jednostek nad naturą, techniką, społecznym kontekstem, itp. jest w zasadzie niemożliwe. Niemniej „[...] im bardziej społeczeństwo się modernizuje, tym bardziej aktywne jednostki (podmioty) nabywają zdolność

wywierania wpływu na warunki społeczne swojego istnienia” [Beck, Giddens, Lash 2009:222]. Szczególna rola refleksywności ujawnia się w trakcie przeobrażeń strukturalnych. Scott Lash określa ją w następujący sposób: „W refleksywnej modernizacji strukturalna zmiana wywiera presję na agendy (*agency*) dla wyzwolenia ich ze starych struktur, zmusza jednostki do uwalniania się od normatywnych oczekiwań instytucji pierwszej nowoczesności i skłania je do angażowania się w refleksywne monitorowanie takich struktur oraz w samomonitorowanie własnej tożsamości w trakcie jej kreacji” [Lash 2002:200]. Tak więc poprzez refleksywność organizacje/instytucje oraz jednostki wyzwalały się ze swoich ograniczeń i zwiększają swój potencjał w zakresie monitorowania kreowanych struktur i własnej tożsamości.

Refleksywność w kontekście przeobrażeń sektora szkolnictwa wyższego manifestuje się w postaci funkcji monitorującej i kontrolnej przez ministerstwo nauki i szkolnictwa wyższego w stosunku do realizowanych przez uczelnie zadań, jak np. w zakresie jakości kształcenia, prowadzonych badań naukowych, operacji finansowych, naboru studentów, itp. W tym względzie istotną rolę odgrywają trzy kwestie: 1) trudności z pomiarem jakości kształcenia; 2) asymetria informacyjna na rynku edukacyjnym szkolnictwa wyższego oraz 3) niedobór kadry akademickiej [Simonova, Antonowicz 2006].

Trudności z pomiarem jakości kształcenia pojawiły się już na początku procesu modernizacyjnego i były związane głównie z szybkim rozwojem rynku usług edukacyjnych oraz towarzyszący temu niekontrolowany rozwój niepublicznych szkół wyższych. Ta dynamika wzrostowa była w pewnym stopniu wywołana przez „wejście” na rynek usług edukacyjnych pokolenia wyżu demograficznego, przez co rządy i ugrupowania polityczne zaczęły usilnie propagować ideologię budowy gospodarki rynkowej potrzebującej wysokokwalifikowanych kadr [NESOR 2009]. Zwiększające się aspiracje edukacyjne społeczeństwa i wzrastająca wartość rynkowa wyższego wykształcenia prowadziły wprost do narastania sprzeczności pomiędzy ilościowym wzrostem studentów i potrzebami utrzymania standardów jakości kształcenia. Znalazło to swoje konsekwencje w znaczącym obniżeniu standardów jakości kształcenia oraz istotnie zaważyło na późniejszym procesie wdrażania zaleceń Procesu Bolońskiego. Badacze zajmujący się tą problematyką upatrują przyczyny tego stanu w braku konkurencji na rynku usług edukacyjnych i w niedostatecznej kontroli sprawowanej przez agendy rządowe w stosunku do szkół wyższych [OECD 2006:9].

Z uwagi na zwiększającą się liczbę szkół wyższych, niezbędne okazało się powołanie komisji akredytacyjnych. Oceniają one m.in. zgodność realizacji standardów nauczania na danym kierunku studiów oraz ilość zatrudnionej kadry

nauczającej (tzw. minima kadrowe). Spośród kilku obecnie działających komisji akredytacyjnych, moc prawną mają decyzje i oceny wystawiane przez Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA). Jest ona odpowiedzialna przed ministrem nauki i szkolnictwa wyższego za ocenę standardów jakości kształcenia w uczelniach oraz za opiniowanie propozycji nowych kierunków studiów w szkołach wyższych. Powoływanie komisji akredytacyjnych świadczy o potrzebie regulacji i kontroli działalności uczelni zarówno ze strony państwa, jak i samego środowiska akademickiego. Czynione są też próby włączenia do PKA środowiska pracodawców w roli doradców i ekspertów, aby korzystając z ich pomocy wyeliminować lub przynajmniej zmniejszyć rozbieżności, jakie pojawiają się pomiędzy formalnymi kwalifikacjami absolwentów i oczekiwaniami pracodawców w praktyce. [Forum Akademickie 2009].

Asymetria informacyjna jest naturalną konsekwencją rozwoju rynku usług edukacyjnych i powszechności szkolnictwa wyższego. Zarówno pierwszy jak i drugi czynnik wywołuje turbulencję w otoczeniu instytucjonalnym szkół wyższych, prowadząc do deficytu informacji o ich działalności. W stabilnym otoczeniu informacje o uczelniach opierają się zazwyczaj na ich reputacji, natomiast w środowisku konkurencyjnym pojawiają się informacje niesprawdzone i czasami sprzeczne z jakością świadczonych usług. W celu uporządkowania tego chaosu informacyjnego czynione są próby rankingowe, które poprzez klasyfikację poszczególnych instytucji edukacyjnych stają się ważnym źródłem informacji dla wielu osób podejmujących decyzje co do wyboru uczelni i kierunku studiów. Rola tego typu rankingów wzrasta wraz ze wzrostem liczby studiujących, którzy ponosząc koszty edukacyjne stają się konsumentami usług edukacyjnych i oczekują z tego tytułu odpowiedniej jakościowo usługi. Niezależnie od wiarygodności danych prezentowanych przez rankingi stanowią one ważne ogniwo *public relations* uczelni.

Wzrost ilościowy instytucji edukacyjnych i liczby studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego spowodował duże zapotrzebowanie na wykładowców. Powstający w ten sposób rynek pracy wykładowców zaczął stwarzać całkiem nowe problemy dla uczelni publicznych i prywatnych w trakcie ich zatrudniania. W tych pierwszych wzrost zatrudnienia kadry akademickiej był uzależniony od ograniczeń finansowych narzucanych przez budżet państwa. W szkołach prywatnych z kolei nie wykształcono własnej kadry nauczycielskiej i dlatego zostały one zmuszone do zatrudniania wykładowców pochodzących z uczelni publicznych, aby sprostać wymaganiom stawianym im przez komisję akredytacyjną. Tak więc w praktyce część wykładowców jest zatrudniana

w uczelniach publicznych i prywatnych, pracuje tym samym na więcej niż jednym etacie, a to znajduje swoje konsekwencje w poziomie nauczania.

PODSUMOWANIE

W okresach wielkich przełomów modernizacyjnych zakwestionowaniu ulegają tradycyjne koncepcje roli całych grup społecznych i instytucji w kulturze i społeczeństwie. Szkolnictwo wyższe wraz z instytucją uniwersytetu zostało poddane tym procesom przez neoliberalne rozwiązania instytucjonalne, stwarzające warunki dla jego prywatyzacji, urynkowania i konkurencyjności. W ten sposób zanegowano dotychczasowy ideał narodowo zorientowanego szkolnictwa wyższego, nastawionego na wpajanie świadomości narodowej oraz budowanie i spajanie narodowej wspólnoty, na rzecz wizji szkolnictwa wyższego zorientowanego na przedsiębiorcze działania i kierującego się ekonomiczną racjonalnością, podobną do tej jaka obowiązuje w zarządzaniu wielkimi korporacjami [por. Kwiek 2004]. Tego typu modernizacja wymusza indywidualizację zachowań instytucji/organizacji oraz jednostek przez wyzwalamie się ich z heteronomicznych zależności i rekonstruowania nowych struktur przez refleksywne monitorowanie i kontrolę pojawiającego społecznego ryzyka.

Powszechność szkolnictwa wyższego nie pozwala na jego dalsze finansowanie ze środków publicznych. Proces prywatyzacji szkolnictwa wyższego, rozumiany jako stopniowy proces wycofywania się państwa z finansowania instytucji edukacyjnych, wiąże się przynajmniej z trzema kwestiami. Po pierwsze, następuje rewizja dotychczasowej funkcji państwa dobrobytu, w ramach którego państwo powoli ogranicza swoją rolę w finansowaniu usług sektora publicznego. Po drugie, rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy powoduje „*soft revolution*”, w której wiedza zastępuje fizyczne zasoby jako siłę napędową ekonomicznego rozwoju. Szkoły wyższe stają się istotnym elementem gospodarki opartej na wiedzy, mającym kształcić wykwalifikowanych pracowników [por. Karczmarczuk 2010]. Po trzecie, procesy globalizacyjne powodują zacieranie się „dystansów” pomiędzy sektorami i wywołują transformację szkół wyższych, w podobny sposób jak w biznesie.

BIBLIOGRAFIA

- Beck U., [2004], *Spoleczeństwo ryzyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Beck U., [2009], *Ponowne odkrycie polityki; przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej*, [w:] *Modernizacja refleksyjna; polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, red. Beck U. Giddens A. Lash S., s. 11–78, PWN, Warszawa.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., [2002], *Individualization; institutionalized individualism and its social and political consequences*, Sage, London.
- Beck U., Bonss W., Lau Ch., [2003] *The theory of reflexive modernization: problematic, hypotheses and research programme*, *Theory, Culture and Society*, vol. 20, nr 2,
- Beck U., Giddens A., Lash S., [2009], *Odpowiedzi i krytyka*, w: *Modernizacja refleksyjna; polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, red. Beck U. Giddens A. Lash S., s. 222–275, PWN, Warszawa.
- Dąbrowski M., [2006], *Przedsiębiorczość akademicka*, e-Mentor, nr 3.
- Domąński H., [2005], *Między ocenami i faktami*, Rzeczpospolita, 15 września.
- Forum Akademickie*, [2009], *Pracodawcy i jakość kształcenia*, nr 4.
- Giddens A., [2008], *Konsekwencje nowoczesności*, Eidos, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Karczmarczuk K., [2010], *Spoleczeństwo i gospodarka oparta na wiedzy – od prognozy do diagnozy*, [w:] *Proces Boloński – nowa ideologia i praktyka edukacyjna*, red. A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedzicak-Foltyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (w przygotowaniu).
- Kraśniewski A., [2006], *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe*, MEiN, Warszawa.
- Kwiek M., [2004], *The emergent european educational policies under scrutiny the Bologna Process from a Central European perspective*, [w:] “European Educational Research Journal” vol.3, nr 4 s. 759–772.
- Lash S., [2002], *Foreword by Scott Lash: Individualization in a non-linear mode*, [w:] Beck U., Beck-Gernsheim E., [2002], *Individualization; institutionalized individualism and its social and political consequences*, London Sage, s. 7–8
- Nagrodkiewicz A., [2007], *Przedsiębiorczość akademicka. Doświadczenia i opinie polskich przedsiębiorców akademickich* [w:] „Biuletyn Euro Info”.
- Nauka i Biznes* [2006]. *Wiedza i praktyka*, Portal Województwa Łódzkiego, 07.06.
- NESOR [2009], *The social function of higher education in the social models of the European knowledge society; Final Report 2006–2008*, Międzynarodowy Projekt Badawczy, Socrates Programme, Łódź.
- OECD [2006], *Reviews of tertiary education – Poland*.
- OECD [2008], *Education at a glance*, OECD Indicators.
- Pachociński R. [2004], *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Raport [2006], *Bariery współpracy przedsiębiorców i ośrodków naukowych*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, listopad, www.mnisw.gov.pl
- Simonova N. Antonowicz D. [2006], *Czech and Polish higher education – from bureaucracy to market competition*, “Czech Sociology Review”, nr 3, s. 517–536.
- Szeląg A. [2006], *Funkcje szkoły wyższej w kontekście Procesu Bolońskiego*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szeląg, s. 13–29, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2007r. [2008], GUS, Warszawa.

Woodridge A. [2005], *The Brains business*. "The Economist", 10, September.

Kryspin Karzmarczuk
University of Łódź

**MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION IN POLAND.
THE PERSPECTIVE OF REFLEXIVE MODERNIZATION**

(Summary)

The article critically examines the modernization of the Higher Education (HE) sector from the perspective of reflexive modernization. The source of radical change of HE in Poland was the neoliberal institutional solution, opening HE institutions to privatization, competition and marketization and freeing them from the heteronomic bureaucratic structure legitimized by the conditions of the previous system. To explain the nature of the changes in Higher Education, three analytical categories of reflexive modernization are used as heuristic tools: individualization, risk and reflexivity.

Key words: reflexive modernization, individualization, social risk, Higher Education

ANDRZEJ BOCZKOWSKI
Uniwersytet Łódzki
Katedra Socjologii Edukacji

SKUTECZNOŚĆ I UŻYTECZNOŚĆ KSZTAŁCENIA JAKO KATEGORIE SOCJOLOGICZNE

Streszczenie

W artykule podjęta została próba konceptualizacji problematyki skuteczności i użyteczności kształcenia jako operacyjnego ujęcia jakości kształcenia. Skuteczność rozumiana jest jako stopień osiągnięcia celów edukacyjnych zrelatywizowanych do społecznych funkcji edukacji, zaś użyteczność – jako korzyści związane z realizacją tych funkcji, odnoszone przez jednostki i zbiorowości w wyniku uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Traktowane jako aspekty jakości kształcenia skuteczność i użyteczność umieszczone zostały następnie w kontekście ewaluacyjnym, którego elementami są: cele kształcenia, podmioty zainteresowane kształceniem i ich oczekiwania, sfera normatywna (w zastosowaniu do problematyki kształcenia) oraz obszary, sposoby i kierunki oceniania.

Słowa kluczowe: skuteczność kształcenia, użyteczność kształcenia, jakość kształcenia, społeczne funkcje edukacji

* * *

Skuteczność kształcenia, to stopień osiągnięcia celów przedsięwzięcia edukacyjnego. Formułowanie celów kształcenia o określonej charakterystyce (rodzaj, szczebel, charakter i intensywność zmian w świadomości, nawykach itp.) jest osobną sferą problemową: dość dobrze opisaną teoretycznie – począwszy od klasycznej koncepcji Blooma [1956], w praktyce edukacyjnej traktowaną na ogół formalistycznie, zaś w polityce edukacyjnej, zwłaszcza dotyczącej szkolnictwa wyższego, zdominowaną przez ogólnopedagogiczne hasła, deklaracje ideologiczne, bądź pełne dobrej woli postulaty z zakresu myślenia życzeniowego, których realność i faktyczna realizacja nie jest oceniana na podstawie empirycznie

zgrupowanych dowodów [Szczepański 1971, 1976; *Strategia...* 2009; *Strategia...* 2010]. Cele kształcenia, w teorii, powinny być formułowane racjonalnie, w oparciu o zobiektywizowaną diagnozę potrzeb społecznych i zgodnie z logiką funkcjonowania tej części życia społecznego, do której odnosi się określony proces kształceniowy. W praktyce zobiektywizowaną diagnozę potrzeb edukacyjnych uzyskać jest bardzo trudno, jeżeli w ogóle jest to możliwe. Diagnozy potrzeb edukacyjnych mające rzekomo zobiektywizowany charakter są albo oparte na niekompletnych danych, albo wyrażają ideologię grupy realizującej własne interesy, albo też są po prostu wyrazem dominującego światopoglądu edukacyjnego (niekiedy mówi się o edukacyjnym paradygmacie); najczęściej zresztą wszystkie te czynniki, bądź niektóre z nich, występują łącznie. Trzeba pamiętać, że poprzez odpowiednie modyfikacje celów kształcenia (można mówić również o manipulacji tymi celami) można powodować zwiększanie bądź zmniejszanie jego skuteczności, a także czynić łatwiejszym, mniej skomplikowanym, bądź trudniejszym, bardziej złożonym sam pomiar skuteczności kształcenia. Dobór, trafność i rzetelność pomiaru stopnia realizacji celów, to odrębna grupa problemów, również podatna na oddziaływania pozamerytoryczne i różnego rodzaju manipulacje.

Ważnym pojęciem mającym zastosowanie w ocenie i opisie systemu edukacyjnego oraz w realizacji jakichkolwiek projektów zmian w tym systemie jest kategoria użyteczności, w języku potocznym rozumianej jako właściwość przynoszenia pożytku, przydatność, bycie potrzebnym do czegoś, możliwość praktycznego zastosowania. Ujmując rzecz ogólnie można powiedzieć również, iż jest to zdolność do zaspokojenia jakiejś potrzeby. W naukach społecznych (przede wszystkim w ekonomii) definiuje się użyteczność bardziej precyzyjnie jako korzyść lub satysfakcję uzyskaną przez jednostkę w wyniku konsumpcji jakiegoś dobra, realizacji zamierzonego celu, wyboru działania [Marshall 2004: 413].

Użyteczność kształcenia, to uzyskiwanie różnego rodzaju korzyści przez podmioty społeczne (jednostki lub grupy) potencjalnie bądź faktycznie zainteresowane kształceniem.

Warto zwrócić uwagę na to, że zarówno w rozumieniu potocznym, jak i w definicji socjo-ekonomicznej użyteczność jakiegoś procesu, działania, zjawiska czy stanu rzeczy może być szczególnym aspektem (także konsekwencją) skuteczności tego procesu, działania, zjawiska bądź stanu. Przy spełnieniu określonych warunków użyteczność można zatem traktować jako praktyczną weryfikację skuteczności. Odnosi się to również do sfery kształcenia, którego skuteczność określona została wyżej jako stopień osiągnięcia sformułowanych uprzednio celów

edukacyjnych, zaś jednym z celów o najogólniejszym charakterze i zasadniczym znaczeniu może być przekazanie uczniom (studentom, słuchaczom) elementów wiedzy oraz umiejętności posiadających cechę użyteczności, w szczególności przynoszących określone korzyści w praktyce zawodowej.

Socjologiczny (a więc *par excellence* badawczy) sens pojęć skuteczności i użyteczności kształcenia polega, najogólniej rzecz ujmując, na urealnieniu opisu i ułatwieniu analizy tego, jak system edukacyjny realizuje przypisywane mu funkcje społeczne.

Poglądy na rolę edukacji w społeczeństwie są pochodną szerszego systemu przekonań o naturze rzeczywistości społecznej dlatego różni autorzy proponują różniące się nieco między sobą zestawy społecznych funkcji edukacji [zob. np.: Spencer 1979: 404–407; Goodman 1997: 201–203; Ballentine 2001: 29–57]. Można jednak zrekonstruować kilka funkcji dotyczących kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym.

(a) *Funkcja socjalizacyjna*: uczenie się, jak być produktywnym członkiem społeczeństwa (także np. grupy profesjonalnej czy społeczno-zawodowej). Funkcja ta realizowana jest w szczególności poprzez:

- przekazywanie elementów kultury (cywilizacji) w postaci tzw. wiedzy ogólnej,
- przekazywanie, a w konsekwencji internalizowanie określonych wartości,
- integrację społeczną (także np. w ramach grupy społeczno-zawodowej),
- określanie pozycji społecznej, w szczególności poprzez jej odtwarzanie (dotyczy to również pozycji w grupie społeczno-zawodowej); ustanawianie relacji społecznych z innymi,
- egzekwowanie określonych reguł w ramach procesu kontroli społecznej.

(b) *Funkcja selekcyjno-szkoleniowa* (sytuowanie jednostek w określonych miejscach struktury społeczno-zawodowej, dostarczanie wykwalifikowanych pracowników poszczególnym podsystemom społecznym). Funkcja ta realizowana jest poprzez zinstytucjonalizowane procesy przekazywania, nabywania, utrwalania i doskonalenia (odświeżania) kompetencji profesjonalnych (odpowiednio dobranych elementów wiedzy, umiejętności i postaw).

(c) *Funkcja certyfikacyjna* związana z wagą, jaką przywiązuje się do formalnych dyplomów czy świadectw ukończenia cykli edukacyjnych. Niektórzy socjologowie edukacji (zwłaszcza zwolennicy teorii konfliktu) zwracają uwagę, że wykształcenie – szczególnie wyższe i podyplomowe – traktowane jest coraz powszechniej jako potrzeba czy konieczność bardziej społeczna niż indywidualno-rozwojowa. W socjologii anglosaskiej przywiązuje się szczególne znaczenia

do formalnych dyplomów określa się jako *credentialism*, dla podkreślenia, że dowody, certyfikaty, owe „listy uwierzytelniające” zaświadczające o osiągnięciu pewnego poziomu czy rodzaju wykształcenia są często podstawowym warunkiem uzyskania pracy, niezależnie od tego, czy stoją za nimi rzeczywiste umiejętności i wiedza oraz od tego, czy wiedza i umiejętności nabyte w procesie kształcenia są rzeczywiście niezbędne do wykonywania danego zawodu.

(d) *Funkcja innowacyjno-rozwojowa*. Wprowadzanie zmian, zwłaszcza zmian o charakterze innowacji jest powszechnie oczekiwaną funkcją edukacji. W socjologii zwraca się uwagę na to, że tylko od kształcenia na poziomie wyższym można oczekiwać faktycznej realizacji funkcji innowacyjnej (aczkolwiek oczekiwanie to często bywa zawodne, zwłaszcza w naszym kraju). Kwestia innowacyjnego potencjału poszczególnych szczebli kształcenia pozostaje otwarta, chociaż przeważają tutaj różnego rodzaju wątpliwości co do rzeczywistych możliwości realizowania tej funkcji przez obligatoryjne etapy procesu edukacyjnego. W ramach funkcji innowacyjno-rozwojowej można wyróżnić dwa, na ogół koegzystujące, niesprzeczne rodzaje motywacji do zdobywania wykształcenia:

- autoteliczną, gdzie uczestnictwo w procesie edukacyjnym traktowane jest jako cel sam w sobie (w szczególnych przypadkach może chodzić o rozwój indywidualny, samorealizację, samodoskonalecie itp.)
- instrumentalną, gdzie zdobywanie wykształcenia jest środkiem do osiągania innych celów, inwestycją ekonomiczną itp. (w szczególności celem takim może być zmiana określonego fragmentu rzeczywistości społecznej).

Jedną z funkcji edukacji wyróżnionych w książce Metty Spencer [1979: 404] jest „*baby sitting*” – opieka nad dziećmi, zajmowanie się nimi przez część dnia, co umożliwia rodzicom, przede wszystkim matkom, wykonywanie pracy zawodowej. Funkcja ta odnosi się w intencji autorki do wczesnych etapów edukacji, ale można zasadnie przyjąć, że podobną funkcję spełnia umasowione i urynkowane szkolnictwo wyższe (także, częściowo, podyplomowe). Ta funkcja, to zagospodarowanie czy zajęcie kształceniem sporej liczby młodych „ludzi luźnych”, co, z jednej strony, odsuwa w czasie ich wejście na niezbyt chłonny w skali makroekonomicznej rynek pracy, z drugiej strony zaś zwiększa szanse na bardziej satysfakcjonującą wszystkich realizację wspomnianej wyżej funkcji dystrybucyjnej.

W powyższym kontekście skuteczność kształcenia jako kategoria socjologiczna, to stopień, w jakim osiągnięte zostały cele zoptymalizowane ze względu na realizację poszczególnych społecznych funkcji edukacji, zaś użyteczność kształcenia – to zakres, rodzaje i znaczenie różnych korzyści związanych ze skuteczną

realizacją tych funkcji¹. W sensie socjologicznym skuteczność i użyteczność kształcenia służą do opisu i analizy rzeczywistości społecznej w obszarze edukacji, w szczególności do identyfikacji rozbieżności między faktyczną sytuacją w tej sferze a różnymi jej „typami idealnymi”, inaczej mówiąc – dystansu, jaki dzieli rzeczywisty stan wypełniania przez system edukacji jego społecznych funkcji, po pierwsze, od stanu idealnego w tej mierze, po drugie zaś – od stanu założonego w procesie planowania zmian społecznych. Trzeba bowiem pamiętać, że proces kształcenia odnoszony do zbiorowości może być ujmowany sam w sobie jako interwencja społeczna – celowe działanie zmierzające do wprowadzenia względnie trwałej zmiany w określonym cechami tej zbiorowości fragmencie rzeczywistości społecznej, albo też jako działalność sprzyjająca innym zmianom społecznym, rozpatrywana niekiedy w kategoriach modernizacji społecznej [zob. Buchner-Jeziorska 2005].

Składnikiem socjologicznego pola znaczeniowego pojęć skuteczności i użyteczności kształcenia jest ich sens socjotechniczny. Polega on na tym, że w trakcie procesu edukacyjnego mogą formować się podwaliny pozytywnego ustosunkowania do racjonalnych, bazujących na rezultatach badań naukowych zmian społecznych – takich, które w większym lub mniejszym stopniu wypełniają założenia postępowania celowościowego [por. Kubin 1978; Podgórecki 1996]. Jednym z ważnych zagadnień socjotechnicznych pojawiających się w obszarze socjologii edukacji jest więc kwestia, czy i na ile skuteczne kształcenie o określonej charakterystyce jest użyteczne w powyższym sensie, to znaczy czy i jakie korzyści przynosi podmiotom społecznym zaangażowanym we wprowadzanie takich zmian oraz podmiotom społecznym, których te zmiany dotyczą.

Warto przypomnieć fragment cytowanej kiedyś w artykule Czapówa i Podgóreckiego mowy retora Libianososa na cześć Juliana Apostaty: „niełatwo wydatować prawa użyteczne, bo do tego potrzebny jest rozum” [Czapów, Podgórecki 1972: 9]. Można dopowiedzieć, że prawa użyteczne to takie, które przynoszą korzyści stosującym się do nich lub/i prawodawcom. I dalej: użyteczność jest efektem rozumu (mądrości?), ale mądrość (rozum?) nie musi – choć może – dążyć do użyteczności pojmowanej jako korzyść dla wszystkich członków społecz-

¹ Przekonanie o możliwości stopniowego przybliżania się do ideału kształcenia w pełni skutecznego i użytecznego jest swoistym „mitem założycielskim” funkcjonującej od przeszło stu lat egalitarnościowej ideologii naprawy świata społecznego za pomocą coraz bardziej powszechnego dostępu do wszystkich szczebli edukacji. Ideologia ta od jakiegoś czasu jest przekonująco podważana m.in. przez teorie reprodukcji kulturowej oraz teorie odtwarzania przez system edukacji istniejącej struktury społecznej. Teorie te wspierane są przez wyniki badań ukazujące stosunkowo niewielki wpływ systemu edukacji na niwelowanie społecznych nierówności.

stwa czy jakiejś jego znacznej części. To, czy rozum – w sensie uformowanego w przebiegu edukacji umysłu – będzie miał takie dążenia, w decydującej mierze zależy od procesów socjalizacyjnych, w tym głównie od edukacji. Jej skuteczność w osiągnięciu dobrze określonych celów i jej ogólnospołeczna użyteczność stanowią więc o powodzeniu działań podejmowanych przez inicjatorów zmian społecznych mających charakter postępowania celowościowego².

Skuteczność i użyteczność kształcenia w sensie powodowania korzyści ogólnospołecznych, bądź dotyczących określonych segmentów społeczeństwa są niewątpliwie konstytutywnymi cechami postępowania celowościowego w znaczeniu, jakie niegdyś nadał temu pojęciu Adam Podgórecki. Oświata, zwłaszcza rozumiana jako uporządkowany formalno-administracyjnie system edukacyjny powinna dążyć do maksymalizowania swojej użyteczności właśnie w tym sensie. Powinna również w optymalnym stopniu realizować cele ustalone na podstawie rzetelnej diagnozy potrzeb oraz przy uwzględnieniu akceptowanego społecznie systemu wartości (w społeczeństwie pluralistycznym – akceptowanych społecznie systemów wartości) – a więc być możliwie jak najbardziej skuteczna.

W swej istocie użyteczność kształcenia nie sprowadza się do ogólnych stwierdzeń o społecznych korzyściach płynących z istnienia systemu edukacyjnego i okresowego³ uczestnictwa w nim wszystkich członków społeczeństwa. Podstawową kwestią jest tutaj pytanie o kryteria użyteczności, a więc także o jej rodzaje, odmiany czy warianty. Pojawia się w związku z tym również zasadnicza kwestia różnego postrzegania użyteczności kształcenia przez różne zainteresowane podmioty społeczne; bardzo ważna jest też kwestia wzajemnego ustosunkowania użyteczności i skuteczności kształcenia. Wszystkie te kwestie mają ważne aspekty socjotechniczne, w sensie konsekwencji dla działań podejmowanych w celu wprowadzenia zmian do określonych fragmentów rzeczywistości społecznej.

Proces kształcenia, szerzej – funkcjonowanie systemu edukacji ujmowanego w podziale na szczeble czy poziomy kształcenia, a w szczególności – w podziałach na kształcenie obowiązkowe i nieobowiązkowe, płatne bezpośrednio i płatne

² Można przyjąć, że cele kształcenia – z perspektywy ogólnospołecznej – mogą być w mniejszym bądź większym stopniu użyteczne dla różnych segmentów społeczeństwa; trudno wyobrazić sobie brak jakiegokolwiek społecznie użytecznego aspektu w dowolnie sformułowanych celach edukacyjnych. Jak również można przypuszczać, że całkowicie nieskuteczny cykl kształceniowy jest tylko rzadko spotykaną patologią edukacyjną.

³ W nowszych koncepcjach edukacji coraz większą rolę odgrywa „uczenie się przez całe życie” (long-life learning), co może oznaczać stopniowe zwiększanie okresów uczestnictwa jednostek w różnych formach społecznie kontrolowanej edukacji.

z budżetu państwa, jest przykładem wysoce złożonego procesu makrospołecznego. Od możliwości spełnienia wielu różnych warunków zależy przy tym, na ile – i czy w ogóle – proces ten zmierza w kierunku maksymalizacji swojej skuteczności i użyteczności. Z tego punktu widzenia należałoby analizować wszelkie przedsięwzięcia reformatorskie dotyczące systemu edukacji. W tym kontekście należy pamiętać również o manipulacyjnym aspekcie socjotechniki czyli sterowaniu opinią publiczną: żeby kształcenie o określonej charakterystyce było postrzegane jako użyteczne (bądź nieużyteczne) podejmuje się niekiedy działania specjalnie ukierunkowane na kształtowanie określonych poglądów, często o charakterze stereotypowym. Użyteczność kształcenia można w ten sposób wmówić, zwłaszcza użyteczność niejako potencjalną, oczekiwaną i przewidywaną na początku określonego cyklu kształceniowego.

Problematyka skuteczności i użyteczności kształcenia jest w istocie szczególnym ujęciem zagadnienia jakości kształcenia.

Aby rozważać kwestie skuteczności i użyteczności systemu edukacyjnego bądź poszczególnych przedsięwzięć edukacyjnych (także szerzej zakrojonych przedsięwzięć reformatorskich w tej sferze) trzeba mieć świadomość dla kogo, z czyjego (z jakiego) punktu widzenia system edukacyjny i podejmowane w jego ramach przedsięwzięcia są skuteczne i użyteczne. Tę problematykę skupia w sobie używane w wielu analizach i szerszych opracowaniach pojęcie klienta systemu czy przedsięwzięcia edukacyjnego, bądź też usługobiorcy (biorcy usługi edukacyjnej).

Zgodnie z ogólnymi wytycznymi ISO 9000 najistotniejszą miarą jakości, w tym również jakości kształcenia, ważniejszą bodaj od pojawiającego się tam rozumienia jakości jako maksymalizacji i optymalizacji pożądanych cech przedmiotu czy usługi, albo jako stabilności założonych parametrów, jest zadowolenie klienta danej organizacji czy instytucji pojmowane jako zgodność jego oczekiwań z właściwościami przedmiotu, lub z przebiegiem i efektami realizacji usługi [zob. np. Brauer, Kühme 1999; Reu, Przybyła 1999; Hornowska 2004]. O ile jednak w przypadku organizacji produkcyjnych, usługowych (w tradycyjnym, węższym sensie) czy administracyjnych zadowolenie klienta jest kryterium jasnym i dającym się stosunkowo łatwo zoperacjonalizować w postaci nie budzących wątpliwości wskaźników, o tyle w przypadku instytucji czy placówek kształcących, zwłaszcza rozpatrywanych w kontekście realizacji społecznych funkcji edukacji, sprawa jest bardziej skomplikowana, bowiem pojawia się zasadnicza trudność w precyzyjnym i jednoznacznym ustaleniu, kto jest klientem tych instytucji i czy w ogóle pojęcie klienta jest tutaj trafnie zastosowane, a jeśli tak, to czy może być stosowane jako jedyne w określaniu podmiotu, do którego odnoszą się ka-

tegorie skuteczności i użyteczności kształcenia. Trudności te dotyczą zarówno placówek i instytucji realizujących bezpośrednio założenia polityki edukacyjnej państwa, jak i placówek świadczących usługi edukacyjne dla zysku⁴. W teoretycznej refleksji nad problematyką jakości kształcenia trudność tę przeczuwano od jakiegoś czasu, traktując ją zresztą jako jeden z elementów dywagacji akademickich i w gruncie rzeczy przechodząc nad nią do porządku dziennego [zob. np. Van Vaught 1994]. Dopiero potrzeba, a nawet – w sensie biurokratyczno-administracyjnym – konieczność podporządkowania przedsięwzięć związanych z zapewnianiem i oceną jakości kształcenia wymogom instytucji certyfikujących i akredytujących, funkcjonujących na podstawie norm ustanowionych przez ISO (*International Organization for Standardization*), spowodowała, że kwestia klienta instytucji (placówki) kształcącej staje się istotną kwestią praktyczną. **Kto** jest właściwym klientem takiej placówki? **Czyje** zadowolenie miałoby być kryterium jakości kształcenia?

Z punktu widzenia ekonomicznego czy handlowego klientem w obszarze kształcenia jest ten, kto płaci za cykl edukacyjny. Taki punkt widzenia przyjmuje się, wyłącznie lub między innymi, w większości słownikowych definicji klienta. W słownikach języka angielskiego oraz w anglojęzycznych analizach marketingowych prócz terminu *client* występuje także pokrewnie znaczeniowo, ale raczej nie synonimiczny termin *customer* (nabywca, także odbiorca usługi). Różnice są tutaj subtelne, tym niemniej dość znaczące. W jednym ze słowników klient (*client*) to „ktoś, kto płaci za usługi lub poradę od osoby lub organizacji”, zaś nabywca (*customer*) to „ktoś, kto kupuje dobra lub usługi w sklepie, od firmy etc.” [Longman Dictionary... 1995]. Według innego słownika klient, to „nabywca (*customer*) lub osoba, która jest odbiorcą usług [podkreślenie moje, A.B.]”, przy czym nabywca, to „osoba, która kupuje dobra lub usługi” [Cambridge Advanced Learner's Dictionary 2003]. Tylko niektóre z określeń słownikowych nieco wyraźniej sugerują, że płacenie za usługę nie jest koniecznym elementem definicji klienta. W jednym z encyklopedycznych słowników amerykańskich można przeczytać, że klient (w pierwszym znaczeniu), to ktoś, „komu świadczone są profesjonalne usługi” [The American Heritage Dictionary... 1980]. W słownikach spotyka się też niekiedy nawiązanie do łacińskiego pochodzenia słowa klient: jest to ktoś, kto jest pod ochroną kogoś innego. Takie znaczenie wykorzystywane jest w rozważaniach marketingowych, zwłaszcza w odniesieniu do małego i średniego biznesu. W jednej ze swoich popularnych internetowych ekspertyz

⁴ Te ostatnie funkcjonują przynajmniej formalnie, pod kontrolą państwa i, przynajmniej w teorii, również przyczyniają się do realizacji założeń polityki edukacyjnej.

amerykański przedsiębiorca budowlany Josh Macmichael [2009] napisał „Zrozumienie różnicy między klientem [client] i nabywcą [customer] może wpłynąć na sposób, w jaki prowadzi się interes. Ponieważ klienci często prezentują się jako ludzie, którzy szukają porady, biznesmeni skłonni są poświęcać im więcej uwagi niż zwykłym nabywcom. Widoczne jest to choćby w fakcie, że niektóre firmy zmieniają nazwę jednej ze swoich komórek organizacyjnych z ‘działu obsługi nabywcy [customer service department]’ na ‘dział obsługi klienta’ [client service department]’. Jeśli wciąż nie jest się pewnym na czym polega ta różnica, warto sięgnąć do przykładu prawnika i jego klienta. Chociaż ten drugi płaci temu pierwszemu za usługi, nie jest traktowany jako nabywca – ponieważ szuka rady i jest pod opieką prawnika.”

Można zapytać, kto jest klientem placówki edukacyjnej (ewentualnie – nabywcą usługi edukacyjnej) na obligatoryjnych szczeblach kształcenia: czy jest nim uczeń, jego rodzina, państwo (jako formalno-administracyjna reprezentacja społeczeństwa)? W Polsce dotyczy to oczywiście szkolnictwa podstawowego i gimnazjalnego. A kto jest klientem nieobligatoryjnych form i szczebli edukacji finansowanych przez państwo, również takich, które wpisują się w konieczną skądinąd realizację przez państwo jego funkcji dotyczących obrony i utrzymania porządku publicznego? Ogólne rozważania dotyczące jakości kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym⁵, sugerują wprost, że klientem jest student/słuchacz, ponieważ jest bezpośrednim odbiorcą usługi edukacyjnej. Ograniczając zatem rozważaną problematykę do tego właśnie szczebla kształcenia, można pytać dalej – o istotę usługi edukacyjnej. J a k ą usługę pobierają studenci/słuchacze i czy nadal są klientami, jeśli nie pobierają jej w określony, założony z góry sposób, albo pobierają tylko jej część? Co jest treścią tej usługi, produktem, którego są odbiorcami? Odpowiedź wydaje się oczywista: wiedza, umiejętności, postawy, czyli określone kompetencje. A jeśli ktoś oczekuje również, albo wyłącznie, czegoś innego? Czy przekazywane takim osobom kompetencje są faktycznie nabywane, a jeśli tak, to w jakiej mierze są przyjmowane jako usługa użyteczna w sensie autotelicznym, a w jakiej mierze w sensie instrumentalnym? Być może równie ważne, lub nawet ważniejsze są inne elementy usługi edukacyjnej rozumianej w sposób rozszerzony, jako uczestnictwo w procesie edukacyjnym (cyklu kształceniowym) – takie na przykład, jak prestiż związany z samym

⁵ Refleksja nad jakością kształcenia na wszystkich szczeblach systemu edukacji sprowadzana jest najczęściej do postulatów rozwoju infrastruktury i wyposażenia placówek edukacyjnych (a w istocie do zwiększania nakładów na szkolnictwo), a także do stereotypowego, zmitologizowanego „podnoszenia efektywności nauczania” rozpisanego zwykle na szereg postulatów mających charakter rytualnych zaklęć czy klisz.

faktem uczestnictwa, skład społeczny współuczestników, uzyskanie dyplomu/certyfikatu, odsunięcie w czasie odpowiedzialności za dorosłe (samodzielne) życie, do niedawna w wypadku mężczyzn – uchronienie się przed obowiązkową służbą wojskową. Wiedza i umiejętności nie liczą się wtedy, lub/i traktowane są instrumentalnie w sensie przerabiania i zaliczania kolejnych partii materiału ze względu na cel, jakim jest pozostawanie na liście studentów z perspektywą najpierw odległego, a później coraz bliższego zdobycia dyplomu/certyfikatu, co również traktowane jest na ogół jako środek do zapewnienia sobie pracy, utrzymania i, ewentualnie, dobrobytu. Instrumentalne traktowanie tej części usługi edukacyjnej, którą w dyskursie edukacyjnym ujmuje się jako najważniejszą prowadzi do działań pozornych w kontakcie z usługodawcą: uczenie się, zamiast być przyswajaniem wiedzy i nabywaniem umiejętności przynoszącym względnie trwały efekt, staje się w najlepszym razie okresową, krótkotrwałą reakcją na wymagania formalno-administracyjne, reakcją często nie pozostawiającą istotniejszych śladów w świadomości odbiorcy usługi edukacyjnej. Co oczywiście nie oznacza, że uczestnictwo w cyklu edukacyjnym jest dla uczestnika bezużyteczne. Tyle tylko, że przewidywane, a później odczuwane korzyści mogą dotyczyć jedynie niektórych funkcji edukacji, często przy tym zniekształconych w potocznym odbiorze – także wskutek ideologicznej stereotypizacji i swoistego zmitologizowania dyskursu edukacyjnego.

Podobnie jest w przypadku innego podmiotu czy strony usługowej transakcji edukacyjnej: instytucji kształcącej na poziomie wyższym i podyplomowym. Jeśli jednym z pierwszoplanowych założeń działalności takiej instytucji jest zwiększenie liczby nieobligatoryjnie uczących się i studiujących, na ogół przy niedostatku kadry dydaktycznej – a dzieje się tak wskutek powszechnej komercjalizacji kształcenia na tym poziomie, to istota usługi edukacyjnej siłą rzeczy przesuwana się w kierunku działalności markującej tylko świadczenie istotnej merytorycznie usługi edukacyjnej⁶ i dbałość o jej faktyczne nabywanie przez „klientów”. Sytuacji nie ułatwia fakt, że w znacznej mierze skomercjalizowany system edukacyjny i funkcjonujące w jego ramach placówki kształcące prowadzą swoją działalność „na zamówienie”, na które składają się różne, niekiedy sprzeczne oczekiwania poszczególnych podmiotów/stron zaangażowanych w proces edukacyjny.

Z socjologicznego punktu widzenia usługa edukacyjna może być ujmowana, po pierwsze, jako działalność zmierzająca do realizacji celów kształcenia okre-

⁶ Przez usługę edukacyjną istotną merytorycznie należy tutaj rozumieć oddziaływania placówki kształcącej mające na celu dokonanie ukierunkowanych, względnie trwałych zmian w świadomości osób poddawanych tym oddziaływaniom.

ślanych w danej placówce kształceniowej, bądź przypisanych do danego cyklu bądź szczebla kształcenia. Po drugie, jako działalność systemu edukacji (także – jego rozmaitych podsystemów) zmierzająca do zrealizowania przypisywanych mu funkcji społecznych⁷. Te ujęcia, jak również inne możliwe, nie wykluczają się nawzajem; mogą różnić się zakresem czy rozległością lub stopniem złożoności perspektywy poznawczej czy analitycznej, ale wciąż będą to różne aspekty usługi edukacyjnej jako konstruktu pojęciowego. Inną natomiast, bardzo ważną kwestią jest zawartość usługi edukacyjnej, a więc po pierwsze to, czego w systemie edukacyjnym szukają uczniowie, studenci, słuchacze (klienci „firmy” edukacyjnej? nabywcy edukacyjnego produktu?). Po drugie, równie ważne i również nieoczywiste jest to, jaka jest zawartość oferty edukacyjnej, czyli jak (i czy w ogóle) formułowane są cele kształcenia – w różnych ujęciach, na różnych poziomach czy szczeblach systemu edukacyjnego oraz to, czy i w jakim stopniu cele te są osiąganane, bądź mają szansę być osiągnięte. Oczywista wydaje się także ważność tego, jak ustosunkowane do siebie nawzajem są oczekiwania „klientów” systemu edukacyjnego i otrzymywana przez nich „usługa”. Zbiorczy efektem tej relacji jest syndrom tak zwanej satysfakcji klienta.

W literaturze marketingowo-ewaluacyjnej satysfakcję klienta (*customer satisfaction*) określa się najprościej jako dokonaną przez niego ewaluację aktu nabycia oraz doświadczeń konsumpcyjnych związanych z produktem, usługą, marką lub firmą. W nowszych analizach tej problematyki używa się pojęcia satysfakcji skumulowanej (*cumulative customer satisfaction*), określanej jako wszelkie dotychczasowe doświadczenia związane z produktem lub dostawcą usługi. Definicja ta jest bliższa określeniom używanym w psychologii ekonomicznej i ekonomii dobrobytu, gdzie satysfakcja klienta jest synonimem pojęcia użyteczności konsumpcji [por. Johnson, Fornell 1991; Johnson, Gustafsson 2000]. Zaś użyteczność konsumpcji, to nic innego jak korzyści odnoszone w wyniku posiadania jakiegoś dobra lub bycia usługobiorcą – na przykład odbiorcą usługi edukacyjnej.

Wąskie, ekonomiczno-handlowe definiowanie klienta bardzo ogranicza perspektywę analiz w kontekście edukacyjnym, w gruncie rzeczy izoluje ją od problematyki społecznych funkcji edukacji, w szczególności zaś od kwestii funkcjonalności systemu edukacyjnego i jego elementów. Po pierwsze, w takim rozumieniu uczeń, student czy słuchacz nie jest klientem (albo nie jest klientem

⁷ Realizacja poszczególnych społecznych funkcji edukacji jest w różnym stopniu użyteczna dla różnych podmiotów (i ich rodzajów). Kryteria użyteczności mogą być (i często faktycznie są) różne, a nawet przeciwstawne, zaś dominacja czy forsowna realizacja jednej funkcji ma niekiedy negatywne konsekwencje dla realizacji innych funkcji.

jedynym), jeśli za cykl edukacyjny płaci państwo lub jakaś jego agenda, fundusz strukturalny bądź fundacja, czy organizacja pozarządowa, lub, jak to się czasem zdarza, pracodawca. Po drugie, należy przypomnieć rozróżnienie i wzajemną relację między pojęciem klienta i pojęciem beneficjenta. Jest to kwestia szczególnie istotna w sytuacji, gdy z lepszego wykształcenia – większej wiedzy, nowych umiejętności, prawidłowo ukształtowanych postaw itp. – korzyści odnosi nie tylko osoba kształcąca się, ale również inne osoby czy grupy społeczne. Sytuacja taka występuje w wielu podsystemach społecznych, m.in. w systemie zdrowia⁸. Klient to ktoś, kto wchodzi w posiadanie produktu (w szczególności stanowiącego istotę usługi). Beneficjent to ktoś, kto odnosi korzyść z tego, że ów produkt wszedł w posiadanie klienta. Ze względu na określoną korzyść (bądź określony zestaw korzyści) klient może być, lecz nie zawsze jest beneficjentem – tym drugim może być innym podmiot społeczny; może również w ogóle nie być beneficjentów (brak korzyści określonego rodzaju), ich konfiguracja może być inna, niż pierwotnie zakładana, może wystąpić także sytuacja korzyści pozornych lub innych niż założone; mogą być beneficjenci świadomi bądź nieświadomi określonych korzyści. Pojęcie klienta, nawet rozszerzona poza swoje czysto ekonomiczne znaczenie, w kontekście edukacyjnym jest dalece niewystarczająca, zwłaszcza jeśli uwzględni się cały zestaw różnych funkcji edukacji. Pojęcie beneficjenta jest tutaj istotnym uzupełnieniem, brakuje jednak szerszej, uogólniającej kategorii, która można by się posługiwać mówiąc o jakościowym aspekcie edukacji, w szczególności zaś o skuteczności i użyteczności kształcenia. Taką kategorią może być pojęcie podmiotu społecznego zainteresowanego kształceniem.

Podmiot zainteresowany kształceniem jest to osoba, zbiorowość bądź instytucja posiadająca określone oczekiwania pod adresem placówki kształcącej⁹, korzystająca z jej usług i w wyniku tego zaspokajająca te oczekiwania oraz stojące za nimi potrzeby i/lub uzyskująca określone dobra (korzyści). Jeśli można tutaj mówić o *s a t y s f a k c j i* podmiotu zainteresowanego kształceniem (w sensie analogicznym do tego, o którym była mowa wyżej), byłaby nią

⁸ Problematyka owego rozróżnienia zasługuje na odrębne, szersze i pogłębione omówienie, zwłaszcza w kontekście dominacji na rynku świadczeń edukacyjnych sformalizowanych norm i zasad zapewniania i oceny jakości kształcenia zalecanych przez oficjalne instytucje certyfikujące i akredytujące.

⁹ Najczęściej nie są to oczekiwania sprecyzowane, jednoznaczne czy chociażby jednorodne znaczeniowo; w istocie mglistość, amorficzność oraz daleko idąca stereotypowość stanowi pozywną glebę dla ukierunkowujących i konkretyzujących działań marketingowych. O niektórych psychologicznych aspektach kształtowania się i dynamiki oczekiwań i związanej z tym niejasności samego pojęcia pisze E. Hornowska (op. cit., s. 125–126)

w istocie użyteczność rozumiana jako postrzegane i/lub odczuwane korzyści związane z funkcjonowaniem określonego cyklu edukacyjnego bądź systemu edukacyjnego o określonej charakterystyce. Jest to ujęcie wykraczające daleko poza dominującą wciąż w analizach dotyczących jakości kształcenia (zwłaszcza kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym) perspektywę marketingową, ograniczającą się do relacji klient (bezpośredni odbiorca usługi edukacyjnej) – usługodawca (placówka edukacyjna) i przyjmującą uproszczone rozumienie satysfakcji (zadowolenia) studenta/słuchacza jako bieżącego bilansu pozytywnych i negatywnych odczuć związanych z cyklem kształceniowym.

W odniesieniu do każdego przedsięwzięcia edukacyjnego można wskazać pewną liczbę podmiotów odpowiadających definicji podmiotu zainteresowanego kształceniem.

Są to więc, po pierwsze, osoby, które bezpośrednio uczestniczą w przedsięwzięciu edukacyjnym w charakterze uczniów, studentów, słuchaczy. Ich satysfakcja nie może być jedynym kryterium jakości kształcenia, ze względu choćby na różnorodność przyczyn podejmowania kształcenia i subiektywnych celów, jakie się z tym wiążą. Nie ulega na przykład wątpliwości, że niektórzy uczniowie, studenci bądź słuchacze studiów czy kursów podyplomowych najbardziej zadowoleni byłiby wówczas, gdyby nie kierowało się pod ich adresem specjalnych wymagań, nie żądało się zdawania egzaminów, zaliczania poszczególnych przedmiotów itp., zaś na zakończenie cyklu kształcenia wręczałoby się im bez żadnych dodatkowych „przeszkód” dyplom czy świadectwo ukończenia studiów (cyklu kształceniowego).

Po drugie, za podmiot zainteresowany działalnością placówki kształcącej można uważać potencjalnego pracodawcę, szerzej – instytucję, która w przyszłości zatrudni absolwenta, lub aktualnie zatrudniającą np. słuchacza studiów podyplomowych. Niezależnie od trudności operacyjnego określenia, czym jest i jak się przejawia satysfakcja takiego podmiotu, on również nie może być uznany za jedynego, czy głównego klienta placówki kształcącej, m.in. dlatego, że cele pracodawcy nie zawsze są tożsame lub zbieżne z celami absolwenta, a także dlatego, iż kierując się niekiedy specyficznie rozumianym własnym interesem pracodawca nie zawsze jest zainteresowany osobami wykształconymi w sposób, na który nie ma wpływu, jak również – w przypadku kształcenia podyplomowego – dość często nie jest zainteresowany doksztalcaniem swoich pracowników, bądź wręcz jest temu przeciwny, mimo istniejących uregulowań prawnych zalecających mu w tym względzie postawę sprzyjającą [zob. Pogorzelska 2002].

Po trzecie, podmiotem zainteresowanym działalnością instytucji edukacyjnej (cyklem kształceniowym) może być określone środowisko zawodowe, którego przyszli lub obecni członkowie podejmują naukę w tej placówce. Jest tak przy

założeniu, że takie środowisko rzeczywiście istnieje i jest zdolne w określonych okolicznościach do artykulacji swoich oczekiwań związanych z podnoszeniem kwalifikacji należących do niego osób oraz do odczuwania w jakikolwiek sposób satysfakcji, jeśli oczekiwania te zostają zaspokojone. Jednak założenie to bynajmniej nie zawsze jest spełnione, a to co określa się jako środowisko zawodowe staje się niejednokrotnie polem rywalizacji, w której jednym z narzędzi może być dyplom czy świadectwo ukończenia studiów, także podyplomowych.

Po czwarte, za podmiot zainteresowany określoną sferą edukacji można uważać cały sektor, na potrzeby którego, przynajmniej w założeniu, pracuje dana placówka. Wielkość i złożoność strukturalna i funkcjonalna tego podmiotu powoduje jednak, że empiryczne wskaźniki „satysfakcji systemu” jako kryterium jakości kształcenia w danej dziedzinie są trudne do określenia i zmierzenia. W rzeczywistości ich rolę przejmują oceny i opinie formułowane najczęściej według doraźnych zapotrzebowań administracyjno-politycznych. Niemniej jednak można wyobrazić sobie próbę zoperacjonalizowania „satysfakcji systemu” w postaci zespołu wskaźników odnoszących się do powiększenia jego sprawności (zwłaszcza sprawności tej części systemu, którą określa się jako zasoby ludzkie) w wyniku funkcjonowania w systemie osób o określonych parametrach wykształcenia. W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na fakt, że maksymalizacja liczby osób z możliwie jak najwyższym wykształceniem określonego rodzaju niezmiernie rzadko jest koniecznym warunkiem podniesienia sprawności działania¹⁰, wprost przeciwnie – może być źródłem zakłóceń sprawności.

Po piąte wreszcie, podmiotem zainteresowanym kształceniem jest społeczeństwo reprezentowane formalno-administracyjnie przez państwo, w tym przez rozmaite instytucje, kulturę jako całość i jej poszczególne cechy czy elementy. Pozytywne reakcje czy „odczucia” wywołane udziałem konkretnych jednostek czy grup w kształceniu są w tym wypadku najtrudniejsze do empirycznego uchwycenia ze względu na zakres ewentualnej ewaluacji oraz rozciągnięcie w czasie ogólnospołecznych efektów procesów edukacyjnych.

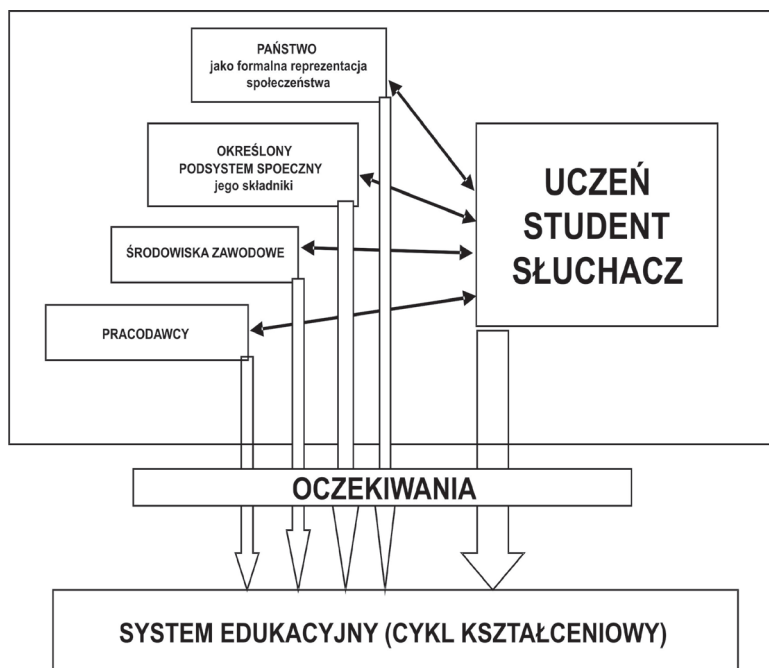
Wszystko to skłania do przyjęcia nieco innego, rozszerzonego i bardziej złożonego, a przez to bardziej odpowiadającego rzeczywistości, punktu widzenia na to, co jest istotą jakości kształcenia oraz głównym kryterium oceny jakości: satysfakcją podmiotu zainteresowanego kształceniem.

Satysfakcja konkretnego, dość dokładnie określonego klienta, wystarczające kryterium jakości w przypadku wytwarzania produktów i świadczenia usług

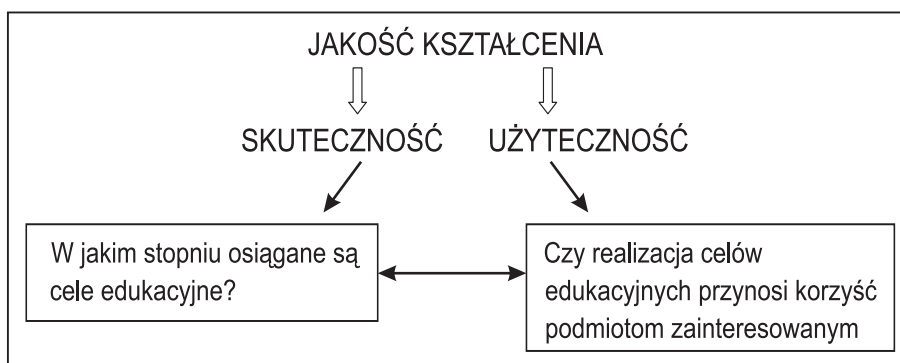
¹⁰ Sprawność działania rozumiana jest tutaj w sensie, jaki nadał temu pojęciu Tadeusz Kotarbiński (1970, s. 197–206).

o charakterze konsumpcyjnym, nie jest kryterium wystarczającym w przypadku świadczeń edukacyjnych, które mają przecież w gruncie rzeczy charakter inwestycyjny, niezależnie od zróżnicowania rodzajów oraz od przyczyn, motywów inwestowania w zmiany świadomościowe. Co więcej, w przypadku usług edukacyjnych kryteria jakości (rozumianej jako stopień czy poziom usatysfakcjonowania podmiotu) mogą być różne, ponieważ w grę wchodzi spełnienie oczekiwań różnych podmiotów zainteresowanych kształceniem. „Parametry” tych oczekiwań musiałyby być dopiero ustalone w drodze żmudnych analiz uwzględniających wiele uwarunkowań społecznych - kulturowych, administracyjnych, politycznych, ekonomicznych itd. Bowiern każdy podmiot społeczny zainteresowany kształceniem formuluje – bezpośrednio bądź pośrednio – określone oczekiwania, a więc i określone wymagania pod adresem systemu edukacyjnego (cyklu kształceniowego). Oczekiwania różnych podmiotów są niekiedy wspólne czy zbieżne, ale często różnią się znacznie między sobą. Wiele z tych oczekiwań w mniej lub bardziej uświadamiany sposób zbiega się, kumuluje i ulega pewnym modyfikacjom w świadomości osób bezpośrednio uczestniczących w procesie edukacyjnym i oddziałuje zwrótnie na pozostałe podmioty zainteresowane oraz znajduje swój wyraz w oczekiwaniach formułowanych właśnie przez te podmioty pod adresem placówek kształcących. W ten sposób student (słuchacz), poprzez swoje reakcje, swoją satysfakcję, która może być operacjonalizowana w badaniach ewaluacyjnych na różne sposoby, staje się głównym medium, poprzez które można próbować ocenić jakość kształcenia. Schematyczna ilustracja tych złożonych procesów i zjawisk przedstawiona jest na rys. 1.

Jakość, a więc i jakość kształcenia może być różnie pojmowana i znajduje to swoje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu [por. np. Frazer 1992, Skrzypek 1999, Boczkowski 2001]. W szczególności jakość kształcenia można ujmować jako jego skuteczność, czyli stopień w jakim osiągnane są cele edukacyjne placówki kształcącej, sformułowane uprzednio na podstawie analizy zapotrzebowań i oczekiwań podmiotów zainteresowanych kształceniem. Lecz najczęściej idzie również o to, czy określone kompetencje profesjonalne są przekazywane, rozwijane, modyfikowane i odświeżane w sposób maksymalizujący satysfakcję poszczególnych podmiotów. Ponieważ satysfakcja jest tutaj funkcją korzyści dostrzeganych w związku z określonymi doświadczeniami edukacyjnymi, mamy tutaj do czynienia z drugim aspektem jakości kształcenia – jego użytecznością. Zwłaszcza zaś istotne jest, że między tymi dwoma aspektami jakości kształcenia istnieją dwustronne relacje (rys. 2).



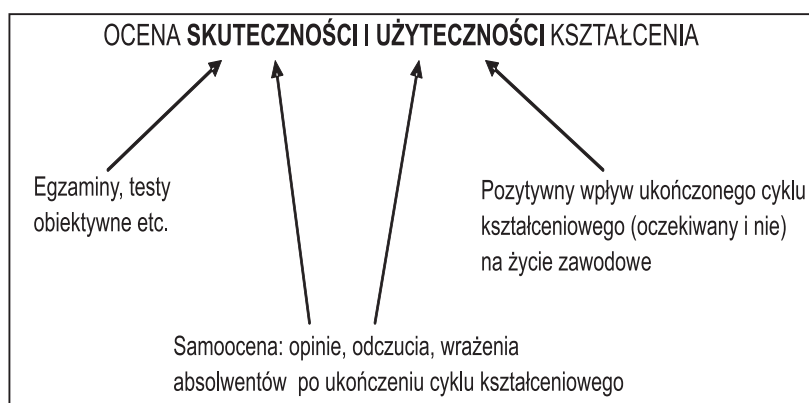
Ryc. 1. Podmioty zainteresowane kształceniem na poziomie wyższym i podyplomowym



Ryc. 2. Ogólne relacje skuteczności i użyteczności kształcenia

Ocena tak rozumianej jakości kształcenia może być dokonywana w trzech komplementarnych wymiarach, czy aspektach – tak jak to jest ukazane na rys. 3. Po pierwsze, poprzez sprawdzenie, na ile świadomość osób poddanych proce-

sowi edukacyjnemu uległa pożądanym (zgodnym z celami edukacyjnymi i/lub oczekiwaniami podmiotu zainteresowanego) zmianom w wyniku tego procesu. Po drugie, w drodze analizy pozytywnych (znowu – zgodnych z celami edukacyjnymi) aspektów kariery zawodowej osób kształconych, przy czym chodzi oczywiście o wyodrębnienie i identyfikację tych aspektów, które mają swoje źródło w ukończonym przez daną osobę cyklu kształceniowym, bądź są z nim chociaż pośrednio związane. Po trzecie, ocena skuteczności kształcenia może być dokonywana przy wykorzystaniu ocen, odczuć i opinii absolwentów po ukończeniu cyklu kształceniowego. Pierwsza z tych ocen dotyczy skuteczności kształcenia, druga – jego użyteczności, zaś trzecia – zarówno skuteczności, jak i użyteczności kształcenia.



Ryc. 3. Trzy sposoby oceny skuteczności kształcenia podyplomowego

Cele edukacyjne są na ogół ustalane przez placówkę kształcąca lub przez szerszy system edukacyjny z uwzględnieniem wzorów kulturowych, interesów państwa, oczekiwań społecznych (oczekiwań zainteresowanych podmiotów społecznych) – w tym bezpośrednich uczestników procesu edukacyjnego (także ich rodzin), oczekiwań grup ludzi realizujących interesy systemu edukacyjnego, interesy środowiska akademickiego, pracodawców etc. Co nie znaczy, że istnieje tutaj zbieżność; zazwyczaj jedna z tych opcji (jeden z podmiotów społecznych) dominuje, inne się podporządkowują (bądź są podporządkowywane), albo też stanowią mniej lub bardziej wyraziste tło czy układy odniesień. Można sobie też wyobrazić dynamiczną, zmienną w czasie hierarchię ważności interesów i związanych z nimi oczekiwań.

Zainteresowane kształceniem podmioty społeczne zawsze oczekują korzyści – różnych w wypadku różnych podmiotów, często sprzecznych ze sobą, bądź wykluczających się nawzajem. Sama kwalifikacja zdarzeń czy stanów jako korzyści albo braku korzyści – w kontekście stwierdzonej skuteczności kształcenia – może być różna. To, co dla jednego podmiotu społecznego jest korzyścią (pożytkiem) – przy nie zawsze wysokiej skuteczności, dla innego może być skuteczną, ale bezużyteczną realizacją celu kształcenia.

Wartością może być, z jednej strony, osiągnięcie określone(ych) celu(ów) kształcenia, z drugiej strony – spełnienie określonych oczekiwań. W tym kontekście można zaproponować kategorię uniwersalnych celów kształcenia – takich, które realizowane powinny być zawsze, niezależnie od treści i szczegółów dydaktycznych procesu kształceniowego. Chodzi tu o definiowane strukturalnie (nie rodzajowo) zmiany w świadomości kształconego; jeśli te zmiany nastąpiłyby w dostatecznym stopniu, kształcenie można byłoby uważać za skuteczne – niezależnie od charakteryzowanych rodzajowo zasobów nabytej wiedzy i konkretnych umiejętności. Można wysunąć tezę, że realizacja uniwersalnych celów kształcenia czyniłaby dany proces edukacyjny również użytecznym, w podobnym uniwersalnym wymiarze. Również i w tym kontekście powinno dokonywać się **oceny skuteczności kształcenia**.

Zarówno cele, jak i oczekiwania mogą być formułowane w kategoriach korzyści. Ponadto, niezależnie od swoich celów (zwerbalizowanych bądź nie), kształcenie może jakieś korzyści przynieść, zatem należy brać pod uwagę wartość użytkową kształcenia: czy przynosi ono korzyści o określonej charakterystyce (w tym m.in. oczekiwane lub nieoczekiwane, przewidywane lub nieprzewidywane, spodziewane lub niespodziewane). Aby to stwierdzić, dokonuje się **oceny użyteczności kształcenia**. Należałoby rozważyć tutaj kategorię relatywnej użyteczności kształcenia: jakieś korzyści (nawet takie, które nie są postrzegane przy określonych uwarunkowaniach percepcyjnych podmiotu zainteresowanego) uczestnictwo w procesie edukacyjnym przynosi, bądź może przynieść. Kształcenie może być zatem oceniane jako bezużyteczne mimo stwierdzonej skuteczności oraz dostrzeganej przez inny podmiot, według innych kryteriów, użyteczności.

Ocena skuteczności i użyteczności kształcenia wiąże się z "satisfakcją klienta", tzn. ze stopniem czy rozmiarem pozytywnej oceny efektów kształcenia przez określone podmioty zainteresowane. Ocena ta dotyczy realizacji oczekiwań pod adresem procesu kształcenia, placówki edukacyjnej itp., na ogół formułowanych w kategoriach korzyści. Dokonuje się jej biorąc pod uwagę stopień uwzględnienia oczekiwań w deklarowanych celach kształcenia placówki edukacyjnej (to przy wyborze określonej placówki czy określonego rodzaju kształcenia) oraz

stopień zrealizowania tych celów (spełnienia tych oczekiwań) w toku i w efekcie kształcenia. Kwestia oceny użyteczności wchodzi w grę jako główny składnik usatysfakcjonowania podmiotu zainteresowanego kształceniem, jeśli pojawia się pytanie o spełnienie oczekiwań, zresztą formułowanych zawsze w kategoriach korzyści. Kształcenie jest (było) użyteczne, jeśli przynosi (przyniosło) korzyści, to znaczy w jego wyniku nastąpiły zdarzenia czy stany rzeczy postrzegane/odczuwane jako korzyści. Oczywiście chodzi także o korzyści niezwiązane z formalnym (oficjalnym) programem kształcenia.

Kierunki, sfery, lokalizacje oceny skuteczności i użyteczności kształcenia powinny odnosić się w jakiś, w miarę możliwości dokładnie określony sposób do celów kształcenia i oczekiwań z nim związanych, co można zilustrować następującym przykładem.

Kształcenie podyplomowe (szkolenie) było skuteczne, bo w jego trakcie pracownik miał nauczyć się robić coś, czego przedtem robić nie umiał – i rzeczywiście tak się stało. Jednak szkolenie to nie jest dla niego użyteczne¹¹, jeśli oczekiwał w związku z nim podwyżki – bo jej nie dostał. Gdyby celem (albo jednym z celów) procesu edukacyjnego było zapewnienie kształconym podwyżek, czy wyższych zarobków, co w rzeczywistości edukacyjnej występuje dość rzadko¹², można by mówić także o nieskuteczności, ewentualnie częściowej nieskuteczności. Dla pracodawcy to szkolenie, jeśli było skuteczne, jest użyteczne lub nie – w zależności od tego, czy to, czego nauczył się pracownik jest zakładowi pracy (pracodawcy) potrzebne, czy nie, przynosi pracodawcy korzyść, czy nie – oczywiście w jego własnej, indywidualnej bądź zbiorowej ocenie, na ogół zresztą dokonywanej na podstawie racjonalnych przesłanek czy kryteriów. Można powiedzieć, że korzyść ma społeczeństwo (środowisko zawodowe, dziedzina gospodarki) – bo wzrosła suma umiejętności. Ale jest to korzyść dyskusyjna w tym sensie, że niekiedy sprowadza się w istocie do optymistycznej interpretacji danych

¹¹ Użyteczność jest zawsze dla kogoś, z jakiegoś punktu widzenia, jest interpretowana subiektywnie lub intersubiektywnie; skuteczność wiąże się z obiektywnymi zmianami w osobie (wy)kształconej oraz w efektach jej działalności – aczkolwiek trudno na ogół te zmiany ocenić.

¹² Można sobie wyobrazić cykl kształceniowy ukierunkowany socjotechnicznie – na opanowanie sposobów negocjacji podwyżek, czy awansów w miejscu zatrudnienia. W rzeczywistości edukacyjnej znajduje to dość specyficzną realizację w postaci zajęć o charakterze treningu psychologicznego dotyczących asertywności, prowadzenia negocjacji itp., jak również szkoleń podejmujących tematykę konkretnych zachowań w procesie poszukiwania pracy. Tak czy inaczej, skuteczność dotyczy zmian, jakie wywołał proces kształcenia w osobie kształconej, zaś użyteczność – tego, czy uczestnictwo w procesie edukacyjnym i ewentualne (choć niekonieczne i nieoczywiste) zmiany, jakie zaszły w osobie kształconej przyniosły, przynoszą bądź mogą przynieść jej, albo innemu podmiotowi społecznemu jakieś korzyści.

statystycznych, bo tak naprawdę te umiejętności społeczeństwu (także sferze gospodarki czy środowisku zawodowemu) mogą nie być potrzebne – na przykład nie ma zapotrzebowania na specjalistów z danej dziedziny. Zatem może to być korzyść /pożytek o charakterze pozornym, wirtualnym. Ale jest to równocześnie fakt mający określone znaczenie negatywne oraz pozytywne, mający swoje własne „użytkowe” życie jako fakt społeczny, obecny w świadomości zbiorowej, w opinii publicznej, pociągający za sobą pewne decyzje, działania i skutki, ważne w szczególności dla funkcjonowania systemu edukacyjnego.

Podstawowe mechanizmy i okoliczności oceniania skuteczności i użyteczności kształcenia przedstawione zostały na rys. 4. Strzałki wskazują kierunki oddziaływań między:

- celami kształcenia (chodzi tutaj zarówno o cele deklarowane, jak i o cele realizowane),
- skutecznością i użytecznością (aspektami jakości kształcenia),
- podmiotami zainteresowanymi kształceniem,
- oczekiwaniami podmiotów,
- kryteriami ocen,
- sferami, sposobami i kierunkami ocen.

1. Wzajemne oddziaływanie celów kształcenia i jego efektów określanych w kategoriach skuteczności i użyteczności. Ten rodzaj oddziaływań polega między innymi na tym, że określony sposób sformułowania oraz realizowania celów kształcenia wpływa na poziom skuteczności (trudniejsze do osiągnięcia, bardziej ambitne cele mogą powodować niższą skuteczność – przy ustalonym sposobie oceniania, jednolitych kryteriach, określonej sferze, w jakiej dokonywane są oceny oraz, oczywiście, przy ustalonym stanie zasobów i wyposażenia instytucji kształcącej). Niektóre sposoby formułowania celów (np. sformułowania o dużym stopniu ogólności) oraz niektóre metody ich realizacji (np. epatowanie nowoczesnością lub alternatywnością dydaktyki) sprzyjają takiej interpretacji poziomu skuteczności, która jest korzystna (użyteczna) dla danego podmiotu zainteresowanego. Określone sformułowanie i sposób realizacji celów kształcenia wpływa również na jego postrzeganą użyteczność – przede wszystkim jako zachętę do zaangażowania się w proces kształcenia w związku z oceną adekwatności tego sformułowania do oczekiwań podmiotu, ale może również wpływać wtórnie, czy uzupełniająco na satysfakcję podmiotu związaną z jego zaangażowaniem w proces kształcenia.

Poziom czy stopień skuteczności i użyteczności kształcenia może wpływać wzmacniająco bądź modyfikująco na sposób formułowania i realizacji celów.

Zwłaszcza niewspółmierność ocen tych dwóch aspektów jakości (wysokie oceny skuteczności przy niskich ocenach użyteczności i na odwrót) może skłonić do refleksji nad tym, czy cele kształcenia (określonego systemu edukacji czy przedsięwzięcia edukacyjnego) są odpowiednio sformułowane – zgodnie z założeniami ideowymi i teoretycznymi oraz merytorycznie określonymi potrzebami.

2. Wzajemne oddziaływanie celów kształcenia (sposobu ich formułowania i realizowania, zakresu przedmiotowego, poziomu ogólności itd.) i podmiotów zainteresowanych kształceniem o określonych parametrach. Cele mogą być różnie formułowane lub/i modyfikowane ze względu na domyślne preferencje określonego podmiotu, mogą też być oczekiwane, a w związku z tym sugerowane, inspirowane przez jeden, kilka lub wszystkie podmioty zainteresowane¹³. Wymienione na rysunku podmioty nie wyczerpują listy możliwych podmiotów zainteresowanych kształceniem, w analizie skuteczności i użyteczności można brać pod uwagę podmioty o różnej charakterystyce.

Cele formułowane i realizowane w określony sposób mogą wpływać na to, jakie podmioty i w jakim stopniu są zainteresowane danym procesem edukacji, cyklem czy przedsięwzięciem kształceniowym.

3. Każdy z podmiotów zainteresowanych kształceniem ma wobec systemu edukacyjnego, instytucji czy placówki kształcącej oczekiwania o mniej lub bardziej wyraźnej specyfice. Oczekiwania te odnoszą się nie tylko do celów kształcenia sformułowanych *explicite* przez instytucję edukacyjną, ale również do innych elementów oferty kształceniowej.

Oddziaływania środków masowego przekazu, marketing instytucji edukacyjnych, funkcjonowanie opinii publicznej sprzyjają tendencjom ujednocającym oczekiwania, obszar ich specyfiki pozostaje jednak znaczny, być może nawet coraz bardziej się różnicuje wraz ze wzrostem liczby i zróżnicowania ofert edukacyjnych.

4. Wzajemne oddziaływanie celów kształcenia i oczekiwań podmiotów zainteresowanych. Cele kształcenia mogą być zgodne (w różnym stopniu), lub niezgodne z dominującymi, albo powszechnymi oczekiwaniami podmiotów. W wypadku małej zgodności, bądź jej braku, cele kształcenia zazwyczaj ulegają przeformułowaniu, zachodzą też zmiany realizacyjne. Należy zatem przyjąć, że oczekiwania podmiotów zainteresowanych mogą wpływać na cele kształcenia.

Określone sformułowanie celów kształcenia oraz sposób ich realizacji mogą wpłynąć na oczekiwania podmiotów zainteresowanych – precyzując je, restruktu-

¹³ Zazwyczaj nie wszystkie podmioty są zainteresowane kształceniem określonego rodzaju, w określonym trybie, na określonym szczeblu itp., dlatego powinno się właściwie używać terminu „podmioty potencjalnie zainteresowane”.

ryzując, modyfikując. Może tak być wtedy, gdy oczekiwania są mało konkretne, niedookreślone, albo wtedy, gdy oferta edukacyjna w części dotyczącej celów kształcenia postrzegana jest jako bardziej atrakcyjna od oczekiwań.

5. Oczekiwania i kryteria ocen oddziałują na siebie nawzajem. Ogólny kierunek, rodzaj, a także stopień ogólności/szczegółowości oczekiwań wpływają na rodzaj kryteriów stosowanych przy ocenie skuteczności i użyteczności kształcenia, a także na wybór – świadomy bądź nie – określonego systemu normatywnego jako układu odniesienia w tych ocenach.

Uogólnione kryteria ewaluacyjne stanowiące względnie trwałe elementy świadomości (kultury) poszczególnych podmiotów zainteresowanych mogą wpływać regulująco na oczekiwania kierowane pod adresem określonych systemów, instytucji czy przedsięwzięć edukacyjnych.

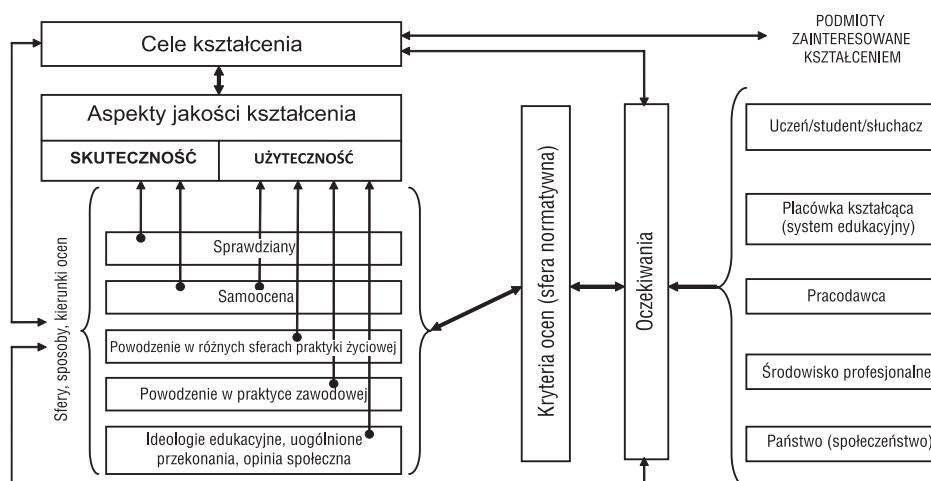
6. Oczekiwania podmiotów zainteresowanych i przyjmowane kryteria ocen mogą wpływać na to, w jakiej sferze¹⁴ i w odniesieniu do którego aspektu jakości kształcenia dokonywana jest (będzie) ocena. W wypadku bezpośredniego odbiorcy usługi edukacyjnej – ucznia, studenta, słuchacza, przy stosowaniu kryteriów zarówno zindywidualizowanych, subiektywnych, jak i kryteriów ogólniejszych, ukształtowanych w przestrzeni publicznej, oceny dokonywane są przede wszystkim w sferze praktyki życiowej (w tym zawodowej) i niekiedy w sferze samooceny edukacyjnej. Oceny te odnoszą się przede wszystkim do użyteczności kształcenia; skuteczność – ujmowana w związku z oczekiwaniami o określonej specyfice – jest tylko niezbędnym warunkiem użyteczności. Nie znaczy to, że bezpośredni odbiorca usługi edukacyjnej nie dokonuje ewaluacji jej użyteczności w innych jeszcze sferach, na przykład w dyskursie publicznym. Pracodawcy, ze względu na specyfikę swoich oczekiwań i kryteriów sytuować będą ocenę w sferze praktyki zawodowej. Instytucje i placówki kształcące swoje oceny lokują przede wszystkim w sferze sprawdzianów i – w wypadku wyższych uczelni oraz kształcenia podyplomowego – w procedurach oceniania przez bezpośrednich odbiorców usług edukacyjnych. Instytucje państwowe – przede wszystkim w sferze ideologii, polityki i propagandy (można dodać – przy wykorzystaniu głównie ilościowej sprawozdawczości). Jeżeli zaś z jakichś względów wiadomo z góry w jakiej sferze, czy w jakim kontekście społecznym czy kulturowym jest (lub ma być) dokonywana ocena skuteczności i użyteczności kształcenia, może to wpłynąć na świadomy bądź nieświadomy wybór zarówno szerszych odniesień normatywnych, jak i mniej lub bardziej szczegółowych kryteriów oceny.

¹⁴ Sfery te mogą być wyodrębniane w różny sposób, także inaczej niż to zostało zrobione na rysunku 4.

7. Wzajemnie oddziałują na siebie cele kształcenia (deklarowane i realizowane) i sfery czy konteksty, w jakich dokonywana jest ocena jakości. Poprzez dokonywanie ocen w pokreślonych sferach (kontekstach) sygnalizowane mogą być kierunki i rodzaje zmian, modyfikacji celów kształcenia.

Określone sformułowanie i praktyka realizacyjna celów kształcenia mogą wpływać na to, w jakiej sferze przede wszystkim dokonywane będą oceny efektów kształcenia oraz na to, który aspekt jakości kształcenia będzie dominował w ocenach.

8. Na ocenę skuteczności i użyteczności kształcenia wpływają: deklarowane i realizowane cele kształcenia, właściwości podmiotu oceniającego (zwłaszcza jego oczekiwania związane z instytucją czy przedsięwzięciem kształceniowym), przyjmowane przez kryteria oceniania, a także sfery rzeczywistości stanowiące kontekst oceniania. Zwłaszcza postrzeganie/odczuwanie użyteczności kształcenia, definiowanej poprzez różnego rodzaju korzyści związane z danym systemem edukacyjnym, instytucją czy przedsięwzięciem kształceniowym, uzależnione jest od parametrów, które uwzględnione zostały na rys. 4. Ponieważ ocena efektów kształcenia współtworząca przesłanki satysfakcji podmiotu zainteresowanego nie jest, a przynajmniej nie powinna być dokonywana jednorazowo czy „raz na zawsze”, postrzeganie/odczuwanie skuteczności i użyteczności kształcenia może się zmieniać wraz ze zmianą układu odniesienia, na który każdorazowo składają się różne konfiguracje wymienionych wyżej elementów, które same w sobie także ulegają zmianom pod wpływem uwarunkowań społecznych i kulturowych.



Ryc. 4. Ocena (ewaluacja) skuteczności i użyteczności kształcenia

BIBLIOGRAFIA

- Ballentine J. H. [2001], *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*. Prentice Hall New Jersey.
- Bloom B. S. [1956], *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. In: B. S. Bloom (Ed.) Susan Fauer Company, Inc..
- Boczkowski A. [2001], *Ocena jakości kształcenia poddyplomowego w zakresie medycyny pracy. Podstawy teoretyczne i praktyka ewaluacyjna*. Oficyna Wydawnicza IMP, Łódź.
- Brauer J.-P., Kühme [1999], *Poradnik wdrażania systemu zarządzania jakością wg ISO 9000*. Oficyna Wydawnicza Spectrum, Warszawa.
- Buchner-Jeziorska A. [2005], *Szkolnictwo wyższe jako czynnik modernizacji społecznej. Przykład Polski okresu transformacji*, [w:] A. Buchner-Jeziorska, M. Sroczyńska (red.) „Edukacja w cywilizacji XXI wieku”. Wyd. Wyższej Szkoły Umiejętności, Kielce.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary [2003]. Cambridge University Press.
- Czapó w C., Podgórecki A. [1972], *Socjotechnika – podstawowe pojęcia i problemy*, [w:] A. Podgórecki (red.). Socjotechnika. Style działania. Książka i Wiedza, Warszawa.
- Frazer M. J. [1992], *Quality Assurance in Higher Education*, [in:] Quality Assurance in Higher Education, ed. by W. A. Craft. The Falmer Press, London-Washington DC.
- Goodman N. [1997], *Wstęp do socjologii*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Hornowska E. [2004], *O pomiarze jakości usług w obszarze edukacji*, [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz (red.) „Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej”. Academia, wydawnictwo SWPS, Warszawa.
- Johnson M. D., Fornell C. [1991], *A framework for comparing customer satisfaction across individuals and product categories*, Journal of Economic Psychology 12/1991, 267–86.
- Johnson M. D., Gustafsson A. [2000], *Improving Customer Satisfaction, Loyalty and Profit: An Integrated Measurement and Management System*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Kotarbiński T. [1970], *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Kubin J. [1978], *Orientacja socjotechniczna w socjologii*. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2/1978, s. 219–240.
- Longman Dictionary of Contemporary English, Third Edition. Longman Group Ltd. 1995
- Macmichael J. [2009, March 1]. Client-Customer – What is the Difference? <http://ezinearticles.com/?Client-Customer--What-is-the-Difference?&id=2050907> (15.01.2010).
- Marshall G., red. [2004], *Słownik socjologii i nauk społecznych PWN*, Warszawa 2004.
- Podgórecki A. [1996], *Socjotechnics. Basic Problems and Issues*, in: „Social Engineering”, Ed. By A. Podgórecki, J. Alexander and R. Shields. Carlton University Press.
- Pogorzelska D. [2002], *Pracownik skierowany na naukę a pracownik podejmujący naukę z własnej inicjatywy*, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* 2002; LXIV,1: 79–85.
- Reu H., Przybyła C. [1999], *Projekt ISO 9001:2000. Komentarz*, Oficyna Wydawnicza Spectrum, Warszawa.
- Skrzypek E. [1999], *Jakość i efektywność*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Spencer M. [1979], *Foundations of Modern Sociology*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 [2009], Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Szczepański J. [1976], *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

- Szczepański J. [1959], *Zadania uniwersytetów w perspektywie planu 15-letniego. Życie Szkoły Wyższej, nr 16* (także [w:] Szczepański J. *Odmiany czasu teraźniejszego*. Książka i Wiedza, Warszawa 1971).
- The American Heritage Dictionary of the English Language [1980]. Ed. By W. Morris; Houghton Mifflin Comp., Boston.
- Van Vaught F. A. [1994], *Towards a quality management approach for higher education. CRE-action*, N° 104 (A university policy for Europe), 1994, pp. 79–97.

Andrzej Boczkowski
University of Łódź

EFFECTIVENESS AND USEFULNESS OF EDUCATION AS SOCIOLOGICAL CATEGORIES

(Summary)

In the article, an attempt has been made to conceptualize the problems of effectiveness and usefulness within education by examining the quality of teaching from an operational perspective. The effectiveness of an educational aim is understood as being related to the social functions of education; usefulness is defined as benefits related to the realization of these functions and acquired by individuals and groups from the educational process. Effectiveness and usefulness, when treated as aspects of the quality of education, are placed in an evaluative context consisting of: the aims of education, objects concerned with training and expectations, the normative sphere (with respect to education problems) as well as areas, methods and directions of assessment.

Key words: effectiveness of education, usefulness of education, quality of education, social functions of education

MARTA ZAHORSKA
Uniwersytet Warszawski

SUKCESY I PORAŹKI REFORMY EDUKACJI

Streszczenie

Przeprowadzona w 1989 roku reforma edukacji miała bardzo ambitne cele: podniesienie jakości szkół, wyrównanie szans edukacyjnych – zwłaszcza dzieci wiejskich, upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego. Dla realizacji tych celów zmieniono ogromnie wiele w systemie edukacyjnym: ustrój szkolny poprzez powołanie gimnazjów, sposób zarządzania szkołami – poszerzając kompetencje JST, finansowanie szkół – wprowadzając zasadę „pieniądz idzie za uczniem”, programy szkolne, zasady oceniania, drogi awansu nauczycieli, reguły kierujące funkcjonowaniem szkoły.

Ważną społeczną konsekwencją reformy miało być zwiększenie szans edukacyjnych młodzieży ze środowisk o niskim kapitale kulturowym. Dla przedstawicieli teorii krytycznych, zwłaszcza reprezentantów Nowej Socjologii Edukacji (B. Bernstein, M. Young, N. Keddie i inni) zmiany w organizacji szkół nie są w stanie zrekompensować różnic społecznych. Obserwując rezultaty reformy przy okazji jej dziesiątej już rocznicy widzimy, że pomimo wielu spektakularnych sukcesów: zwiększenie upowszechnienia szkół średnich i wyższych, polepszenia rezultatów polskich uczniów w międzynarodowych testach PISA – społecznych nierówności edukacyjnych nie ograniczono. Przybierają one obecnie inne formy i lokują się w innych segmentach systemu szkolnego. Gimnazja nie wyrównują poziomu nauczania uczniów, ale utrwalają, a nawet powiększają różnice ze szkół podstawowych, umasowione szkoły średnie są ogromnie zróżnicowane pod względem poziomu, podobnie jak szkoły wyższe. Nadal więc uczniowie wywodzący się z „dobrych” rodzin mają dużo większe szanse trafienia do dobrych szkół gimnazjalnych, średnich i na studia dające lepsze możliwości na rynku pracy, niż ich rówieśnicy o „gorszym” pochodzeniu.

Słowa kluczowe: reforma edukacji, socjologia edukacji, selekcje szkolne, nierówności edukacyjne

ZAKRES REFORMY

Dziesięć lat temu w 1999 r. przeprowadzono szeroko zakrojoną reformę edukacji. Nowe zasady systemu szkolnego określiła ustawa oświatowa uchwalona przez Sejm 25 lipca 1998 r.¹ Istotną cechą tej reformy była jej kompleksowość [Reforma 1998]. Jednocześnie wprowadzano zmiany ustroju szkolnego, nowe zasady zarządzania i finansowania placówek oświatowych, reformę programów wraz z nowym systemem egzaminacyjnym, zmiany w statusie nauczycieli, formułowano zasady funkcjonowania szkół. Projektowane zmiany były wdrażane prawie jednocześnie. Większość ich została wprowadzona w życie z dniem 1 września 1999 r. Zakończył się okres charakterystyczny dla pierwszego 10-lecia RP: oczekiwania na społeczne inicjatywy i ostrożnego eksperymentowania przy pomocy wybranych szkół, czy miejscowości. Kompleksowość reformy, tempo w jakim ją wprowadzano, a także optymizm reformatorów przy szacowaniu kosztów budziły zastrzeżenia i niepokój. Obawiano się, że pośpiesznie przygotowywana reforma wprowadzi chaos, a także, że pojawią się liczne nieprzewidziane a niekorzystne efekty [Uwagi... 1998]. Reforma edukacji nie była jedyną przygotowaną przez ówczesną ekipę rządową reprezentującą partie AWS i UW, towarzyszyła ona innym: zdrowia, zabezpieczeń społecznych oraz administracji, zakrojonym równie szeroko i wdrażanych w podobnym tempie [Druga fala polskich reform 1999; Cztery reformy 2000; Reformy społeczne 2004].

Najsilniej została jednak powiązana z reformą administracji, w ramach której powołano dodatkowe szczeble samorządu terytorialnego kraju: powiaty oraz urzędy marszałkowskie na poziomie województw. Gminy miały zarządzać szkołami prowadzącymi nauczanie obowiązkowe. Pod zarząd powiatów przeszły natomiast szkoły średnie, a także szkoły specjalne oraz poradnie wychowawczo-zawodowe itp. Rolą urzędów marszałkowskich stało się prowadzenie placówek kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz centrów kształcenia praktycznego i ustawicznego. Nadzór pedagogiczny pozostał w rękach administracji rządowej – kuratora oświaty.

Zmiany ustroju szkolnego. System oświatowy został zmieniony z dwuszczeblowego w trójszczeblowy. Dotychczasowa ośmioletnia szkoła podstawowa

¹ Ustawa z dnia 25 lipca 1998r o zmianie ustawy o systemie oświaty. Dziennik Ustaw 1998, nr 117, poz.759; nr 162, poz. 1126.

została skrócona do sześciu lat, drugim szczeblem kształcenia stało się trzyletnie gimnazjum, trzecim – szkoły ponadgimnazjalne. Obowiązek szkolny objął 6-letnią szkołę podstawową oraz 3-letnie gimnazjum, trwał więc dziewięć lat – rok dłużej niż poprzednio. Wprowadzono także obowiązek nauki (nie musi być on realizowany na terenie szkoły) do 18 roku życia. Planowano przekształcenie wszystkich średnich szkół ponadgimnazjalnych liceów i techników w trzyletnie licea profilowane. Reformatorzy pozostawili zasadnicze szkoły zawodowe, jednak zaplanowali ograniczenie ich zasięgu do ok. 20% absolwentów gimnazjów. Reforma szkolnictwa miała zmniejszyć odsetek uczniów kierujących się do szkół zawodowych na korzyść pełnych szkół średnich. Licea miały mieć rozmaite profile zawodowe i przygotowywać zarówno do studiów wyższych jak i do wejścia na rynek pracy. Planowano, że w ciągu 10 lat, odsetek rozpoczynających naukę w szkołach zawodowych będzie stopniowo się zmniejszał się z 30% do 20%, udział kierujących się do szkół maturalnych będzie rósł z 60% do 80%. Miała też powiększać się liczba studiujących do 50% młodzieży w odpowiednich rocznikach.

Reforma programowa. Reforma programowa była koniecznym następstwem zmian ustroju szkolnego. Jednak wprowadzała istotne novum. Do każdego przedmiotu zostało przygotowanych kilka programów, co stwarzało konieczność wyboru pomiędzy kilkoma programami oraz podręcznikami. Nauczyciel mógł także pracować wg programu ułożonego przez siebie, który zatwierdzało kuratorium. Jednolite „Podstawy programowe” i „Standardy wymagań” miały gwarantować, że uczniowie, choć uczeni wg różnych programów i z różnych podręczników, posiadali ten sam zakres zasadniczej wiedzy i porównywalne umiejętności. Reformie programowej towarzyszyło także hasło „odchudzania” materiału, przestawienia się z dużej ilości materiału pamięciowego na ćwiczenie umiejętności. Reformatorom zależało także by wiedza przekazywana w szkole ukazywała świat w sposób całościowy. Wprowadzono więc tzw. „ścieżki między przedmiotowe”, czyli jedno zagadnienie było omawiane na różnych przedmiotach, a nauczyciel omawiając problem realizowany w ramach ścieżki powinien nawiązywać do informacji z innego przedmiotu.

Egzaminy. Istotnym elementem projektowanej reformy był też system zewnętrznych testowych egzaminów kończących kolejne etapy edukacji: po szkole podstawowej, gimnazjum i liceum (Nowa Matura). Testy opracowywane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną były ujednolicone a wyniki egzaminów miały umożliwić ocenę poziomu nauki ucznia w porównaniu do innych. Porównywalny system egzaminów tworzył także podstawy do oceny jakości pracy szkoły i nauczycieli.

Status nauczyciela. W ramach reformy wprowadzono także zmiany statusu zawodowego nauczycieli, znalazły one swe odbicie w uchwalonej 18 lutego 2000 r. nowej wersji Karty Nauczyciela². Wprowadziła ona cztery – na miejsce dotychczasowych dwóch – stopnie awansu zawodowego: nauczyciela stażysty, kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego. Gwarancje stałości zatrudnienia zyskiwali nauczyciele mianowani i dyplomowani. Zmiana pozycji zawodowej związana była z podwyżką płacy i tak np.: nauczyciel dyplomowany miał mieć zagwarantowaną stawkę stanowiącą 225% pensji stażysty.

Finansowanie. W 2000r, a więc w rok po rozpoczęciu reformy zmieniono także zasady finansowania szkół. Co prawda finansowanie szkół odbywało się nadal poprzez subwencję oświatową kierowaną do samorządów, jednak naliczanie subwencji uzależniono przede wszystkim od liczby uczniów. Algorytm obliczania subwencji był ponadto korygowany w zależności od typu i poziomu szkoły, stopnia urbanizacji gminy, czy powiatu, poziomu wykształcenia kadry itp [O systemie finansowania oświaty 2000; Konarzewski 2001: 70–73; Herbst i inni 2009]. Otrzymałą subwencję samorzady miały dzielić pomiędzy szkoły zgodnie z prowadzoną przez siebie polityką oświatową. Szkoły niepubliczne miały otrzymać dofinansowanie na poziomie 100% sumy kosztów naliczanych na ucznia w podobnej szkole publicznej.

Zarządzanie i nadzór. Organem prowadzącym, odpowiedzialnym za finansowanie szkół, zatrudnianie nauczycieli oraz stan budynków były samorzady terytorialne. Natomiast nadzór merytoryczny nad nauczaniem w szkole sprawowały kuratoria.

Funkcjonowanie szkoły. Szkoły miały pracować na podstawie opracowanych przez siebie statutów i regulaminów. Ustalano w ramach szkoły system kar i nagród oraz zasady oceniania. W pracy nad tymi dokumentami mieli uczestniczyć zarówno nauczyciele i uczniowie jak i rodzice. Każda szkoła miała stę społecznością o wyrazistych celach działania i zasadach postępowania.

CELE REFORMY

Zmniejszanie nierówności edukacyjnych. Eksponowanym przez reformatorów celem reformy było zmniejszanie nierówności startu pomiędzy dziećmi ze wsi i z miasta, ze środowisk mniej i bardziej uprzywilejowanych. Zasypaniu tych różnic miały służyć gimnazja. Gimnazjów miało być stosunkowo niewiele

² Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz.U. 2000, nr19, poz. 239.

ok. 5 tys., planowano by w gminach wiejskich było tylko jedno, ale stosunkowo duże, dobrze wyposażone gimnazjum. Miały one podnieść poziom kształcenia młodzieży wiejskiej i małomiasteczkowej oraz sprawić by ośmieliła się startować do szkół maturalnych, które z kolei umożliwiałyby jej dostęp do studiów wyższych.

Podwyższenie jakości nauczania. Kolejnym podkreślanym celem było podnoszenie jakości nauczania. Reforma edukacji miała wmontować w system edukacyjny elementy dbałości o efektywność działania. Wprowadzając zasadę obliczania subwencji wg liczby uczniów, przekazywano tym samym samorządom troskę o starania w dostosowywaniu rozmiarów szkół do otrzymywanych kwot. Zewnętrzne egzaminy testowe stawały się sposobem mierzenia poziomu nauczania w poszczególnych szkołach i klasach. Groźba likwidacji szkoły, która będzie miała złe wyniki i (jak zakładano) straci chętnych, miała stać się bodźcem dla kadry pedagogicznej utrzymania wysokiego poziomu nauczania. Do oświaty i to oświaty publicznej miały wkroczyć elementy gry rynkowej.

Racjonalizacja wydatków. Ważną okolicznością, która sprawiła że reforma edukacji została połączona ze zmianą sieci szkolnej, były zmiany demograficzne, a przede wszystkim zmniejszająca się populacja uczniów. Szkoły, a zwłaszcza małe wiejskie szkoły, pustoszały, rosły tym samym koszty utrzymania jednego ucznia [Kowalska 2000]. Dążono więc do komasacji szkół i zarówno reforma struktury szkolnej, jak i zmiana zasad finansowania szkół temu sprzyjała.

* * *

Na ogół reformom edukacji przyświeca albo cel podnoszenia jakości kosztem upowszechnienia, albo nacisk na powiększanie liczby uczniów na coraz wyższych poziomach, kosztem obniżenia selektywności a tym samym obniżenia jakości nauczania. Częstym też motywem reform jest racjonalizacja nakładów na szkolnictwo [Cylkowska-Nowak 2000]. Autorzy reformy z 1999 r. starali się zrealizować te wszystkie, bardzo trudne do połączenia, cele.

W ideach reformy można odczytać też chęć zadowolenia przedstawicieli obu partii, które promowały reformę: prawicowo-konserwatywny AWS oraz neoliberalną UW [Zahorska 1999]. Można w niej odczytać nacisk na racjonalizację wydatków, czy wprowadzanie elementów konkurencji, ale także dbałość o prawa rodziców w (ograniczonym co prawda) wyborze szkoły i zasadach jej funkcjonowania. W celach reformy podkreślano także postulat wysuwany najczęściej przez partie lewicowe – wyrównania szans. Nasuwa się wrażenie, że reformatorzy chcieli zrealizować wiele zadań na raz opierając się na dość zróżnicowanym systemie wartości.

WDRAŻANIE REFORMY

Reforma była wprowadzana ogromnie pospiesznie. Ówczesnym władzom zależało by następne ekipy postawić przed faktem dokonanym. Strategia realizacji reformy silnie oddziaływała na jej kształt. Zaczęto reformę „od środka”, a więc nie od pierwszej klasy szkoły podstawowej, co w przypadkach tego rodzaju reform jest standardem, ale od stworzenia gimnazjum. Uczniowie szóstej klasy podstawowej przeszli 1 września 1999 r. zamiast do klas siódmych do pierwszej klasy gimnazjum.

Tempo reformy odbiło się na jej przebiegu. Tworzone gimnazja nie miały swoich budynków, najczęściej dzieliły się pomieszczeniami ze szkołami podstawowymi – choć zaznaczano, że jest to rozwiązanie tymczasowe. Powstało ich zresztą, ze względu na naciski społeczne i brak odpowiedniej bazy lokalowej więcej niż zakładano³. Część gmin po przejściu w połowie lat szkolnictwa rozbudowała lub zmodernizowała budynki szkolne. Niestety, wiele z tych nakładów zostało zmarnowanych, gdyż budynki te swoimi rozmiarami nie pasowały ani do skróconej do sześciu klas podstawówki, ani do zbiorczych szkół, jakimi miały być gimnazja.

Pospiesznie pisane programy zawierały błędy i luki. Wiele podręczników nie trafiło na czas do szkół. Nauczyciele wybierali często podręczniki „w ciemno” nie mając szans się z nimi zapoznać. Wiele gmin nie otrzymało obiecanych „gimbusów”, czyli autobusów do przewozu dzieci. Największą „wpadką” okazały się jednak źle skalkulowane podwyżki dla nauczycieli, za co Minister zapłacił stanowiskiem.

Niemniej reforma ruszyła i kolejna zmiana władzy w 2001 r. nie spowodowała jej zawieszenia, choć oczywiście wprowadzono liczne modyfikacje. Pozostawiono gimnazja, natomiast nie zrealizowano idei liceów profilowanych. Utrzymano poprzedni system trzech typów szkół: zawodowe, technika i licea ogólnokształcące. Jako pozostałość po reformie Handkego została niewielka liczba liceów profilowanych, jako substytut liceów zawodowych. Programy nauczania nie zostały dobrze dopasowane do nowych trzyletnich liceów – po prostu pozostawiono prawie cały dotychczasowy materiał, tyle, że należało go realizować w okresie o rok krótszym. Nie przeszkolono nauczycieli. Ekipa Handkego położyła nacisk na szkolenia nauczycieli gimnazjów, tak by potrafili prowadzić lekcje metodami aktywnymi, by rozumieli, że ważne jest nie tylko „co” w programach szkolnych, ale także „jak i dlaczego”. Nauczyciele liceów,

³ Obecnie jest ponad 6,6 tys. gimnazjów publicznych, w tym dla młodzieży ok. 5,8 tys.

którzy tego rodzaju szkoleń nie przeszli, uznawali absolwentów gimnazjów za źle przygotowanych do nauki w liceach i źle znoszących szkolny reżim. Na trzy lata zawieszono także wprowadzenie Nowej Matury, czyli testowego egzaminu zewnętrznego.

MIĘDZY CELAMI A ICH REALIZACJĄ

Jednym z naczelných celów reformy z 1999 r. było wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży miejskiej i wiejskiej. Dla realizacji tego celu zmieniono strukturę szkół, wprowadzając trójstopniowy ustrój szkolny: szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła średnia. Nasuwają się pytania: (1) czy zmiany organizacyjne w szkołach są w stanie wpłynąć regulująco na podziały społeczne? (2) jeśli uznamy że są w stanie, to czy proponowane zmiany poszły w dobrym kierunku, czy może wyrównanie startu powinno odbywać się innymi drogami?

Odpowiedź na pierwsze pytanie wciąga nas w spór między dwoma podejściami teoretycznymi: orientacji funkcjonalistycznej i konfliktu. Dla badaczy systemów edukacyjnych z rozległej rodziny Talcotta Parsonsa równość startu miała pierwszorzędne znaczenie dla prawidłowego rozwoju społecznego. W nowoczesnym, mobilnym społeczeństwie coraz większe znaczenie dla określania statusu jednostki miały mieć cechy osiągnięte a nie dziedziczone. Wyrównany start był podstawą uczciwej konkurencji, poczucia ładu społecznego, eliminował zagrożenia konfliktów. Istotnym problemem było jednak określenie, czym jest „wyrównany start”. Czy zapewne wszystkim obywatelom powszechnego, bezpłatnego, obowiązkowego dostępu do oświaty jest warunkiem wystarczającym? Sam Parsons był zapewne bliski tego rodzaju stwierdzeniom. Jednak debata wokół równych szans, jaka miała miejsce w USA po opublikowaniu raportu J. Colemana na temat stanu amerykańskiego szkolnictwa [1966], wskazała na rozmaite warianty rozumienia tego pojęcia, a także warunków, jakie winny być spełniane, by nierówności edukacyjne ograniczyć. Dostęp do bezpłatnej szkoły nie został uznany jako warunek wystarczający. Badania wskazywały na decydujące znaczenie statusu rodziny w przebiegu szkolnej kariery ucznia. W drugiej połowie lat 60. rozbudowano w szkolnictwie europejskim i amerykańskim rozmaite działania, które miały ułatwić dzieciom z rodzin o niższym kapitale kulturowym i materialnym przebrnięcie przez szkolne wymogi: lekcje wyrównawcze, zajęcia korekcyjne, pomoc socjalna itd. Czasem pomoc była adresowana do poszczególnych osób, czasem do grupy zagrożonych uczniów, ale powstawały także programy działające na rzecz całych szkół, czy nawet rejonów, w których wskaźniki

odpadu, absencji, a także problemów wychowawczych były szczególnie nasilone. Działania te mimo wysokich nakładów dawały dość niejednoznaczne efekty.

Zwolennicy teorii krytycznych uznawali to za fiasko programów wyrównywania szans, wskazując na niemożność likwidacji nierównego startu w warunkach dużych dysproporcji społecznych. Podział na klasy dominujące i zdominowane będzie prowadzić w sposób nieunikniony do reprodukcji systemu społecznego przez szkolnictwo. Bez względu na to, czy socjologowie ci opierali swe wizje podziałów społecznych na zawłaszczaniu nadwyżki przez kapitalistów [Bowles, Gintis 1976], czy dysproporcji rozmieszczenia kapitału kulturowego w społeczeństwie [Bourdieu, Passeron 1990; Bernstein 1990], to podziały te miały decydującą moc w określaniu szans edukacyjnych dzieci. Działania wyrównawcze mogły pełnić jedynie funkcję tworzenia pozorów i mistyfikacji.

Odrzucając tzw. „wielkie narracje” przedstawiciele Nowej Socjologii Edukacji, jednego z wielu nurtów socjologii, będącej znakiem przełomu paradygmatycznego przełomu lat 60. i 70., poszukiwali mechanizmów społecznych kształtujących szkoły nie na poziomie makro w relacjach pomiędzy systemem społecznym a systemem edukacji, ale w ich funkcjonowaniu, w stosunkach między uczniami, rodzicami i nauczycielami.

Znamienne dla tego nurtu są badania, jednej z jego założycielek, N. Keddie [1971]. Analizowała ona sposób działania jednej z „comprehensive school”, a więc typu szkoły będącego wynikiem oddziaływań laburzystów, którzy pragnęli zasypać różnicę pomiędzy elitarnymi *grammar school* i masowymi *secondary school*, tworząc szkoły będące ich połączeniem. Autorka potraktowała tę szkołę jako „studium przypadku”. Stwierdziła, że obserwowana przez nią szkoła stanowi właściwie prowizoryczny zlepek dwu szkół, które nadal są odrębnymi tworem. Część klas była odbiciem dawnej *grammar school*, część – *secondary school*. Te dwa typy klas grupowały młodzież z odmiennych środowisk, o odmiennych aspiracjach i co za tym idzie różnym stosunku do nauki i szkolnych wymagań. Wniosek autorki jest bliski poglądom przedstawicieli teorii konfliktu, choć jej analizy nie dotyczyły mechanizmów ogólnospołecznych, ale były oparte na obserwacji jednej szkoły. Zmiany organizacyjne szkolnictwa nie mogą usunąć różnic społecznych. Środowiska społeczne silnie oddziałują na zachowanie uczniów, nauczycieli i instytucja szkoły jest w dużej mierze bezbronna wobec mocy oddziaływań społecznych. Jak twierdził Basil Bernstein: „School can not compensate society” [Bernstein 1970]. Ten pesymizm był jednak podważany w badaniach wskazujących na szkoły, które jednak potrafiły stworzyć szanse młodzieży z trudniejszych środowisk [Mortimer 1997]. Trzeba jednak przyznać, takie szkoły nie są częstym zjawiskiem.

Na pierwsze pytanie, czy zmiany organizacyjne w szkołach są w stanie wpłynąć regulująco na podziały społeczne, odpowiedź zależy od przyjętej wizji społecznej, czy posiadanego systemu wartości. Badania nie dają bowiem jednoznacznej odpowiedzi. Nawet jednak, gdy odrzucimy wizję reform egalitaryzujących społeczeństwo, dzięki którym także szkoły otrzymają mniej zróżnicowany narybek, musimy sobie zdawać sprawę z siły oddziaływań społecznych, zwłaszcza w krajach o dużych rozpiętościach dochodowych i kulturowych. Z dotychczasowych rozważań wynika więc wniosek, że wprowadzonym zmianom organizacyjnym należy wnikliwie się przyjrzeć, by zobaczyć, jakie przynoszą skutki społeczne. Najszczytniejsze intencje nie przesądzają o efektach.

Kolejny problem, (pytanie 2) który nasuwa się przy ocenie posunięć ekipy ministra Handkego, dotyczy sensowności wprowadzenia gimnazjum, jako sposobu na wyrównywanie szans. Wprowadzenie trzech stopni szkolnictwa uelastyczyło system, powodując tym samym prawdopodobieństwo większego różnicowania szkół, przechodzenia dzieci o wyższych ocenach ze szkół podstawowych do gimnazjów zapewniających wyższy poziom nauczania, a tym samym większej społecznej homogenizacji szkół. Zapewne, lepsze rezultaty można było otrzymać poprzez obniżenie wieku szkolnego. Dzieci we wczesnym etapie swego rozwoju są najbardziej chłonne, najłatwiej też korygować ich dysfunkcje. Tymczasem w polskim systemie edukacja przedszkolna była ogromnie zaniedbana i to zwłaszcza wśród dzieci wiejskich. Echo niżu demograficznego powodowało, że liczebność sześciolatków na przełomie wieków malała. Był to dogodny moment dla wprowadzenia ich do szkoły. Tymczasem nie tylko nie obniżono wieku szkolnego, ale i poprzez przekazanie przedszkoli gminom, jako zadania własnego, a więc bez odpowiedniej subwencji, skazano wiele z nich na zamknięcie. W ten sposób wczesna edukacja doznała wielu szkód trudnych do nadrobienia. Nic też dziwnego, że następne rządy podjęły starania o obniżenie wieku szkolnego.

Decyzja utworzenia gimnazjów była więc kontrowersyjna. Można ją było racjonalnie uzasadnić chęcią tworzenia szkół zbiorczych dla starszych dzieci, co stwarzało szanse likwidacji wielu małych szkół wiejskich. Ich utrzymanie było bardzo kosztowne ze względu zmniejszającą się liczbę dzieci w wieku szkolnym a wyniki nauczania dość słabe. Bez względu na to, jakimi intencjami kierowano się planując reformę, warto sprawdzić, jakie były jej efekty.

EFEKTY REFORMY – BADANIA ILOŚCIOWE

Należy przyznać, że zakładane cele w wymiarze ilościowym zrealizowano z nawiązką. Już w 2002 r, a nie po dziesięciu latach – jak planowano – pierwsi absolwenci gimnazjów gremialnie (ponad 70%) wybrali szkoły maturalne i zignorowali szkoły zasadnicze zawodowe (16%). Licealiści i absolwenci średnich szkół zawodowych jeszcze częściej niż w poprzednich latach kierowali się do szkół wyższych. Tendencje podwyższania aspiracji edukacyjnych można było obserwować już w latach 90., jednak niewątpliwie reforma nadała im jeszcze większy impet.

TABELA 1. Zmiany w poziomach skolaryzacji netto w Polsce w latach 1990–2007

Typ placówki	1990/91	1998/1999	2002/2003	2007/2008
Zasadnicze zawodowe	34,0	24,4	15,7	13,0
Licea ogólnokształcące	18,6	28,1	37,8	44,0
Licea zawodowe / profilowane / technika	22,2	29,1	33,6	32,3
Policealne	3,1	5,2	7,7	9,2
Wyższe	9,8	28,0	35,0	39,7

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1997/98; 1998/1999; 2002/2003; 2007/2008* Warszawa GUS, *Szkolnictwo wyższe i jego finanse 1991, 1999, 2003, 2007*, Warszawa GUS

O kolejnym sukcesie reformy świadczy porównanie wyników polskich uczniów biorących udział w międzynarodowych badaniach PISA z 2000 r., 2003 r. i 2006 r. W 2000r. w badaniach tych uczestniczyli 15-latkowie uczący się jeszcze w szkołach dawnego typu, z pierwszych klas szkół średnich i zasadniczych zawodowych. Gimnazjaliści byli jeszcze zbyt młodzi, by w nich wziąć udział. Zostali nimi objęci dopiero w 2003 r. Porównanie wyników polskich uczniów w obu badaniach wskazuje na niezwykle postęp, jaki doskonal się w nauczaniu. W 2000 r. poziom polskich uczniów w czytaniu ze zrozumieniem był bardzo słaby. Dość dobrze z testem radzili sobie licealiści, natomiast pozostali uczniowie – bardzo źle. W kolejnych badaniach wzięli udział uczniowie trzecich klas gimnazjalnych. Wyniki polskich uczniów ogromnie się poprawiły. Nie był to zresztą skok jednorazowy. Kolejne badania z 2006 r. wskazały na ugruntowanie dobrej pozycji polskich uczniów.

TABELA 2. Wybrane wyniki badań PISA 2000

Kraj	Średnia	% uczniów którzy na podstawie liczby punktów zostali zakwalifikowani do:			
		>1 poziomu	Poziomu 1	Poziomu 4	Poziomu 5
Polska	479	Poniżej 400 punktów – 21,4		Powyżej 600 punktów – 10,6	
Polska	479	8,7	14,6	18,6	5,9
Węgry	480	6,9	15,8	18,5	5,1
Finlandia	546	1,7	5,2	31,6	18,5
Korea	525	0,9	4,8	31,1	5,7
USA	504	6,4	11,5	21,5	12,2
OECD	499	6,2	12,1	21,8	9,4

TABELA 3. Wybrane wyniki badań PISA 2003

Kraj	Średnia	Uczniowie, którzy uzyskali:	
		Poniżej 400 punktów	Powyżej 600 punktów
Polska	497	15,0	13,7
Węgry	482	18,6	9,3
Finlandia	543	5,0	24,4
Korea	534	5,8	20,7
USA	495	17,5	15,0
OECD	494	19,9	13,7

Przyczyny tej poprawy widziano w zmianie programów i sposobie nauczania, jakie wprowadzono w gimnazjach. Rzeczywiście, do tej pory polscy uczniowie nie spotykali się często z testową metodą sprawdzania wiedzy, natomiast w gimnazjach stosowano ją powszechnie. Ponadto wydłużenie nauki spowodowało, że młodzież nie była jeszcze podzielona pomiędzy szkoły różnego typu, co mogło wpłynąć na inną atmosferę wypełniania testów, która w szkołach zawodowych bywała, eufemistycznie mówiąc, niekorzystna.

Nastąpiło także podwyższenie poziomu wykształcenia wśród nauczycieli. Nauczycielom postawiono do wyboru, albo odejść ze szkoły, albo zdobyć odpowiedni dyplom.

Za kolejny sukces reformy przedstawia się także powszechne wprowadzenie egzaminów zewnętrznych. Powołanie Centralnej i Regionalnych Komisji Egzaminacyjnych, systemu opracowywania i sprawdzania testów było niewątpliwie poważnym przedsięwzięciem logistycznym. Corocznie przeprowadzane egzaminy poza sprawdzaniem wiedzy na wszystkich poziomach szkół oraz selekcji, stanowią interesujące źródło wiedzy o stanie polskiego szkolnictwa. Co roku otrzymujemy ogromną porcję informacji na temat poziomu i stopnia zróżnicowa-

nia uczniów. Jednak te analizy pokazują, że skuteczność reformy w ograniczaniu nierówności była wątpliwa.

Wyniki pierwszej edycji testów wykorzystali Jan Herczyński oraz Mikołaj Herbst [2002]. Stało się ono także podstawą licznych analiz, jak np: A. Muzyk [2003], G. Mieczkowskiej i J. Domalewskiego [2003]. Opracowanie dotyczące wszystkich przeprowadzonych testów od roku 2002 do 2004 zostało zamówione przez MENiS u Jana Śleszyńskiego [2004], którego zadanie polegało na przeanalizowaniu wpływu warunków ekonomicznych na stopnie szkolne. Wyniki testów uwzględnili także w swoich badaniach nad losami szkolnymi młodzieży w rejonie toruńskim J. Domalewski i P. Mikiewicz [2004], autorzy kolejnej odsłony panelowych badań rozpoczętych w 1972 r. przez Z. Kwiecińskiego [1995]. O znaczeniu testów wspomina także K. Konarzewski [2004] w trzecim z badań monitorujących reformę edukacji w 2002/2003.

Najpełniejszą analizę różnic edukacyjnych przeprowadził Roman Dolata [2008] w swej najnowszej książce. Przeprowadzane od 2002 r. sprawdziany w szkołach podstawowych, a egzaminy zewnętrzne w gimnazjach, stworzyły możliwość analizy zróżnicowania wyników w zależności od typu szkoły i jej położenia (miasto-wieś). Analizy R. Dolaty wskazują, że edukacja szkolna przynosi nasilenie nierówności (!) miasto-wieś. Gimnazjum jedynie utrwała i powiększa nierówności ze szkoły podstawowej. Ponadto w miastach, zwłaszcza dużych następuje proces zróżnicowania gimnazjów i zjawisko to ma silną, wzrostową dynamikę (s. 96).

Wyniki egzaminów gimnazjalnych świadczą, że osiągnięcia reformy na polu wyrównywania szans nie są zadawalające. Utrzymują się różnice w ocenach z egzaminu pomiędzy uczniami ze wsi i z miasta na korzyść tych ostatnich. Chociaż, czego dowodzą przytaczane wyżej badania, większe znaczenie dla wyników szkolnych, niż miejsce zamieszkania w podziale miasto-wieś, ma wykształcenie rodziców.

Mamy dwie kłójące się ze sobą informacje: (1) nastąpiło upowszechnienie szkoły średniej maturalnej, znacząco zwiększyła się liczba studiujących zarówno w liczbach względnych jak i bezwzględnych. System edukacyjny stał się mniej selektywny, ułatwił dużej grupie młodzieży, także ze środowisk o niższym statusie, wejście do szkół wyższego poziomu. Możemy więc wnioskować, że zmniejszyły się nierówności edukacyjne. Jednak (2) wyniki egzaminów wskazują na przewagę młodzieży ze środowisk o wyższym statusie, czyli nadal szkoły nie dają sobie rady z wyrównaniem szans.

Będziemy mogli pogodzić te informacje, gdy zauważymy, że nie wszystkie szkoły średnie i wyższe gwarantują podobny poziom nauczania, a także nie dają

tych samych możliwości znalezienia dobrej pracy. Nastąpił wyraźny podział liceów, na oblegane przez uczniów z dobrymi ocenami, które stosują wysoki próg selekcji oraz takie, które są gotowe przyjąć każdego ucznia, nawet o żenująco niskich wynikach z egzaminu gimnazjalnego. Podobnie jest ze szkołami wyższymi. Mamy więc dwa kanały edukacyjne, jeden dla dobrych uczniów, w większości wywodzących się z „dobrych domów” oraz drugi dla reszty. Przez lata miarą selekcji społecznych w edukacji była proporcja uczniów dostających się do liceów i techników wobec uczniów ze szkół zasadniczych zawodowych. Teraz miarą selekcji, którą o wiele trudniej zauważyć i wyliczyć, jest proporcja uczniów w dobrych szkołach średnich w stosunku do tych ze słabych szkół.

Uczniowskie drogi rozchodzą się w gimnazjum. To przygotowanie do egzaminu i jego wyniki zadecydują, czy młodzież będzie mogła się stracić o przyjęcie do dobrej szkoły. O tym, jak funkcjonują gimnazja, zwłaszcza te wiejskie i małomiasteczkowe, które miały niwelować nierówności edukacyjne, starałam się przekonać w swoich badaniach o charakterze jakościowym.

EFEKTY REFORMY – BADANIA JAKOŚCIOWE

Począwszy od 2000 roku starałam się śledzić zmiany w polskim systemie edukacyjnym. Głównym polem moich obserwacji były gimnazja w gminach wiejskich i miejsko wiejskich. Dziesięć gimnazjów: pięć w powiecie podwarszawskim i pięć w powiecie na Pomorzu Zachodnim odwiedzałam trzykrotnie: w 2000 r., [Putkiewicz, Zahorska 2001] w 2003 r. i 2006 r. [Walczak, Zahorska 2008]. W 2006r uczestniczyłam w badaniach⁴ analizujących czynniki oddziałujące na poziom wyników egzaminacyjnych w 10 gminach wiejskich i miejsko-wiejskich. Podczas tych badań odwiedziliśmy 20 gimnazjów. Obserwacje i wywiady jakie prowadziłam, bądź mogłam przeczytać z transkrypcji wywiadów, stanowią podstawę moich spostrzeżeń, które chciałabym przedstawić w trzech punktach: 1) stan budynków i wyposażenia szkół, 2) nauczyciele i ich stosunek wobec wyrównywania szans edukacyjnych, 3) uczniowie i ich stosunek do nauki.

⁴ Badania realizowane na podstawie grantu KBN, miały za zadanie ustalić czynniki wpływające na wyniki zewnętrznych egzaminów i sprawdzianów w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich. Poza analizą ilościową danych z Komisji Egzaminacyjnej za okres 2002–2006, prowadziliśmy także badania jakościowe w kilku wybranych gminach. W tekście prezentuję fragment badań jakościowych.. Zespół realizujący badania składa się z pracowników UW: Jana Herczyńskiego (kierownik), Mikołaja Herbsta, Anny Kiersztyn, Magdy Twardowskiej, Marty Zahorskiej

Budynki szkół. Mimo, że większość odwiedzanych przeze mnie gimnazjów znajdowała się w mało zamożnych, wiejskich gminach, na ogół budynki gimnazjalne były w stanie dobrym, a czasem nawet imponującym. Na gimnazja wybierano zwykle budynki tych szkół podstawowych, które były największe i najlepsze. Jednak mimo to pierwsze lata po wprowadzeniu reformy były dla gmin, nauczycieli i uczniów niewątpliwie bardzo trudne [Konarzewski 2001] Należało dostosować pomieszczenia szkolne do nowej, zwykle o wiele większej grupy uczniów, a także zapewnić im odpowiednie wyposażenie jak np. sale gimnastyczne, sale komputerowe, następnie Internet.

Dla wielu gmin gimnazja stały się ich wizytówką, stąd też dbałość o stan i wygląd szkoły. Na dobry stan budynku i jego wyposażenia miała także ogromny wpływ przedsiębiorczość dyrektora, jego dobre układy z miejscowymi firmami, a przede wszystkim z wójtem, czy burmistrzem. Przez władze samorządowe ceniony był przede wszystkim dyrektor jako dobry i zaangażowany menager. Relacjonował mi jeden z burmistrzów: *„jak dają pieniądze na budowę i widzę, że dyrektor pilnuje wszystkiego, tak że mogę go spotkać nawet w nocy na budowie, to wiem, że jest to ...no... właściwy człowiek.”* (Gr. 03, Bur⁵). W ciągu ostatnich kilku lat stan gimnazjów niewątpliwie się poprawił, powstały nowe budynki, bądź rozbudowano poprzednie. Dobudowano sale gimnastyczne, czasem nawet aule, w których odbywają się zresztą nie tylko szkolne uroczystości. Na podstawie, tej garstki odwiedzanych gimnazjów nie mogę autorytatywnie stwierdzić, że stan większości gimnazjów jest tak dobry jak w badanych gminach, jednak obserwacje te potwierdza np. analiza wydatków JST przeprowadzona w pracy dotyczącej finansowania oświaty [Herbst i inni 2009], w której autorzy wskazują na spory wysiłek gmin na rzecz podniesienia jakości oświaty.

Trzeba jednak zaznaczyć pewien rozdźwięk między gimnazjami, które mają szczęście być ulokowane w miejscowości, która jest siedzibą gminy, a tymi położonymi poza nią. Te pozostałe gimnazja są z reguły mniejsze, w małych miejscowościach i często dopiero czekają w kolejce na fundusze, które pozwolą im na remonty, czy wzbogacenie wyposażenia. Dyrektorzy tych szkół mają też mniejszy dostęp do lokalnych sponsorów.

Niemniej badania, poczynwszy od słynnego raportu J. Colemana z 1966 r., wskazują na drugorzędne znaczenie wyposażenia szkół dla osiągnięcia dobrych

⁵ Fragment wywiadu z burmistrzem miasteczka Gr. w 2003 r. W oznaczeniach wywiadów pierwsze litery to symbol miejscowości, cyfry określają rok prowadzenia badań, a na końcu jest zaznaczona rola zawodowa odpowiadającego: Wych. – wychowawca; Dyr. – dyrektor szkoły; Bur – burmistrz.

wyników przez uczniów. Ważniejszym czynnikiem są nauczyciele i ich pozytywne nastawienie wobec uczniów, a najważniejszym są sami uczniowie i ich stosunek do nauki.

Nauczyciele. Podczas badań pytano nauczycieli o ich opinię na temat reformy edukacji i jej skutków, zwłaszcza dotyczących wyrównywania szans. Dla części nauczycieli, podnoszenie szans edukacyjnych dokonuje się niejako automatycznie, dzięki lepszemu wyposażeniu gimnazjów w porównaniu z małymi szkołami wiejskimi. Wskazują oni na znaczenie sal komputerowych i gimnastycznych oraz pracowni przedmiotowych. Prowadzenie przez gimnazja lekcji informatyki, języków obcych itp. Umieszczenie ucznia w lepiej wyposażonej szkole jest kluczem do sukcesu. Jest to odbicie poglądów twórców reformy.

Trzeba przyznać, że wielu nauczycieli nie rozumiało pytania. Nie znają oni pojęć, bądź je negują, związanych ze społecznymi uwarunkowaniami niepowodzeń edukacyjnych. Dziecko, które słabo się uczy jest albo mało zdolne i nie daje sobie rady z materiałem, albo mu się nie chce. Mało zdolnych i leni można znaleźć w każdej rodzinie, bez względu na to, czy jest ona zamożna, czy rodzice są wykształceni, czy też nie. Uwarunkowania, wg naszych rozmówców, istnieją przede wszystkim na poziomie jednostkowym a nie społecznym. Podawano przykłady lekceważących naukę dzieci lekarzy a odnoszących sukcesy dzieci biednych rolników. Jak argumentowała jedna z nauczycielek, opowiadając o swoich kłopotach z jednym z wychowanków, który pochodził z biednej i to z problemami alkoholowymi rodziny: *„Przecież każdy może nauczyć się wiersza na pamięć. Jeśli się nie nauczył, to dlatego, że mu się nie chciało. Stracił okazję na poprawienie oceny, ale nic go to nie obchodzi.”* (Pd. 03. Wych.) To, że aspiracje i motywacje edukacyjne są osadzone w kontekście środowiskowym wykraczało poza sposób widzenia świata przez tę grupę nauczycieli.

Wielu nauczycieli podkreślało, że słabi uczniowie nie uczęszczają na zajęcia wyrównawcze. *„Właśnie ci co powinni, to nie chodzą. Częściej pojawią się ci dobrzy uczniowie, co opuścili bo chorowali albo z innych przyczyn nie byli i nie chcą mieć zaległości.”* (Op.06.Wych) *„To są zajęcia pozaobowiązkowe, nie można ich zmusić, żeby chodzili”* (W.06.Dyr) Takie wypowiedzi napotykałam w prawie każdej szkole. natomiast w żadnej nie wyciągnięto wniosków, co zrobić by mogło być inaczej. Oczywiście starano wnikać w duszę słabego ucznia, który nie uczęszcza na zajęcia. Najczęściej tłumaczono, że *„im się nie chce”*. Dyrektorka jednej ze szkół, opowiadała, że wyławia odpowiednich uczniów na sali gimnastycznej, gdzie uciekają, by pograć w piłkę. Czasem dodawano, że chodzenie na „wyrównawcze”, to „obciach” i dlatego są one omijane. Zajęcia wyrównawcze są typową działalnością pozorną. Szkoła je organizuje wykazując, że dba o naj-

słabszych, mimo że wiadomo, że osoby do których zajęcia te są adresowane, na nie uczęszczają. Zajęcia te należały zresztą do jedynych zajęć pozalekcyjnych, za które nauczyciele dostawali pieniądze.

Znacząca grupa nauczycieli dostrzega jednak społeczno-rodzinne uwarunkowania stosunku uczniów do nauki. Tak opisywał swoją klasę jeden z wychowawców: „*To dobra klasa, żadne z nich nie musi węgla przerzucać, ani młócić. To taka nauczycielska klasa [uczęszczają do niej dzieci nauczycieli]. Idą razem od podstawówki*” (PC. 06. Wych). „*To jacy są [uczniowie] zależy od rodziców, jak rodzicom zależy to dzieciaka dopilnują. Tyle, że dużo jest takich rodzin niewydolnych wychowawczo, bieda, piją...*” (OP. 06. Wych). Ważne są wzory wynoszone z domu, wartości jakie wpajają rodzice.

Jednak na pytanie, czy szkoła może wyrównać szanse dzieci z rodzin o słabszym potencjale kulturowym, najczęściej brzmiała odpowiedź – nie. Uczniowie w gimnazjach są zbyt zróżnicowani pod względem poziomu nauki. Szkoła podstawowa przepuszcza wszystkich. Do gimnazjum przychodzą często obok dobrych uczniów także dzieci słabo czytające i nie potrafiące pisać. Ponadto takim dzieciom ze wsi trzeba pokazać trochę świata, a na to nie ma środków. Nie ma możliwości, żeby dzieci z biedniejszych rodzin zabrać do kina, teatru, wycieczkę, czy zieloną szkołę. Jadą tylko ci, którzy mają pieniądze. Skłonić do nauki mogą jedynie rodzice, nauczyciel ma zbyt mało czasu i okazji, żeby oddziaływać na ucznia, a rodzice zaniedbują swoje obowiązki. Kolejnym winnym są sami uczniowie, którzy są mało zdyscyplinowani. Najbardziej odpowiedzialni za swój los są więc sami uczniowie, którym się nie chce uczyć.

Wyraźnie było widać, że wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci nie jest zadaniem nauczyciela. Odpowiedzialni są organizatorzy systemu oświatowego, którzy powinni odpowiednio szkoły zorganizować i sfinansować oraz rodzice, którzy powinni kontrolować i motywować dzieci. Szkoła musi dbać przede wszystkim o poziom wyników osiągniętych na egzaminach. Jeśli jest wysoki, wyższy niż w innych gminach, miejscowe władze wyrażają swoje zadowolenie, w przeciwnym wypadku mogą być przykrości. Niski poziom wyników egzaminacyjnych oznaczać może, że kuratorium może zalecić stosowanie programów naprawczych, co szkoły odbierają jako porażkę a nawet upokorzenie. Wysoki poziom wyników zależy przede wszystkim od dobrych uczniów, którzy mają aspiracje i ambicje dostania się do dobrych szkół średnich. Walka ze słabymi uczniami o to, żeby chcieli się uczyć jest trudna i często bezskuteczna. Strategia nastawiona na dobrych uczniów jest najbardziej dla szkoły opłacalna. Oczywiście, w prawie każdej szkole można spotkać kilku ofiarnych nauczycieli, którzy

różnymi działaniami starali się pomóc dzieciom w trudnej sytuacji. Jest to jednak działalność wynikająca z potrzeb serca, a nie wymogów systemu.

Uczniowie. W szkołach wiejskich i małomiasteczkowych najbardziej uderzający jest podział pomiędzy uczniami dowożonymi z mniejszych miejscowości a uczniami miejscowymi. Nauczyciele mówili o gorszych i lepszych klasach, w zależności od tego czy w klasie przeważały dzieci miejscowe, czy dowożone. Miejscowi to częściej dzieci rodziców bardziej zamożnych i nieco lepiej wykształconych, dojeżdżający to dzieci rolników, o niskim poziomie wykształcenia, a do tego posiadający na ogół niskie dochody. Także szkoła oferuje mniej dzieciom dojeżdżającym – nie mogą uczestniczyć w zajęciach pozalekcyjnych, ze względu na brak możliwości dotarcia do szkoły po południu. Autobusów szkolnych jest niewiele, pokonują one długie trasy i aby dowieść wszystkich, odbywają kilka kursów, tak więc część uczniów jest przywożona już na godzinę przed zajęciami. Podobnie po lekcjach grupa uczniów musi czekać na dowóz do domu. W klasach miejscowych nauczyciele częściej organizują wycieczki. Utrzymują także stały kontakt z rodzicami. Dzieci z tych klas częściej mają wyższe aspiracje edukacyjne, zależy im na dostaniu się do liceum lub technikum, a następnie chcą podjąć studia. Z klas uczniów dojeżdżających niewiele osób wyjeżdża na wycieczki szkolne. Kontakt z rodzicami jest utrudniony. Czasem do wiosek, w których mieszkają dzieci, nie ma żadnego publicznego transportu. Nauczyciele mają zwłaszcza kłopoty są z nawiązaniem kontaktu z rodzicami, których dzieci sprawiają najwięcej problemów w szkole.

Szkoły bardzo często dzielą uczniów pomiędzy klasy w zależności od tego, gdzie uczniowie mieszkają, skąd muszą być dowożeni. Często też miejscowości, z których dzieci są dowożone, charakteryzują się odmiennym statusem, stylem życia czy wartościami. Są wsie bardzo biedne i dość zamożne. Jeden z dyrektorów wskazywał na różnice pomiędzy wioskami „szlacheckimi”, „kmięcymi” i „folwarcznymi”. Wioski „kmięcie”, czyli gospodarstw funkcjonujących od zniesienia poddaństwa w 1864r., były utrzymywane w dobrej kulturze rolnej, sporo mieszkańców miało wykształcenie rolnicze. Wioski folwarczne, czyli tam gdzie nadano ziemię po reformie rolnej, były nieporządne, nie dbano tam ani o drogi, ani melioracje. Uczniowie z wiosek folwarcznych, byli z reguły niechętni nauce i szkole, nie mieli planów związanych z edukacją, zupełnie inną postawę prezentowały dzieci „kmięców”. Na różnice pomiędzy wsiami, nie tylko o podłożu historycznym, można trafić w rozmaitych miejscach. Niestety są one też przyczyną zatargów i kłótni pomiędzy mieszkańcami, które często przenoszą się na grunt szkolny. Istotną, wyraźnie upośledzoną i często piętnowaną przez pozostałych

uczniów grupą, były dzieci ze wsi popegeerowskich, które odstają od reszty. Są biedniejsze, bardziej zaniedbane, często nie radzą sobie z nauką.

Klasy szkolne, w których jest spora grupa dobrych uczniów, dominuje pozytywne nastawienie do nauki, uczniowie zabiegają o stopnie. W klasach o przeciwnej charakterystyce tworzy się często tzw. „kultura oporu” [Mikiewicz 2005] wobec wartości propagowanych przez szkołę. Podziały uczniów wg miejsca zamieszkania przyczyniają się więc do tworzenia pozytywnego i negatywnego klimatu klas w stosunku do nauki. W „gorszych” klasach wychowawcy wskazywali na grupę chłopców, którzy prześladowali dobrych uczniów, wyśmiewając ich i przezywając. „Kujon” i „maminsynek” były określeniami łagodnymi, wobec często padających słów dla młodych ludzi bardziej obraźliwych jak np.: „pedał”, „baba” itp.

Możemy wyróżnić kilka czynników, które wpływają na poziom ocen gimnazjalistów. Najważniejszy i działający najsilniej to status społeczno-ekonomiczny rodziców, czyli tzw. SES. Funkcjonowanie dziecka w szkole powoduje, że słabi uczniowie, z biednych, niewykształconych rodzin, a do tego mieszkający z dala od miejscowości, w której znajduje się szkoła, otrzymują w szkole mniej niż uczniowie będący w korzystnej sytuacji, którzy otrzymują więcej. Nic dziwnego więc, że jak dowodził Roman Dolata, gimnazjum nie tylko nie niweluje podziałów między uczniami, ale wręcz je wzmacnia.

Wywiady, ankiety i obserwacje pokazały silne zróżnicowanie wśród uczniów ze względu na ich pozycję w szkole i stosunek do nauki, a także mechanizmy, które powodują, że najslabsi pod względem swej pozycji społecznej uczniowie bywają często zagrożeni wypadnięciem z systemu edukacji lub wejściem na niekorzystną ścieżkę edukacyjną: OHP, szkoła specjalna, czy mało prestiżowe szkoły zasadnicze zawodowe.

Szkoła działa nie tylko na rzecz reprodukcji podziałów społecznych, ale i przyczynia się do pogłębienia polaryzacji. Dzieci, które uzyskują równie niską pozycję, jak ich rodzice, nie odziedziczą ich miejsca w społeczeństwie. Zmiana struktury wykształcenia i upowszechnienie wyższych jego poziomów powoduje, że ci którzy wypadają z wyścigu o świadectwo, czy dyplom, znajdują się na niższych pozycjach niż to miało miejsce w poprzednich pokoleniach. Ci którzy znajdują się na niskich pozycjach są w większym stopniu zagrożeni marginalizacją niż ich rodzice.

Dla wyjaśnienia obrazu polskiej szkoły muszę wspomnieć o jednej, która wbrew wszelkim regułom determinizmu społecznego, systemowego, jest w stanie zapewnić uczniom dobry start. Szkoła w małej miejscowości w Małopolsce, mało zamożnej, o wysokich wskaźnikach bezrobocia, której uczniowie uzyskują jednak

bardzo dobre wyniki. Jak twierdzili też nauczyciele nie ma w szkole ucznia, mimo konieczności ich dowożenia, który by nie uczęszczał na zajęcia pozalekcyjne. Każdy musi mieć jakąś pasję, jak twierdzi dyrektor szkoły i próbuje do tej tezy przekonać swoich wychowanków. Nie jest oczywiście tak, że w szkole nie ma słabych uczniów i najsłabsi są oczywiście ci dowożeni z wiosek, jednak ich wyniki są na poziomie dobrych klas z innych szkół.

Przy okazji rozmaitych spotkań i konferencji słyszałam także o innych równie dobrych, a może i lepszych szkołach. Problemem pozostaje, że szkoły te stanowią wyjątki, a nie codzienność naszej oświaty. Natomiast pokazują, że prowadzenie dobrej szkoły, która daje szansę wiejskim dzieciom, jest możliwe. Na to jednak by przeciętne gimnazjum stwarzało szansę także i słabym swoim uczniom, a nie tylko dbało o swoich najlepszych, muszą się zmienić podstawy oceniania szkoły. Powinna liczyć się tzw. „wartość dodana” uzyskana przez ucznia w szkole w porównaniu z jego poziomem początkowym. Próby określania takiej miary już są zaawansowane. Oczywiście, czy i w jakim stopniu ta nowa miara będzie skłaniać szkoły do działań także na rzecz słabszych uczniów, trzeba będzie monitorować.

Nauczyciele napotykający trudności wychowawcze powinny uzyskiwać wsparcie ze strony specjalistów: psychologów, pedagogów. W wielu szkołach nauczyciele opowiadali o dramatycznych sytuacjach, w jakich znajdowali się niektórzy z ich uczniów i niestety, czuli się zupełnie bezradni. Nie wiedzieli, co mogą zrobić, do kogo się zwrócić, żeby sytuacji ucznia nie pogorszyć. Pedagog szkolny, obciążony wieloma zadaniami biurokratycznymi, często nie jest w stanie podołać bardzo trudnym i skomplikowanym problemom. Także kuratoria jako jednostki kontroli i nadzoru, nie spełniają i wydaje się, że spełnić nie mogą, funkcji doradczych. Funkcje doradcze, pomocowe powinny być przeniesione do innej instytucji, w skład której powinni wchodzić ludzie o wysokich kwalifikacjach.

ZAKOŃCZENIE

Konsekwencje społeczne przeprowadzonej reformy interesują mnie najbardziej. Wprowadzenie gimnazjów, moim zdaniem, wyrównywaniu szans edukacyjnych nie służy. Przyczyniły się one do większego zróżnicowania dróg edukacyjnych, z których to różnic korzystają przede wszystkim ludzie wykształceni i majątni. Pozytywnym efektem jest dobry na ogół stan budynków gimnazjalnych w małych miejscowościach, choć niestety w pełni korzystają z dobrodziejstw ich wyposażenia tylko niektórzy uczniowie. Za wprowadzeniem szkół zbiorczych,

jakimi są gimnazja, powinny pójść wydatki na wyraźne poprawienie warunków dowozu dzieci, który w wielu miejscach jest skandaliczny.

O wiele mniej potrafię powiedzieć na temat efektów pozostałych zmian w szkołach: podniesienie jakości nauczania i racjonalizacja wydatków szkolnych. Tak jak w przypadku realizacji celu związanego z wyrównywaniem szans edukacyjnych, można znaleźć argumenty za i przeciwko wprowadzanym zmianom. Reforma i jej efekty mają zarówno swoich gorących zwolenników jak i przeciwników. Zwolennicy wskazują na osiągnięte cele, przeciwnicy – na wiele niepożądanych skutków ubocznych. Wszystkie punkty „dodatnie” jakie zwolennicy przypisywali zmianom, były odczytywane jako „ujemne” przez ich krytyków. Trzeba przyznać, że w dyskusjach publicznych przeważają głosy krytyczne: Najczęstsze dotyczą właśnie gimnazjów, w których nie potrafiono poradzić sobie z problemami wychowawczymi. Zgrupowanie w jednym budynku trzech roczników czternasto-piętnasto- i szesnastoletków, a więc młodzieży w najtrudniejszym okresie rozwoju, spowodowało w wielu szkołach konflikty pomiędzy kadrami pedagogicznymi a uczniami, a także zachowaniami agresywnymi wśród młodzieży.

Upadek zasadniczych szkół zawodowych, prezentowany jako sukces reformy, spotykał się także z krytyką. Zawodówki były szkołami, do których trafiała młodzież o niskich aspiracjach edukacyjnych i nie przygotowana do dalszej nauki. Likwidacja tego typu szkół spowodowała, że brak miejsca dla tej młodzieży. Ponadto na rynku pracy zaczęło brakować fachowców;

Brakuje regulacji, które zapewniłyby dostosowanie profilu kształcenia młodzieży do potrzeb rynku pracy. Przekazanie szkół średnich powiatom ograniczyło zakres potrzeb, jakie widzieli decydenci tworzący określone profile szkół.

Nastąpiło obniżenie poziomu nauczania zwłaszcza w liceach. Upowszechnienie szkół maturalnych spowodowało, wbrew nadziejom reformatorów, pogorszenie jakości. Zwłaszcza, że szkoły te nie przeszły sensownej reformy programów, która dostosowałaby je do nowego typu młodych klientów. Zwłaszcza wśród polskiej inteligencji, dla której licea stanowiły przez cały okres PRL, wyznacznik jakości wykształcenia, tworzący status tej warstwy, obniżenie ich poziomu przyjmowane jest ze zgrozą.

Wprowadzenie systemu egzaminów testowych spowodowało uczenie „pod testy” z pominięciem elementów ważnych dla rozwoju intelektualnego dziecka;

Awans zawodowy nauczycieli, zamiast stanowić bodziec do podwyższania kwalifikacji stał się męczącą, biurokratyczną procedurą zbierania „kwitów” za odbyte szkolenia i poświadczeń realnych bądź nie inicjatyw pedagogicznych.

Niezwykle często zwłaszcza wśród nauczycieli krytykowana jest reforma programowa; część programów zawiera luki, wypadły niektóre działy, które są niezbędne przy omawianiu lekcji z innego przedmiotu; zbyt przeciążony program powoduje, że spore partie materiału nie są w ogóle realizowane; wielość podręczników i programów zamiast ułatwienia w pracy stawała się pułapką, gdy na skutek braku odpowiednich informacji wybrano nieodpowiedni; konkurencja pomiędzy wydawnictwami wywołała rozmaite formy przekupstwa, by wprowadzić „swoją” podręcznik do szkoły; itp... itd.

Niewątpliwym pierwotnym grzechem reformy edukacji był brak porozumienia z partiami opozycyjnymi. Wywołało to akcyjność reformy, brak czasu na odpowiednie konsultacje z nauczycielami, przygotowanie nowej sieci szkół, czy staranne opracowanie programów i podręczników, a także spowodowało zmiany w koncepcji reformy przez kolejne rządzące ekipy. Zmiany w edukacji wymagają zwykle wielu lat przygotowań oraz dodatkowych kilku na wdrożenia. Takie reformy muszą uzyskać zgodę wielu ugrupowań i mieć gwarancję kontynuacji mimo zmiany rządów. Winny też zadbać o przekonanie nauczycieli i przygotowanie ich do zmian. Ten typ wymagań nie mógł być spełniony w Polsce przede wszystkim ze względów politycznych. Konflikt uniemożliwił zawarcie porozumienia, pomimo, że opozycja SLD będąc jeszcze u władzy wysuwała zbliżone projekty [Zahorska 1999]. Ta trudność w zawarciu sojuszu jest charakterystyczna, co przedstawiła J. Nelson w swym raporcie Banku Światowego, wśród większości „świeżych” demokracji [Nelson 2000]. Jest to, wg autorki, główną przyczyną braku sukcesów w reformowaniu sektora publicznego w tych krajach.

Kolejne rządy wprowadzają zmiany, które czasem kolidują z istotnymi ideami reformy, jak np. zahamowanie reformy szkół średnich przez min. Łybacką z SLD lub ją uzupełniają, jak wprowadzenie obowiązkowej klasy zero przez tę samą Minister. Następne rozdanie władz powoduje dalsze zmiany. Minister Katarzyna Hall z PO stara się poprawić reformę programową, tak by znikły jej liczne, niestety, niedostatki. Dla wydłużenia okresu nauczania poszczególnych przedmiotów, tak by mógł być zrealizowany cały materiał, proponuje ona, by programy, których nauczanie rozpoczyna się w gimnazjach, były kontynuowane przez inny typ szkół – szkoły ponadgimnazjalne. Jest to projekt dość kontrowersyjny, ciągłość nauczania zostanie wyraźnie ograniczona przez przejęcie go przez zupełnie innych nauczycieli, w zupełnie odmiennych warunkach. Ponadto to, co realizowano w ramach nauczania obowiązkowego ma przejść do szkół średnich, a więc wykraczających poza obowiązek szkolny. Będzie to oznaczało, że młodzi ludzie kończący szkołę obowiązkową, a czasem i całą swoją edukację, nadal nie będą wiedzieli, że miała miejsce np. II Wojna Światowa, czy że Polska przeszła

przez okres władzy komunistycznej. Drugim istotnym projektem obecnych władz jest włączenie do obowiązkowego nauczania szkolnego sześciolatków. Reformy te ponownie realizowane pośpiesznie, bez należytych konsultacji, budzą spory opór zarówno wśród nauczycieli jak i rodziców.

Wdrażaniu reformy min Handkego przez dwa lata towarzyszyły badania monitorujące. Wskazywały one na stan zmian oraz na problemy, jakie pojawiły się w ich wyniku. Kolejny rząd zrezygnował z tego rodzaju informacji. Można mieć nadzieję, że obecny wróci do dobrej tradycji i zainicjuje ewaluacje swoich poczynań, co jest tym istotniejsze im bardziej idee reformy budzą sprzeciw.

Zarzutów kierowanych pod adresem stworzonego w 1999 r. systemu edukacji jest bardzo dużo. Część z nich wynika z przyjmowania odmiennych wartości, część z rzeczywiście źle zaplanowanych elementów reformy, część ze zbyt pośpiesznego tempa realizacji. Bez względu na to, jak będziemy oceniać reformę z 1999 r., musimy przyznać, że poruszyła ona skamieniały świat polskiego szkolnictwa. Zbliżyła polskie szkolnictwo do standardów obowiązujących w Unii, zwłaszcza pod względem sposobu oceniania. Nie wszystkie zmiany można oceniać pozytywnie. Nie wszystkie też potoczyły się zgodnie z zamierzeniami.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein B. [1970], *School Cannot compensate for Society*, New Society, 387.
- Bernstein B. [1990], *Odtwarzanie kultury*, Warszawa, PIW.
- Bourdieu P., Passeron J-C. [1990], *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa, PWN.
- Bowles Ph., Gintis H. [1976], *Schooling in Capitalistic America: Educational Reform and Conditions of Economic Life*, New York: Basic Books.
- Coleman J. [1967], *Equality and Educational Opportunity*. New York: Basic Books.
- Cylkowska-Nowak M. [2000], *Współczesne trendy w zakresie reform edukacji na świecie*, w: *Edukacja w świecie współczesnym*, red. R. Leppert, Kraków: Impuls.
- Dolata R. [2008], *Szkola-segregacje-nierówności*, Warszawa, UW.
- Domalewski J. [2003] *Syndrom „placówki” i „wyścig szczurów” – ukryte funkcje egzaminów zewnętrznych*, „Socjologia Wychowania”, nr XV.
- Herczyński J., Herbst M. [2002], *Pierwsza odłona, Społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu sześcioklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną*. Raport przygotowany na zlecenie Fundacji Klub Obywatelski, Warszawa.
- Herbst M., Herczyński J., Levitas A. [2009], *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*, Warszawa, Scholar.
- Keddie N. [1971], *Classroom Knowledge*, w: MFD Young, red., *Knowledge and Control*. New Directions for Sociology of Education, London, Collier and Macmillan.
- Kolarska-Bobińska L. (red.), [2000], *Cztery reformy. Od koncepcji do realizacji*, Warszawa, ISP, Oficyna Naukowa.

- Kolarska-Bobińska L. (red.), [2004], *Druga fala polskich reform*, Warszawa, ISP.
- Konarzewski K. [2004], *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa, ISP.
- Konarzewski K. (red.), [2001], *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, Warszawa, ISP.
- Konarzewski K. [2004], *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa, ISP.
- Kowalska I. [2000], *Finansowanie oświaty w gminach wiejskich*, Warszawa, Wieś Jutra.
- Kwieciński Z. [1995], *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń, UMK.
- Mieczkowska G. [2003], *Egzaminy zewnętrzne jako nowy składnik szkolnictwa*, „Socjologia Wychowania”, nr XV.
- Mikiewicz P. [2005], *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej SWE, Wrocław.
- Mortimore P. [1997], *Can Effective Schools Compensate for Society?*, w: Halsey A.H. i inni (red.), *Education. Culture, Economy and Society*, Oxford, Oxford University Press.
- Muzyk A. [2003], *Środowiskowe zróżnicowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem (w świetle sprawdzianu w klasach szóstych)*, „Socjologia Wychowania”, nr XV.
- Nelson J.M. [2000], *Reforming Health and Education*. The World Bank, Washington DC.
- O systemie finansowania oświaty*. Biblioteczka reformy, nr.22, Warszawa, 2000, MEN,
- Putkiewicz E., Zahorska M. (red.), [1998], *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*, Warszawa, ISP.
- Putkiewicz E. i inni [1999], *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Warszawa, ISP.
- Putkiewicz E., Zahorska M. [2001], *Społeczne nierówności edukacyjne. Studium sześciu gmin*.
- Rymsza M. (red.), [2004], *Reformy społeczne. Bilans dekady*, Warszawa, ISP.
- Śleszyński P. [2004], *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002–2004*. Opracowanie wykonane na zlecenie MENiS. Warszawa, dostępne: www.men.gov.
- Walczak D., Zahorska M. [2008], *Krajobraz po ... reformie. Opinie nauczycieli na temat reformy edukacji*, [w:] *Młodość i oświata za burzą przemian*, red. K. Szafraniec, Toruń, Wyd. A. Marszałek, Warszawa, ISP.
- Zahorska M. [1999], *Zmiany w oświacie. Koncepcje i uwarunkowania*, [w:] *Druga fala polskich reform*, red. L. Kolarska-Bobińska, Warszawa, ISP.
- Zahorska M. [2004], *Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania*, [w:] *Reformy społeczne. Bilans dekady*, red. M. Rymsza, Warszawa, ISP.

Marta Zahorska
University of Warsaw

SUCSESSES AND FAILURES OF THE EDUCATION REFORM

(Summary)

The education reform carried out in 1989 had very ambitious goals: improving the quality of schools, popularizing secondary and Higher Education as well as providing equal educational opportunities, especially those for rural children. In order to achieve those goals, much has been changed in the education system: the school structure, by creating junior high schools; the process of school management, by extending the LGU competence; financing schools – by applying the rule “Money follows the student”; school programs; grading systems; career paths for teachers and rules of school operation.

An important social consequence of the reform was intended to be improving the opportunities available to young people with low cultural capital. In the opinion of the representatives of critical theories, especially those representing the New Sociology of Education (B. Bernstein, M. Young, N. Keddie and colleagues), changes in school organisation cannot compensate for social differences. When observing the results of the reform on the occasion of its tenth anniversary, we can see that in spite of many spectacular successes such as popularizing secondary and Higher Education as well as improving the results of Polish students in the international PISA tests, the social educational inequalities have not been limited; They currently take other forms and are found in other segments of the school system. Junior high schools do not even out the teaching level, but preserve and even increase differences resulting from primary schools; the majority of high schools are extremely diverse in terms of level, and so are the colleges. Therefore, students from “good” families still have much a greater chance of getting to good junior high schools and high schools, as well as to colleges that give better prospects on the labour market, than their peers with a “worse” family background.

Key words: educational inequalities, education reform, sociology of education, school selection

KAZIMIERZ MUSIAŁ

Uniwersytet Gdański

REFORMA SEKTORA PUBLICZNEGO W KRAJACH NORDYCKICH¹ A POWRÓT DO ELITARNOŚCI SZKÓŁ WYŻSZYCH

Streszczenie

Celem artykułu jest przeanalizowanie niektórych uwarunkowań systemowych Danii, Finlandii, Islandii, Norwegii i Szwecji, które przekładają się na rozwiązania zastosowane w polityce wobec szkolnictwa wyższego tych krajów. Artykuł nawiązuje do dyskusji o kulturze nowego kapitalizmu w kontekście zmian dokonujących się w sektorze publicznym, ze szczególnym uwzględnieniem dziedziny szkolnictwa wyższego. W tym kontekście jednym z podstawowych wątków jest dyskurs elitarności w szkolnictwie wyższym, który również w krajach nordyckich nie przeszedł bez echa. Jego analiza ujęta została w szerszą ramę zmiany społecznej, gdzie zmianie ulega dawny, zorientowany na kolektywizm kontrakt społeczny. Ta perspektywa umożliwia dostrzeżenie zmieniającej się roli szkolnictwa wyższego jako instrumentu polityki społecznej w państwie opiekuńczym. Nowe uwarunkowania społeczne, nastanie postindustrialnych stosunków pracy i produkcji oraz zmiana indywidualnych wartości na których zbudowano nordyckie państwa opiekuńcze powodują większą akceptację dla idei elitarności

¹ Rozróżnienie pomiędzy państwami skandynawskimi, czyli Danią, Norwegią i Szwecją, a nordyckimi, gdzie do tej grupy dodajemy również Finlandię i Islandię, nie jest do końca utrwalone w polskim oglądzie przestrzeni geopolitycznej na północy Europy. Często zdarza się, że mówiąc o państwach skandynawskich autorzy mają na myśli cały obszar nordycki, nie zdając sobie jednocześnie sprawy lub ignorując fakt, że stosowanie określenia „państwa skandynawskie” dla Islandii i Finlandii, jako byłych terytoriów zależnych od państw skandynawskich, narazić ich musi na krytykę choćby z punktu widzenia studiów postkolonialnych. Ponieważ w polskiej debacie często używa się przykładów fińskich jako egzemplifikujących model działania typowy dla krajów tego obszaru, najwłaściwsze wydaje się użycie w odniesieniu do nich terminu „kraje nordyckie”.

indywidualnej i instytucjonalnej. Co prawda szkolnictwo wyższe w tych krajach jest jeszcze domeną w przeważającej większości zarządzaną i finansowaną przez państwo, jednocześnie jednak daje się zaobserwować narastanie zachowań imitujących działania rynkowe w sektorze prywatnym. Oznacza to, że analiza zmian zachodzących w sektorze szkolnictwa wyższego jest możliwa tylko wtedy gdy uwzględnieni się zmieniający się charakter sektora publicznego, który w krajach nordyckich ma charakter typowy dla społeczeństw postindustrialnych.

Słowa kluczowe: reformy szkolnictwa wyższego, elitarność w szkolnictwie wyższym, centra doskonałości, Skandynawia, kraje nordyckie

WSTĘP

Kraje nordyckie są szeroko znane w świecie ze swego dobrze rozwiniętego systemu edukacji i innowacyjności. Równie często powodem do zwracania na nie uwagi są zdecydowanie wyższe niż gdzie indziej nakłady na badania naukowe i rozwój oraz udział wydatków na edukację i szkolnictwo wyższe w ich corocznych budżetach. Przełożenie wydatków na wzrost poziomu kapitału ludzkiego i wzrost gospodarczy traktowane są czasem jako wzorce bardzo inspirujące, choć niekoniecznie przystające do realiów gospodarczo-społecznych innych krajów. Na tle innych krajów państwa nordyckie są jednak postrzegane jako swego rodzaju laboratoria społecznego rozwoju, co wynika również często z typowej dla lat 60. i 70. ubiegłego wieku fascynacji tzw. modelem szwedzkim czy modelem skandynawskim. Po części ze względu na tę tradycję myślową, a po części ze względu na realne również w ostatnich dekadach osiągnięcia w łączeniu idei egalitaryzmu społecznego z efektywnością typową dla wysoce rozwiniętej gospodarki rynkowej, kraje nordyckie w dalszym ciągu wzbudzają zainteresowanie. Pomimo osiągniętej zamożności nie można zarzucić im dążenia do stagnacji ale, wprost przeciwnie, jawią się być one wysoce innowacyjne w dostosowywaniu swego sektora publicznego do pojawiających się nowych wyzwań i tym samym aktywne w tworzeniu kultury nowego kapitalizmu [Senet 2006: 17].

W odniesieniu do szkolnictwa wyższego tych krajów najbardziej charakterystyczną cechą w ostatnich latach jest narastająca tendencja do ewaluacji wszystkich przejawów działalności edukacyjnej i naukowej i obudowanie tego dyskursem promowania jakości w imię zapewnienia najlepszego poziomu kształcenia i doskonałych wyników badań. Pojawienie się takich określeń jak „najlepsze” i „doskonałe” w odniesieniu do jednostek naukowych i edukacyj-

nych promuje nowy sposób myślenia i postrzegania tych instytucji jako swego rodzaju elitarnych i wyjątkowych. W celu osiągnięcia najwyższego, czy wręcz elitarnego poziomu instytucji szkolnictwa wyższego zaczęto stosować w sektorze publicznym nowe mechanizmy zarządzania, które mają uczynić ten sektor bardziej wydajnym a jego finansowanie bardziej przejrzyste i oparte o racjonalniej zdefiniowane kryteria.

Doświadczenia i rozwiązania krajów nordyckich w materii ewaluacji i kontroli jakości [Danø, Stensaker 2007], które w efekcie mogą świadczyć o pewnej elitarniej pozycji szkolnictwa wyższego danego kraju [Vabø, Aamodt 2008] wpisują się w szeroki nurt zmian systemowych i strukturalnych zauważalnych w wielu państwach wysoko rozwiniętych.

Niniejszy artykuł ma na celu zademonstrowanie, że obecny dyskurs elitarności w krajach nordyckich należałoby postrzegać jako logiczne następstwo rozwoju społecznego dokonującego się w społeczeństwach postindustrialnych, niezależnie od tego jak silne uprzednio były w nich obecne idee kolektywizmu i egalitaryzmu społecznego. W tym celu najpierw przedstawiona zostanie perspektywa reform sektora publicznego jako odpowiedź na coraz bardziej postindustrialny charakter stosunków społecznych w krajach nordyckich. Jednym z przejawów nowego charakteru tych stosunków jest opisany w tej części artykułu tzw. nowy kontraktualizm. W drugiej części artykułu w nawiązaniu do teorii sugerującej zmianę państwa dobrobytu w społeczeństwo dobrobytu pokazana zostaje konsekwencja tej zmiany w postaci dyskursu promującego indywidualizm w wymiarze jednostkowym i elitarność w wymiarze instytucjonalnym. Przykłady ilustrujące instytucjonalizowanie elitarności w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich zaczerpnięte zostały z materiałów oficjalnych publikowanych przez agendy rządowe poszczególnych krajów nordyckich, z opracowań naukowych analizujących reformy systemowe i wreszcie z wywiadów indywidualnych autora przeprowadzonych z różnymi interesariuszami systemu szkolnictwa wyższego w tych krajach².

² Napisanie tego artykułu było możliwe dzięki znacznemu wsparciu finansowemu udzielonemu przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię, poprzez dofinansowanie ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego w ramach Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego. Uzyskane stypendia umożliwiły pobyty studyjne autora na Islandii i w Norwegii w drugiej połowie 2009 roku.

1. REFORMY SEKTORA PUBLICZNEGO JAKO ODPOWIEDŹ NA WYZWANIA SPOŁECZEŃSTWA POSTINDUSTRIALNEGO

Zasadnicza zmiana tzw. modelu nordyckiego realizowanego w polityce społecznej zaczęła dokonywać się od lat osiemdziesiątych XX wieku, kiedy ideały zaczerpnięte z krajów anglosaskich realizowane pod hasłem Nowego Zarządzania Publicznego (*New Public Management*) zostały wprowadzone do retoryki politycznej na północy Europy jako „unowocześnienie administracji” i „odnowa sektora publicznego” [Veggeland 2007: 2]. W tym czasie na niwie politycznej następuje jednocześnie załamywanie się paradygmatu socjaldemokratycznego rozwoju niektórych społeczeństw nordyckich. Najbardziej spektakularnymi przykładami tego procesu były w roku 1976 utrata władzy przez Szwedzką Socjaldemokratyczną Partię Robotniczą po ponad 40 latach rządów oraz w roku 1982 nastanie w Danii ponad dziesięcioletnich rządów konserwatywno-liberalnych premiera Paula Schlütera. Lata osiemdziesiąte XX wieku to też okres, w którym w większości krajów nordyckich, za wyjątkiem Islandii, mamy do czynienia z narastaniem cech typowych dla społeczeństwa postindustrialnego, w tym między innymi postmaterializmu.

Podkreślenie tego wątku wydają się szczególnie celowe ponieważ według powszechnie akceptowanych kryteriów społeczeństwa państw nordyckich są najbardziej postindustrialnymi społeczeństwami na świecie [Inglehart, Welzel 2005], zaś badania Oddbjørna Knutsena z końca lat 80. dowodziły, że wartości postmaterialistyczne stosunkowo wcześniej, bo już w latach 70. dały się zauważyć w społeczeństwach nordyckich. Co ciekawe, ich przyczyną niekoniecznie jest zamożność i dobrobyt lecz raczej wykształcenie i powszechnie odczuwany indywidualny awans społeczny większości obywateli [Knutsen 1990]. Towarzyszyło temu uznanie demokracji uczestniczącej jako najlepszego mechanizmu socjalizacji i sposobu życia. Powszechna akceptacja tych wartości zbiegła się czasowo i wzmocniła ujawniające się cechy społeczeństwa postindustrialnego oraz umożliwiła wyartykułowanie nowych wizji pracy i wiedzy pod koniec XX wieku.

Nowa definicja społeczeństwa, pracy i wiedzy w dobie postindustrialnej

Społeczeństwo poprzemysłowe nie jest całościowo i jednoznacznie zdefiniowanym paradygmatem rozwoju społecznego w znaczeniu kolejnego stadium rozwojowego w społeczeństwie kapitalistycznym. Mówiąc o społeczeństwie poprzemysłowym można mówić o pewnych cechach obrazujących

zmianę w stosunku do dominującego po drugiej wojnie światowej aż do lat 1970tych określonego modelu rozwoju społecznego. Wyraźne odniesienie do przemysłowego sposobu wytwarzania dóbr w samej nazwie pozwala rozważać społeczeństwo poprzemysłowe jako strukturę wynikającą ze zrealizowania postfordystycznego sposobu organizowania produkcji przemysłowej [Høstaker, Vabø 2005]. Jakkolwiek przejście do społeczeństwa poprzemysłowego jako opartego o idee postfordyzmu może znajdować swe uzasadnienie dla niektórych grup zawodowych w różnych społeczeństwach, oddanie całej złożoności definicji społeczeństwa poprzemysłowego wymaga mówienia o zmianie mającej swe odzwierciedlenie w rozwoju zarówno stosunków produkcji, jak też w zmianie stosunków społecznych i wreszcie w zmianie dokonującej się na poziomie indywidualnych uczestników życia społecznego. Zmiany dokonują się w warstwie ekonomicznej, zawodowej i zatrudnienia oraz w relacji pomiędzy nauką i technologią. To właśnie w tym kontekście należy rozpatrywać przedstawiony w dalszej części tego artykułu zwrot na elitaryzm dokonujący się w dotychczas egalitarnie nastawionych społeczeństwach nordyckich, a mający swe przełożenie na politykę szkolnictwa wyższego.

Teorie socjologiczne opisujące społeczeństwo poprzemysłowe rozwijały się od późnych lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku. Do ich usystematyzowania przyczynili się jako jedni z pierwszych tacy badacze jak Touraine [1974] czy Daniel Bell [1973 i 1976]. Teorie te były formułowane w czasie, gdy obecnie modne i dominujące definicje społeczeństwa określanego jako społeczeństwo informacyjne i społeczeństwo wiedzy były jeszcze w powijakach.

Teoria zmiany społecznej sformułowana przez Bella jako nadejście lub stawanie się społeczeństwa poprzemysłowego była najbardziej spójna i łączyła w sobie trzy ważne trendy. Po pierwsze, zakładała ona, że wzrost i rozwój gospodarczy są zależne od oparcia na wiedzy wszelkiej działalności gospodarczej poprzez zoptymalizowanie procesów przepływu informacji. Po drugie, stwierdzała ona, że we wszystkich społeczeństwach przemysłowych następuje przejście w działalności gospodarczej od produkcji dóbr do wytwarzania i oferowania usług. Po trzecie, zmiana struktury zawodowej charakteryzuje się trwałym przejściem od zawodów wymagających pracy manualnej do profesji wymagających znacznej ilości fachowej wiedzy i informacji. Wiedza i technologia stały się tym samym determinującymi dla struktury gospodarczej i społecznej [Boje 2003: 124].

Zmiany w podejściu państwa do zobowiązań wobec obywateli

Zanim nastąpiła zmiana w definiowaniu społeczeństwa jako zorganizowanej zbiorowości postindustrialnej, z wynikającymi z tego konsekwencjami dla władzy i form sprawowania rządów, dokonała się też zasadnicza zmiana w rozumieniu roli nowoczesnego państwa, które przestało być jedynym suwerenem lub Lewiatanem. W ujęciu Tomasza Hobbesa państwo było Lewiatanem, czyli jedyną instytucją mającą siłę i prawo interweniować w sprawy swych obywateli bez względu na ich wolę [Hobbes 2005]. We współczesnej myśli społecznej państwo staje się w najlepszym razie jednym z wielu Lewiatanów, czyli instytucji mających siłę kontrolowania i narzucania norm lub też, w najgorszym razie, instytucją coraz bardziej bezsilną.

W społeczeństwach krajów wysoko rozwiniętych gospodarczo coraz częściej pod koniec lat 1980tych w zamian za nieefektywne formy administrowania społecznego w wykonaniu państwa zaproponowano zdecentralizowanie rządu i przejście do nowych form zarządzania publicznego, które docelowo miały zastępować tradycyjną administrację publiczną. W państwach Europy północnej, w których państwo określane mianem państwa dobrobytu w sposób bardziej aktywny i efektywny prowadziło politykę społeczną, problemy z niewydolnością administracji i zarządzaniem publicznym pojawiły się o około dekadę później i nie były tak poważne. Nie mniej jednak, również w krajach nordyckich – najwcześniej w Danii od roku 1992 [Jensen 1998] a najpóźniej i najmniej przekonywująco w Norwegii [Wise 2002] – pojawiają się inicjatywy zmiany reguł gry w sektorze publicznym i stopniowego wycofywania się państwa z wcześniej istniejącego kontraktu społecznego. Rozwiązaniem sytuacji, podobnie jak w wielu innych krajach kapitalistycznych, wydaje się być zreformowanie administracji państwowej przez Nowe Zarządzanie Publiczne. Jego główną cechą było wykorzystanie doświadczeń i przejęcie metod zarządzania z sektora prywatnego w sektorze publicznym. Pociągało to za sobą konieczność przedefiniowania tradycyjnego i opartego na uniwersalizmie kontraktu społecznego i oparciu go na bardziej zindywidualizowanym kontrakcie podobnym do umów zawieranych w sektorze prywatnym.

Dla szkolnictwa wyższego oznaczało to wprowadzenie do zarządzania nim takich mechanizmów jak zarządzanie poprzez cele lub zarządzanie zadaniowe. Pojawiły się też kontrakty na wykonanie usług edukacyjnych i badawczych, w których jedną stroną było ministerstwo odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe a drugą indywidualne uczelnie. Kontrakty stały się instrumentami, które w swym zamyśle miały podnosić wydajność (filozofia sektora prywatnego), ale również

umożliwiły wysoce precyzyjne i całościowe regulowanie wszystkich aspektów działalności sektora szkolnictwa wyższego jako elementu sektora publicznego. Kontrakty uczyniły również dziedzinę szkolnictwa wyższego bardziej mierzalną kosztowo bowiem wymagały od zawierających je instytucji bardzo szczegółowego rozliczenia wszelkich wydatków i ich uzasadnienia [Gornitzka et al. 2004].

Można stwierdzić, że natura i sposób formułowania kontraktów zawieranych przez ministerstwa ze szkołami wyższymi nie do końca był podobny do kontraktów znanych z sektora prywatnego, lecz przypominał raczej umowy zawierane w duchu bardziej typowym dla sektora publicznego, co określa się obecnie mianem *nowego kontraktualizmu*. Jego natura i podstawowe cechy zostają opisane w następnym akapicie.

Redefinicja kontraktu społecznego w krajach nordyckich – pomiędzy tradycją a nowym kontraktualizmem

Tradycyjnie rzecz ujmując, kontraktem nazywa się rodzaj umowy, sporządzonej zwykle w formie pisemnej, pomiędzy dwoma lub kilkoma stronami. Kontrakty powodują powstanie praw i obowiązków tylko dla stron je zawierających, zaś niewypełnienie zobowiązań wynikających z kontraktu powoduje egzekwowanie ujmowanych w kontrakcie określonych sankcji. Czasem można zaobserwować również wpisanie do kontraktów systemu bonusów nagradzających za ponadstandardowe wykonanie zobowiązań kontraktowych [Greve, Ejersbo 2005: 15–16]. W przypadku oparcia rządu w sektorze publicznym na kontraktach, zlecający kupuje określoną usługę lub wymaga jej wykonania od drugiej strony będącej wykonawcą tej usługi. Jednak kontrakty zawierane w tej dziedzinie, dotyczące np. ochrony zdrowia czy opieki nad osobami niepełnosprawnymi, podlegają zinstytucjonalizowanym procedurom i najczęściej, ze względu na swą naturę, nie mogą być do końca zdefiniowane tak jak nie do końca da się określić ile osób zachoruje lub wymagać będzie opieki.

„Nowy kontraktualizm”, w odróżnieniu od kontraktualizmu nawiązującego jeszcze go umowy społecznej Johna Locka, pojawia się w latach 90. jako termin określający zawieranie umów na wykonanie usług w sektorze publicznym w niektórych krajach [Greve, Ejersbo 2005: 5].

Greve i Ejersbo [2005: 17] podsumowują charakterystykę umów zawieranych w duchu nowego kontraktualizmu w następujących punktach:

1. Kontrakty są pisemnymi umowami pomiędzy dwoma lub wieloma stronami, zawieranymi w określonym kontekście (politycznym, prawnym, gospodarczym i społecznym).

2. Kontrakty powodują powstanie praw i zobowiązań, lecz nie wszystkie wymierne wyniki mogą zostać ustalone *ex-ante*, co nakazuje pozostawianie kontraktów otwartymi.

3. Sankcje będą egzekwowane jeśli zobowiązania kontraktowe nie zostaną wypełnione, jednak relacja stron opierająca się na zaufaniu i potrzebie lub konieczności przyszłej współpracy zapewniają, że sankcje użyte zostaną tylko w ostateczności.

Nowy kontraktualizm wydaje się być istotnie jednym z bardziej trafnych opisów teoretycznych relacji, które powstają w społeczeństwach poprzemysłowych, gdzie relacje pomiędzy państwem a szkolnictwem wyższym oparto na kontraktowaniu usług będących domeną szkolnictwa wyższego, czyli działalności edukacyjnej i naukowo-badawczej. W przypadku krajów nordyckich przykładem nowego kontraktualizmu są tzw. kontrakty rozwojowe zawierane między ministerstwem odpowiedzialnym za szkolnictwo wyższe a poszczególnymi uczelniami [por. Wright, Williams Ørberg 2008].

Ogólnie można przyjąć, że nowy kontraktualizm oznacza miękkie przejście od demokracji uczestniczącej do neoliberalnego państwa minimalnego. Inspiracją dla takiego stwierdzenia są dwie publikacje wywodzące się z Danii, w których autorzy sugerują, że tradycyjny kontrakt społeczny charakterystyczny dla nordyckiego modelu państwa opiekuńczego został przededefiniowany na korzyść państwa minimalnego [Fogh Rasmussen 1993] i demokracji rynkowej [Knudsen 2008].

2. SZKOLNICTWO WYŻSZE W SPOŁECZEŃSTWACH POSTINDUSTRIALNYCH – ELEMENT POLITYKI SPOŁECZNEJ CZY ZASÓB W POLITYCE EKONOMICZNEJ

Obecne strategie polityki prowadzonej wobec szkolnictwa wyższego odzwierciedlają dwojake rozumienie roli i funkcji szkolnictwa wyższego w społeczeństwie. Pierwszy sposób patrzenia na uniwersytet jest głęboko zakorzeniony w tradycji tej instytucji, co powoduje postrzeganie go jako instytucji w dużej mierze utylitarnej i służącej dobru wspólnemu, niekoniecznie zaś poddającej się siłom rynkowym i zewnętrznym grupom interesu. Drugi sposób patrzenia na sposób funkcjonowania uniwersytetu można nazwać rynkowym i z tej perspektywy uniwersytet postrzega się jako w przeważającej mierze organizację rynkową i przedsiębiorstwo. Odzwierciedleniem tej drugiej orientacji jest nazwa - uniwersytet przedsiębiorczy. Perspektywa historyczna pozwala zrozumieć rozwój tych orientacji w kontekście dokonującej się zmiany ideału uniwersytetu, od

klasycznego postrzegania go jako republiki naukowców – skolarzy, w kierunku postrzegania go jako organizacji, której istnienie można rozpatrywać w kontekście interesów wielu interesariuszy [Bleiklie, Kogan 2007: 477].

Pierwszy i bardziej tradycyjny sposób patrzenia na uniwersytet wywodzi się z tradycji kształcenia studenta nie tylko w sensie wiedzy ale też jako dobrego i lojalnego obywatela. Ta tradycja utylitarnego kształcenia obywatelskiego funkcjonowała w czasie kiedy wykształcenie uniwersyteckie nie było jeszcze masowe. Model ten zakładał, że uniwersytet jest organizacją służącą dobru wspólnemu i dobru publicznemu, funkcjonującą w ramach państwa narodowego, ze wszystkimi tego konsekwencjami i zależnościami. Pomimo szerokiej autonomii, którą cieszą się uniwersytety funkcjonujące w tej formule, pełnią one cały czas funkcję służebną wobec społeczeństwa i pozostają formalnie instrumentami państwa, które ich działalność sankcjonuje i finansuje. Uniwersytet taki jest odpowiedzialny tylko przed jednym interesariuszem, państwem i w tych ramach, przed społeczeństwem.

Drugi sposób patrzenia na rolę i funkcję uniwersytetu w społeczeństwie kojarzony jest z koncepcją uniwersytetu przedsiębiorczego. Koncepcja ta plasuje uniwersytet w obszarze działania sił rynkowych i narzuca sposób patrzenia na uniwersytet jak na przedsiębiorstwo. Postrzeganie uniwersytetu jako przedsiębiorstwa czyni go podmiotem i przedmiotem analizy ekonomicznej z zastosowaniem narzędzi oceny i terminologią należącą do dziedziny ekonomii. W tym celu stosuje się takie terminy jak produktywność, zarządzanie jakością, elastyczność i wydajność. Taki uniwersytet nie tylko można określić wskaźnikami ekonomicznymi, ale łatwo jest stworzyć pewien typ idealny jako model działający ściśle według zasad rynkowych. Opisane poniżej strategie poszczególnych krajów, które promują elitarność instytucjonalną w szkolnictwie wyższym są jednym ze sposobów na spełnienie oczekiwań wysuwanych wobec tego sektora przez wszystkich jego interesariuszy.

Uniwersytet elitarny jako odpowiedź na nowe wyzwania społeczne

Paradoksem ery postindustrialnej jest współistnienie różnych, czasem wzajemnie się wykluczających trendów społecznych. Takim przykładem mogą być próby stworzenia elitarnych instytucji szkolnictwa wyższego w czasie, kiedy idea egalitaryzmu społecznego stała się nie tylko ideałem ale też w dużej mierze rzeczywistością w państwach nordyckich. Dyskurs elitarności stoi ze swej natury w sprzeczności z ideami i praktyką nordyckich państw opiekuńczych i przez bardzo długi czas stanowił dla nich ramę odniesienia jako niepożądany i kłóący

się z ideami demokratycznego społeczeństwa jakie tworzone w tym obszarze Europy po II wojnie światowej. Jakie są zatem powody, dla których w ostatnich latach słynące dotąd z egalitaryzmu społecznego państwa nordyckie coraz częściej zastanawiają się nad wprowadzeniem instytucji i rozwiązań promujących elitarność do swoich systemów szkolnictwa wyższego?

Na zwiększone przywiązywanie wagi do instytucji elitarnych jako gwarantujących doskonałą jakość szkolnictwa wyższego i badań naukowych niewątpliwie ma wpływ coraz większe znaczenie tego sektora dla konkurencyjności danego kraju. Jednocześnie sektor ten staje się coraz bardziej umiędzynarodowiony i coraz częściej mamy do czynienia z próbami pozyskania najlepszych naukowców, badaczy i studentów przez poszczególne uniwersytety. Przekłada się to na docenianie wagi różnego rodzaju rankingów, które promują ideę dążenia do elitarności jako normy dla uczelni chcących się liczyć na rynku edukacyjnym. Wśród wielu różnych rankingów uwaga w krajach nordyckich przywiązywana jest do *Academic Ranking of World Universities Shanghai Jiao Tong University (SJTU)*, *Times Higher Education Supplement (THES)* i *Webometrics Ranking of World Universities (WRWU)*, co na przykład znalazło swój wyraz w opublikowanym w 2008 roku raporcie specjalnej komisji powołanej przez rząd norweski [NOU 2008]. Różnica pomiędzy rankingami polega na uwzględnianiu różnych parametrów w ocenie uniwersytetów. W przypadku SJTU ocena obejmuje 500 uniwersytetów na całym świecie i aż 90% oceny zależy od parametrów związanych z badaniami naukowymi. THES ocenia 400 uniwersytetów i składnikami oceny jest ocena środowiskowa (40%), jakość badań w oparciu o ilość cytowań na jednego pracownika naukowego (20%), poziom umiędzynarodowienia w postaci studentów i wykładowców z zagranicy (10%), ilość studentów przypadających na jednego wykładowcę (20%) oraz opinia pracodawców o uczelni (10%). WRWU odnosi się do 4000 uczelni i kryterium podstawowym jest ich obecność w Internecie zarówno w formie publikacji internetowych, kursów, baz danych itp.

Oprócz niewątpliwie mierzalnego komercyjnie aspektu elitarności instytucji szkolnictwa wyższego poszczególnych państw, można przypuszczać, że odwoływanie się do elitarności jest przejawem szerszej zmiany społecznej dokonującej się w krajach nordyckich. Analizując tendencje zmian w ideałach nordyckiego szkolnictwa wyższego Agnete Vabø i Per Olaf Aamodt sugerują, że należy rozprzestrzeniający się dyskurs promujący elitarne instytucje akademickie odczytywać jako znak dokonującej się przemiany w myśleniu o roli szkolnictwa wyższego w państwach nordyckich. O ile uniwersytet egalitarny był naturalną instytucją *państwa dobrobytu*, o tyle wyłaniające się w dobie postindustrialnej *społeczeństwo dobrobytu* w większej mierze gotowe jest zaakceptować elitarność

jako bardziej spełniające zindywidualizowane ambicje poszczególnych członków wspólnoty [Vabø, Aamodt 2008: 70]. Jeśli ta diagnoza jest trafna to w ujęciu systemowym państwa opiekuńczego mamy do czynienia ze zmianami wartości leżących u jego podstaw i dokonującym się przejściem od reżimu socjaldemokratycznego do liberalnego.

W modelu socjaldemokratycznym zwracano przede wszystkim uwagę na funkcję społeczną szkolnictwa wyższego i wyrównywanie szans jednostek w ramach w miarę ujednoczonego systemu zarządzanego i kontrolowanego przez państwo. Liberalny reżim państwa opiekuńczego, z jakim mamy do czynienia np. w USA lub Wielkiej Brytanii, widzi jednostkowe działania i wybory poszczególnych obywateli w kontekście wzrostu kapitału społecznego i głównym celem działania jednostek jest dopasowanie się do rynku. Wobec różnorodności wyborów indywidualnych motywowanych jak najlepszym dopasowaniem się do rynku, państwo rezygnuje z bezpośredniego zarządzania ujednoczonym systemem szkolnictwa wyższego i pozwala jednostkom realizować coraz bardziej zindywidualizowane ambicje edukacyjne. Te zaś pod wpływem wymagań rynku są coraz bardziej nastawione na unikatowość, ekskluzywność i wyjątkowość. Być może więc w wyniku coraz bardziej liberalnego paradygmatu rozwoju społecznego elitarność bardziej niż egalitaryzm stanie się w przyszłości wzorcem kulturowym dominującym w postindustrialnych społeczeństwach nordyckich.

W debacie społecznej nordyckiego społeczeństwa postindustrialnego, które mieści w sobie zarówno tradycję i wartości wyrosłe na bazie państwa dobrobytu, jak też domniemany indywidualizm społeczeństwa dobrobytu, zaobserwować można dwa współistniejące dyskursy mające wpływ na zaistnienie elitarnych instytucji w szkolnictwie wyższym. Pierwszy dyskurs odzwierciedla zapotrzebowania na elitarność wśród studentów i innych interesariuszy szkolnictwa wyższego, drugi zaś jest kontynuacją tradycyjnego dyskursu o roli szkolnictwa w rozwoju gospodarczym państwa narodowego. Oba te dyskursy są omówione poniżej, przy czym drugi z nich zilustrowany jest szczegółowo planowanymi i wprowadzanymi zmianami w systemach szkolnictwa wyższego poszczególnych krajów nordyckich.

Zapotrzebowanie na elitarność wśród studentów

Jakkolwiek społeczeństwo dobrobytu w formule dominującej w krajach nordyckich jest cały czas oparte na tradycji wspólnotowości i pomocniczości, to jednocześnie ulega ono zmianie pod wpływem takich procesów jak globalizacja i narastająca wielokulturowość jego członków. W ramach państwa dobrobytu

szkolnictwo wyższe było instytucją, która pełniła zasadniczą rolę w gwarantowaniu rozwoju społecznego i gospodarczego opartego o ideały egalitaryzmu wspólnotowego. Instytucje szkolnictwa wyższego były m.in. narzędziami realizacji misji wyrównywania szans awansu i rozwoju wszystkich obywateli w ramach państwa dobrobytu rozumianego jako wspólne dobro narodowe. Uniwersytet pełnił rolę usługową wobec państwa i był narzędziem realizacji celów strategicznych, takich jak m.in. promowanie i wprowadzanie w życie zasad egalitaryzmu społecznego, co w małych społeczeństwach nordyckich dawało doskonałe rezultaty.

Edukacja w erze nowoczesności, w której budowano państwa dobrobytu, zakładała przygotowanie dobrych obywateli i dobrych pracowników funkcjonujących przede wszystkim we wspólnocie narodowej i przyczyniających się do jej rozwoju gospodarczego. Rozwój państwa dobrobytu sam w sobie powodował, że rosło zapotrzebowanie na wielu, dobrze wykształconych pracowników. Dla wielu zajęć w rozrastającym się sektorze publicznym, szczególnie w służbie zdrowia, opiece społecznej i szkolnictwie, posiadanie formalnego wykształcenia stało się koniecznością już przy przyjmowaniu do pracy. Umasowienie kształcenia było rozwiązaniem dla rosnącego popytu na dobrze wykształconych pracowników. W epoce postindustrialnej pod wpływem m.in. globalizacji i naturalnego różnicowania się jednostkowych doświadczeń poszczególnych obywateli, zaczyna się coraz bardziej uwzględniać indywidualizm i różnorodność jako bardziej typowe cechy charakterystyczne dla tych społeczeństw.

W epoce postindustrialnej wraz ze wzrostem zamożności indywidualnej i zbiorowej narasta tendencja do korzystania z możliwości dokonywania indywidualnego wyboru. Przy dokonującej się transformacji państwa dobrobytu w społeczeństwo dobrobytu obywatel wyzwala się po części z okowów administracyjnej maszyny państwa ale jednocześnie uświadamia sobie pojawienie się nowych obowiązków. Wiąże się to m.in. z faktem, że wartości i cele kształcenia w społeczeństwie postindustrialnym ulegają zasadniczej zmianie i cały proces kształcenia staje się również przedmiotem indywidualnych wyborów. Jak pisał zmarły kilka lat temu amerykański profesor Harland G. Bloland [2005: 131], który w ciągu swego życia obserwował i analizował narastanie tendencji ponowoczesnych w definiowaniu celów edukacji, na progu nowego tysiąclecia studentom uświadamia się konieczność przygotowywania się do kariery naznaczonej kilkakrotną zmianą miejsca pracy i być może zawodu. Student ponowoczesny musi zdawać sobie sprawę z konieczności ciągłego uczenia się i, wobec częstej zmiany pracy i wiążącą się z tym możliwością utraty przywilejów socjalnych, musi być przygotowany na samodzielne zadbanie o swe zabezpieczenie zdro-

wotne i emerytalne. Taka świadomość niewątpliwie rodzi zmianę tożsamości jednostek, które wobec wbudowanej w świat postindustrialny niepewności, swych indywidualnych wyborów edukacyjnych i kształceniowych dokonywać będą raczej w imię dobra prywatnego niż dobra wspólnego.

Tendencje te wzmacnia niewątpliwie zasadnicza zmiana akcentów i celów kształcenia pod wpływem sygnałów płynących z rynku pracy. Na rynku tym statystycznie ujmowana zatrudnialność absolwentów coraz częściej skłania osobę kończącą szkołę wyższą do wykazywania, że jest lepsza od innych, z bogatszym portfolio i z bardziej indywidualnie poskładanym, wyjątkowym doświadczeniem edukacyjnym. Od takiego myślenia, wymuszonego po części przez rynek pracodawców, jest tylko krok do szerszego zaakceptowania i uznania elitarnego doświadczenia edukacyjnego jako drogi do zdobycia przewagi konkurencyjnej nad innymi uczestnikami procesu edukacyjnego. Takie zaś podejście prędzej czy później spowoduje pojawienie się zapotrzebowania na „elitarnie” instytucje szkolnictwa wyższego, które wpasują się ze swą ofertą w rynek i będą dawały nadzieję na uzyskanie wyjątkowego i najlepszego z możliwych wykształcenia formalnego.

Im bardziej mamy do czynienia z umasowieniem edukacji na poziomie wyższym i tym samym powszednieniem dawnego statusu wyższego wykształcenia, tym bardziej rodzić się będzie potrzeba stworzenia instytucji i systemów kształcenia, które swą deklarowaną elitarnością zrekompensują utratę dawnego prestiżu wśród kończących szkoły wyższe absolwentów. Na ten status kiedyś składało się tak wykształcenie formalne, jak też ogłada kulturowa, tzw. *Bildung*, co czyniło z absolwenta studiów wyższych prawie automatycznie członka elity w danym społeczeństwie. W krajach nordyckich element kulturotwórczy studiów wyższych stracił mocno na znaczeniu w latach 80. [Sejersted 1989: 356–58]. Dla społeczeństwa, które swój rozwój coraz mocniej zaczęło opierać na wiedzy, posiadanie doskonałej wiedzy formalnej i wyjątkowych kwalifikacji zawodowych zaczęło mieć dużo większe znaczenie i to one stawały się dużo bardziej uznanym miernikiem przewagi konkurencyjnej i wyznacznikiem pewnej elitarności. Analizując tę sytuację z punktu widzenia filozofii edukacji można dojść do wniosku, że owa elitarność jest wręcz funkcją rozprzestrzeniającego się pragmatyzmu, kładącego nacisk na jedność wiedzy i działania. Paradoksalnie więc, w wymiarze indywidualnych aspiracji młodych ludzi kończących studia wyższe, dążenie do zdobycia jak najbardziej zaawansowanej wiedzy formalnej i tym samym otoczenia nimbem elitarności indywidualnej ścieżki edukacyjnej staje się niezamierzonym efektem umasowienia szkolnictwa wyższego i spowszednienia statusu społecznego, który dawniej dzięki skończeniu studiów wyższych uzyskiwano.

Odpowiadając na takie zapotrzebowanie na elitarne kształcenie wśród studentów poszczególne kraje przykładają coraz większą wagę do stworzenia rozwiązań systemowych, które studentom, jako liczącym się interesariuszom i klientom systemu szkolnictwa wyższego, będą w stanie zapewnić pożądaną, najwyższą jakość oferty edukacyjnej. Nie jest to zjawisko nowe, jednak w ostatnich latach daje się zauważyć jego coraz większe docenianie i dokładanie starań aby dokonać adekwatnych zmian strukturalnych. Typowym rozwiązaniem jest powoływanie różnego rodzaju centrów doskonałości nauczania i kształcenia, co często odbywa się poprzez wyłonienie w konkursie ogólnokrajowym ośrodków spełniających określone kryteria.

W Norwegii postuluje się powstanie w najbliższej przyszłości Centrów Doskonałości Nauczania (*Sentre for fremragende undervisning*), i Centrów Doskonałości Kształcenia Zawodowego (*Sentre for fremragende profesjonsutdanning*). Mają one zastąpić przydzielaną już od 2001 roku przez NOKUT nagrodę za jakość kształcenia (*Utdanningskvalitetspris*) [NOU 2008: 149 i 151–53]. Obecnie za pierwsze trzy miejsca w rankingu przyznaje się nagrodę na łączną sumę 1 miliona koron [NOU 2008: 151]. W Szwecji od 2007 roku funkcjonuje system przyznawania przez narodową agencję Högskoleverket kilku wyróżniającym się podstawowym jednostkom uniwersytetów certyfikatu „doskonałego środowiska kształcenia” (*framstående utbildningsmiljö*). Planowana obecnie reforma tego systemu ma oprócz oryginalności metodycznej uwzględniać w większym stopniu również efekty kształcenia [Högskoleverket 2009]. W Finlandii agencja FINHEEC będąca organem ewaluacji fińskiego szkolnictwa wyższego przydziela status Centrów Doskonałości Nauczania i Badań (*Koulutuksen ja Tutkimuksen Laatuysiköt*), Centrów Doskonałości Kształcenia Uniwersyteckiego (*Yliopistokoulutuksen Laatuysiköt*), Centrów Doskonałości Kształcenia Politechnicznego (*Ammattikorkeakoulujen Koulutuksen Laatuysiköt*), Centrów Doskonałości w Rozwoju Regionalnym (*Alueellisen Kehittämisen Laatuysiköt*) i Centrów Doskonałości w Kształceniu Dorosłych (*Aikuiskoulutuksen Laatuysiköt*). Uzyskane przez poszczególne jednostki wyróżnienia przekładają się na dodatkowe finansowanie działalności przez ministerstwo edukacji [Hiltunen 2009].

Elitarne uniwersytety a rozwój gospodarczy kraju

Jedną z cech, do których przywiązuje się wagę analizując społeczeństwo postindustrialne, jest jego znaczne lub całkowite uniezależnienie się od sfery produkcji, rozumianej jako produkcji przemysłowej. Już najwcześniejsze analizy etapu postindustrialnego w rozwoju społeczeństw koncentrowały się na zagad-

nieniu „alienacji”, a nie na niewłaściwym wykorzystaniu środków produkcji [por. Touraine 1974]. Jeśli zaś, przynajmniej w ujęciu teoretycznym, problem produkcji w społeczeństwie postindustrialnym został rozwiązany, to potencjalnie głównym punktem zapalnym w życiu społecznym jest struktura władzy i jej wykorzystanie a nie kwestie gospodarcze wynikające z posiadania środków produkcji.

Perspektywa społeczeństwa postindustrialnego położyła więc poniekąd kres inspirowanemu marksizmem patrzeniu na rozwój społeczny jako wynik walki klas. W społeczeństwie postindustrialnym głównym polem konfrontacji jawi się potencjalny konflikt pomiędzy technokratami posiadającymi władzę i tymi, którzy tej władzy podlegają [Peters 1992: 130]. Ma to zasadnicze implikacje dla sfery produkcji, w której zmianie uległy i środki produkcji i rodzaj wytwarzanych dóbr i usług. Kluczowym czynnikiem produkcji w społeczeństwie postindustrialnym jest wiedza, zaś coraz bardziej typową cechą produktów i usług jest intensywniejsze oparcie ich wytworzenia o wiedzę wykorzystaną do powstania nowych technologii lub innowacji w procesach wytwórczych. Instytucje badawcze i instytucje szkolnictwa wyższego stają się jednymi z ważniejszych organizacji stanowiącymi rezerwuar tej wiedzy wyrażanej ilością nowych technologii i poziomem innowacyjności, i tym samym mogą tworzyć przewagę konkurencyjną państw i społeczeństw w których funkcjonują.

Rezultatem tego szczególnego docenienia potencjalnej roli instytucji badawczych i szkolnictwa wyższego w kreowaniu wiedzy jako najważniejszego produktu ery postindustrialnej jest jeszcze wyraźniejsze podkreślenie nierozdzielności kształcenia i badań z potrzebami gospodarki. Owocuje to w większości krajów OECD pojawieniem się międzyinstytutowej i międzynarodowej rywalizacji na polu wyławiania największych talentów wśród studentów i badaczy. W tym celu następuje koncentracja środków administracyjnych i finansowych w większych i bardziej wydajnych ośrodkach kształceniowych i naukowo-badawczych, co wspomagane jest albo centralnie przez rządy poszczególnych państw albo w ramach już działających instytucji. Realizując ten cel wiele krajów idzie w kierunku tworzenia tzw. uniwersytetów elitarnych, wśród których prym wiodą instytucje amerykańskie i brytyjskie, a w ślady których idą również w ostatnich latach Niemcy (*Exzellenzinitiative*) i Francja (*Paris School of Economics*), czy też Polska z propozycjami szczególnego wyróżnienia uniwersytetów flagowych.

Dokonujący się zwrot na elitarność powoduje często niejasność konceptualną i mieszanie pojęć używanych do opisu jakościowej wyjątkowości czy też pożądananej doskonałości instytucji szkolnictwa wyższego zwanych elitarnymi. Peter Maassen, profesor na Uniwersytecie w Oslo i jeden z ekspertów sporządzających raport na temat norweskiego szkolnictwa wyższego w 2008 roku sugeruje, aby

termin „uniwersytet elitarny” używać tylko w odniesieniu do instytucji koncentrujących się przede wszystkim na badaniach a nie na nauczaniu. Dodatkowym argumentem za ostrożnym posługiwaniem się przymiotnikiem „elitarny” w mówieniu o uniwersytetach jest fakt, że wywołuje on asocjacje z ekskluzywnością i wyłączną dostępnością dla uprzywilejowanych grup społecznych. Tymczasem pragmatyczny cel nazywania po nowemu instytucji wyróżniających się jakością i potencjałem badawczym i edukacyjnym jest taki, że nie mają one „być dla elit” lecz „tworzyć elitę” i to przede wszystkim w wymiarze badań naukowych. Dlatego też terminem bardziej oddającym istotę zjawiska jest *toppuniversitet*, co można tłumaczyć jako uniwersytet z górnej półki [NOU 2008: 133–34].

Zastrzeżenia Maassena do *elitarności* jako terminu są zrozumiałe, jako że asocjacje z ekskluzywnością niezbyt trafnie wpasowują się w ideały rozwoju społecznego krajów nordyckich. Jest to umotywowane faktem, że zbudowane w dużej mierze na socjaldemokratycznym etosie egalitaryzmu społecznego instytucje szkolnictwa wyższego stanowiły kręgosłup ideowy i bardzo efektywne narzędzie dotychczasowego rozwoju społecznego. Instytucja szkoły wyższej stała się wręcz jedną z podstawowych instytucji państwa dobrobytu a umasowanie szkolnictwa wyższego ostatecznie położyło kres myśleniu o instytucjach szkolnictwa wyższego jako czymś elitarnym czy wręcz ekskluzywnym. Parafrazując na potrzeby kontekstu lokalnego spostrzeżenia Michela Foucault [1971] sprzed prawie czterdziestu lat można powiedzieć, że uniwersytety jako zinstytucjonalizowane jednostki aparatu państwa zapewniły bezproblemowy przebieg reprodukcji społeczeństw nordyckich. Dlatego też pomimo szukania inspiracji w dominujących obecnie trendach promujących elitarność, cały czas wśród poczynań reformujących instytucje badawcze i szkolnictwo wyższe dostrzec można pobrzmiewające jeszcze dość wyraźnie echo ideałów egalitaryzmu społecznego. Z tego też względu na europejskim tle porównawczym kraje nordyckie wydają się balansować pomiędzy wspomnianą powyżej tendencją do wspierania instytucji elitarnych a wiernością dawnym ideałom uniwersyteckim.

Próbując ogarnąć analizą porównawczą cały obszar Europy północnej należy stwierdzić, że w poszczególnych krajach nordyckich balansowanie pomiędzy elitarnością a egalitaryzmem w reformowaniu instytucji badawczych i szkolnictwa wyższego jest realizowane w sposób bardzo zróżnicowany. O ile na przykład w Norwegii nie do pomyślenia wydaje się być oficjalne zadeklarowanie elitarności wybranych uczelni i instytutów a Szwecja również nad elitarność przedkłada ideę równości wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego, to Dania zdecydowała się na wyznaczenie trzech „superuniwersytetów” a Finlandia pracuje nad stworzeniem uniwersytetu elitarnego w Helsinkach. We wspomnianych

wcześniej Norwegii i Szwecji, w których ideał egalitaryzmu jak dotąd jeszcze zdaje się dominować nad kursem na elitarność instytucjonalną, mamy jednak do czynienia z koncentrowaniem środków finansowych np. w badawczych centrach doskonałości (*Sentre for fremragende forskning*), w których upatruje się szansy na generowanie badań na najwyższym światowym poziomie w kilku wybranych dziedzinach. W kontekście promowania instytucjonalnej elitarności rozumianej jako podnoszenia jakości w ramach istniejących uczelni, w Norwegii, Finlandii i Szwecji pamiętać koniecznie trzeba o wspomnianych już centrach doskonałości nauczania i kształcenia przyznawanego wyróżniającym się środowiskom, co ma gwarantować należyty status nauczaniu na najwyższym poziomie. Oznacza to obranie kierunku na promowanie elitarności w mniejszych jednostkach i zespołach badawczych, w których uzyskanie i utrzymanie wysokiego poziomu i jakości badań jest łatwiejsze niż w całych, dużych i często jakościowo zróżnicowanych instytucjach uniwersyteckich.

Pomimo niezbyt częstego wykorzystywania nomenklatury elitarności przy okazji przeprowadzania reform instytucjonalnych w szkolnictwie wyższym, można na chwilę obecną zaobserwować pewne zmiany strukturalne świadczące o jego rosnącej akceptacji. Niektórzy badacze szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich mówią wręcz o dokonanej zmianie zwrotu na elitarność (*elitist turn*), co już owocuje bardziej otwartym zaznaczaniem swej wyjątkowości i domniemanej elitarności w przypadku takich uczelni jak np. Uniwersytet w Oslo czy Wyższa Szkoła Handlowa w Bergen [Vabø 2009]. Doprowadzają one do stratyfikacji, która choć oficjalnie niezamierzona, powoduje wykorzystanie hasła wyjątkowości i elitarności w celu otrzymania środków badawczych w ramach organizowanych konkursów oraz przyciągnięcie najlepszych badaczy i studentów. W systemach nordyckiego szkolnictwa wyższego zwrot na elitarność staje się faktem społecznym choć zróżnicowana motywacja poszczególnych aktorów instytucjonalnych dokonujących tego zwrotu powoduje, że poszczególne kraje wybierają różne drogi zmierzające do tego celu.

Dania – reformy strukturalne i zwiększona autonomia

Obecnie wśród krajów nordyckich to niewątpliwie Dania przeprowadza zakrojone na najszerszą skalę zmiany strukturalne w szkolnictwie wyższym i sektorze badań naukowych, które można odczytywać jako promowanie elitarności instytucjonalnej. W szczególności objawia się to przeprowadzeniem licznych fuzji pomiędzy uniwersytetami i dotychczas niezależnymi instytutami badawczymi. Oficjalna argumentacja za koniecznością przeprowadzenia tych zmian jest taka,

że tylko one gwarantują, że instytucje szkolnictwa wyższego będą w stanie oferować nauczanie i prowadzić badania na wysokim poziomie międzynarodowym. Środowiska naukowe mają stać się silniejsze i bardziej konkurencyjne w celu sprostania wyzwaniom postępującej globalizacji.

Podstawą do łączenia jednostek i środowisk naukowych, co ma stanowić o elitarności duńskiego szkolnictwa wyższego w przyszłości, jest tzw. strategia globalizacji wypracowana przez radę do spraw globalizacji (*Globaliseringsråd*) i zaakceptowana przez rząd duński w marcu 2006 roku. W ramach strategii sformułowano dość szczegółowe wytyczne mające na celu realizację inicjatyw dotyczących szkół wyższych [Regeringen 2006: 62–72]. Rozdział siódmy strategii zatytułowano „Uniwersytety klasy światowej” i zawiera on dziewięć różnych punktów, które mają zagwarantować, że „duńskie uniwersytety będą mogły się mierzyć z najlepszymi uniwersytetami na świecie” oraz, że „uniwersytety będą prowadziły badania na poziomie światowym i uzyskają pozycję wśród najlepszych na świecie w wykorzystaniu wyników badawczych dla nowych technologii, procesów, towarów i usług” [Regeringen 2006: 62].

Fuzje uniwersytetów i sektorowych instytutów badawczych oparto o formułę „przymuszonego wolnego wyboru”, czego rząd duński dokonał poprzez zagwarantowanie sobie odpowiednich klauzul w kontraktach rozwojowych (*udviklingskontrakter*) zawieranych przez Ministerstwo Nauki, Technologii i Rozwoju z poszczególnymi uczelniami. Związane z realizacją tych kontraktów umowy o finansowaniu pożądanych przez rząd działań stały się najbardziej efektywnym narzędziem przeprowadzenia zmian strukturalnych. Rezultatem tej polityki stało się stworzenie od 1 stycznia 2007 roku na bazie 12 uniwersytetów i 13 sektorowych instytutów badawczych jedenastu nowych instytucji. Do tego dodać należy, że większość (97%) środków finansowych przypada na siedem uniwersytetów, zaś ok. 75% wszystkich środków oddawana jest trzem „superuniwersytetom”, tj. Uniwersytetowi w Kopenhadze, Uniwersytetowi w Aarhus i Duńskiemu Uniwersytetowi Technicznemu. Do nich też dołączono w ramach dokonywanych fuzji dziesięć innych instytucji, w większości instytutów badawczych [Kunnskapsdepartementet 2009: 228].

Z dniem 1 sierpnia 2007 roku dotychczasowe kolegia kształcenia nauczycieli, kolegia pielęgniarstwa i inne szkoły o profilu zawodowym kształcące do poziomu licencjata połączono w osiem większych jednostek pod nazwą wyższych szkół zawodowych (*professionshøjskoler*). Od 1 stycznia 2008 połączyły się one dodatkowo z regionalnymi centrami kształcenia na poziomie uniwersyteckim, tzw. CVU (*Centre for Videregående Uddannelser*), co miało na celu stworzenie jakościowo lepszych i silniejszych ośrodków kształcenia na wyższym poziomie

zawodowym [*Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser* 2009]. W odróżnieniu od uniwersytetów, które nadzorowane są przez Ministerstwo Nauki, Technologii i Rozwoju, wyższe szkoły zawodowe podlegają Ministerstwu Edukacji i nie są, tak jak uniwersytety, samodzielnymi podmiotami prawnymi.

Podział zadań pomiędzy uniwersytetami i wyższymi szkołami zawodowymi jest wyraźny i to uniwersytetom przypada wypełnianie misji zapewnienia elitarności duńskiego szkolnictwa wyższego poprzez prowadzenie badań na światowym poziomie. To do nich odnoszą się główne elementy rządowej strategii globalizacji, wśród których do misji budowania elitarności szczególnie pasują stwierdzenia, że „elitarnie programy kształcenia muszą stanowić wyzwanie dla najzdolniejszych studentów” oraz, że „uniwersytety muszą mieć więcej swobody w przyciąganiu najbardziej zdolnych badaczy” [Regeringen 2006: 63]. Szczególnie ta ostatnia kwestia wyróżnia rozwiązania duńskie od pozostałych krajów nordyckich bo jednocześnie oznacza dość duże poszerzenie autonomii uniwersytetów co do pozyskiwania nowych pracowników naukowych oraz pozostawienie w ich rękach środków finansowych, które mogą zostać zagwarantowane w ramach zawieranych z ministerstwem kontraktach rozwojowych albo poprzez wykorzystanie na ten cel własnych środków kapitałowych.

Należy przypomnieć, że zgodnie z ustawą z 2003 roku uniwersytety duńskie nie są instytucjami budżetowymi lecz samodzielnymi jednostkami prawa handlowego, mogącymi wykorzystywać swój stan posiadania do realizacji zamierzonej misji. Jest to możliwe dzięki obowiązkowemu wprowadzeniu instytucji rady nadzorczej składającej się w większości z zewnętrznych członków, jako głównego organu zarządzającym uczelnią i władnego negocjować oraz zawierać kontrakty ze wszystkimi interesariuszami szkolnictwa wyższego.

Finlandia – zmiany strukturalne i podwyższanie nakładów na badania

W Finlandii funkcjonuje binarny system szkolnictwa wyższego, składający się z wyraźnie oddzielnych od siebie systemowo i instytucjonalnie 20 uniwersytetów i bardziej zawodowo zorientowanych 29 politechnik. Obecnie obowiązujący rządowy plan rozwoju edukacji i badań naukowych na lata 2007–2012 nie przewiduje zmian strukturze szkolnictwa wyższego, co oznacza, że oprócz nauczania uniwersytety w dalszym ciągu będą bardziej zorientowane na badania naukowe zaś politechniki na praktyczne zastosowanie przyswajanej wiedzy [Finnish Ministry of Education 2008]. Jednak oba działy szkolnictwa wyższego coraz bardziej

zmuszone zostają do podnoszenia swej konkurencyjności w celu efektywnego zabiegania o środki finansowe przydzielane w otwartych konkursach.

We wspomnianym powyżej programie rządowym rozwoju edukacji do 2012 roku na próżno by szukać wielu śladów zwrotu ku elitarności instytucjonalnej. Jedyna wzmianka, która wskazuje na zamiar wykorzystania uniwersytetów i politechnik do podkreślenia pozycji Finlandii na świecie w określonej dziedzinie to przykładanie większej wagi do nauczania i badań naukowych w dziedzinie technologii. Wyraźnie zasygnalizowane jest danie większej swobody finansowej politechnikom w celu bardziej zindywidualizowanego systemu zatrudniania i podnoszenia kapitału ludzkiego w naukach inżynierskich [Finnish Ministry of Education 2008: 57].

Pomimo tak niezbyt wyraźnie zarysowanych priorytetów w oficjalnych dokumentach, w ostatnich latach pojawiły się inicjatywy współpracy i fuzji pomiędzy niektórymi mniejszymi jednostkami badawczymi, uniwersytetami regionalnymi i politechnikami oraz mniejszymi uniwersytetami szczególnie w regionie Helsinek. W tym ostatnim przypadku najbardziej spektakularny i aspirujący do elitarności jest projekt tzw. *The Innovation University* na bazie fuzji Uniwersytetu Sztuki i Wzornictwa, Helsińskiego Uniwersytetu Technologii i Helsińskiej Szkoły Ekonomicznej. Pierwszym krokiem w tym kierunku było powołanie w latach 2005–2007 *Helsinki School of Creative Entrepreneurship*, co stanowiło pionierską próbę powiązania w większym stopniu uczelni technicznych regionu metropolitalnego z przedsiębiorcami i innymi zewnętrznymi interesariuszami. W efekcie od 1 stycznia 2010 roku powołany zostaje do życia Uniwersytet Aalto (*Aaltoyliopisto*), który po otrzymaniu dotacji rządowej 500 milionów Euro jako kapitału założycielskiego, funkcjonował będzie jako fundacja z łącznym kapitałem założycielskim 700 milionów Euro [*Aalto University Presentation* 2009].

Łączeniu się uczelni i instytutów badawczych w Finlandii w nowe struktury instytucjonalne w imię stworzenia wyjątkowych i elitarnych nowych jednostek sprzyja przeprowadzana właśnie reforma administracyjna, która czyni uniwersytety dużo bardziej samodzielnymi w podejmowaniu decyzji strategicznych. Nowa ustawa o uniwersytetach została przyjęta 16 czerwca 2009 roku i przede wszystkim kładzie ona kres tradycji funkcjonowania uniwersytetu jako narzędzia administracji państwowej [Finnish Ministry of Education 2009]. Reforma czyni z uniwersytetów niezależne podmioty prawne i od ich własnej decyzji ma zależeć, czy będą działały jako korporacje prawa publicznego czy fundacje prawa prywatnego. Usamodzielnione uniwersytety mają prawo wyznaczania strategicznych kierunków badań, łączyć się z innymi instytucjami, szerzej pozy-

skłaniać środki na realizację badań i odpowiednie dysponować środkami zgodnie z przyjętą strategią.

Choć w Finlandii jeszcze do niedawna było politycznie niepoprawnym nazywanie jakiegokolwiek uczelni elitarną, utworzenie Uniwersytetu Aalto jako „uniwersytetu z pierwszej ligi” [Puttonen 2007], przy silnym wsparciu kapitałowym ze strony państwa sygnalizuje niewątpliwie dokonywanie się w Finlandii zwrotu na elitarność. Największy i najbardziej poważany w Finlandii Uniwersytet w Helsinkach nie uczestniczy we współpracy i ze strony tej instytucji padają zastrzeżenia, że powołanie Uniwersytetu Aalto spowoduje niekorzystne dla nikogo konkurowanie o ograniczone środki przeznaczone przez rząd na badania naukowe. Pretensje Uniwersytetu Helsińskiego muszą być brane pod uwagę bo w Finlandii stoi on niejako poza konkurencją i dominuje statystyki badawcze w większości dyscyplin. W roku 2008 jako jedyny uniwersytet z Finlandii został sklasyfikowany na 68 miejscu Akademickiego Rankingu Uniwersytetów organizowanego przez Uniwersytet Jiao Tong w Szanghaju (awans z 73 miejsca w 2007), co dawało mu jednocześnie w 2008 roku 19 miejsce w Europie (awans z 22 w 2007) [Top 100 European Universities 2009].

Być może jednak obawy płynące z dotychczas najbardziej liczącego się uniwersytetu o to jak administrować ograniczonymi środkami na badania nie okażą się do końca uzasadnione. W programie rządu sprawującego już drugą kadencję Matti Vanhanena z 2007 roku przeczytać można o planach znacznego wzrostu wszystkich nakładów na badania naukowe i rozwój do poziomu 4% PKB w sektorze publicznym i prywatnym. Deklaracja obejmowała również podwyższenie dotacji na badania dla uniwersytetów i rezygnację z opodatkowywania grantów [Finnish Government 2007]. Wyraźnie zaznaczono też intencję finansowania rozwoju doskonałości w dziedzinach, w których Finlandia wyrobiła już sobie bardzo dobrą pozycję. Strategia promuje też podwyższanie jakości fińskich prac badawczych i stymuluje większe zaangażowaniem kapitału prywatnego.

Islandia – dominujący status jednego uniwersytetu

Zdecydowana dominacja Uniwersytetu Islandii w systemie szkolnictwa wyższego tego kraju powoduje, że bez jego udziału albo udziału naukowców z tego uniwersytetu trudno wyobrazić sobie jakąkolwiek politykę naukową i badawczą Islandii. Również tutaj można dopatrywać się dokonującego się zwrotu na elitarność instytucjonalną, co manifestuje się koncentrowaniem zaplecza badawczego i zmianami instytucjonalnymi polegającymi na łączeniu się mniejszych jednostek z Uniwersytetem Islandii w imię podnoszenia potencjału naukowo-badawczego.

Przykładem tego może być przeprowadzone kilka lat temu wcielenie Islandzkiego Uniwersytetu Pedagogicznego do struktury Uniwersytetu Islandii jako Wydziału Pedagogicznego. Fuzja ta umotywowana była przede wszystkim zamiarem podniesienia badawczego potencjału studiów edukacyjnych i zmotywaniem pracowników dydaktycznych nowego wydziału do szybkiego zdobywania kolejnych szczebli kariery naukowej [Jónasson 2009].

Uniwersytet Islandii zdając sobie sprawę ze swej unikatowej pozycji w systemie islandzkiego szkolnictwa wyższego aktywnie buduje swoją markę na arenie międzynarodowej. Korzystając z utrzymującej się do niedawna bardzo dobrej koniunktury gospodarczej, co skutkowało zawarciem dogodnych dla uniwersytetu kontraktów edukacyjnych i badawczych, rozpoczęto wiele inwestycji infrastrukturalnych i przeprowadzono wewnętrzne zmiany strukturalne. Mają one na celu zrealizowanie deklarowanego długoterminowego celu znalezienia się wśród stu najlepszych uniwersytetów na świecie w międzynarodowych rankingach. Stosowanie uznanych na arenie międzynarodowej standardów zapewniania jakości ma zagwarantować, że stopnie i tytuły naukowe tego uniwersytetu będą rozpoznawalne na świecie jako gwarancja jakości uzyskujących ich studentów [University of Iceland 2008: 7].

Norwegia – powolna stratyfikacja uczelni i utajony dyskurs elitarności

Według raportu specjalnej komisji zajmującej się nową strukturą szkolnictwa wyższego w Norwegii [NOU 2008], kraj ten na chwilę obecną idzie pod prąd obecnie dominującym w Europie trendom koncentracji i łączenia instytucji szkolnictwa wyższego. Propozycje komisji sugerujące różne scenariusze prowadzące do większej koncentracji środków i fuzji instytucjonalnych spotykają się ze sporym oporem ze strony środowiska akademickiego [Vabø, Aamodt 2008: 68]. Według komisji, w Norwegii nie ma obecnie żadnych instytucji, które można by nazwać uniwersytetami elitarnymi w znaczeniu instytucji światowej pierwszej ligii jeśli chodzi o badania naukowe. Jest to niejako konsekwencja tradycyjnego norweskiego modelu rozwoju uniwersytetów w tradycji humboldtowskiej, preferującego szerokie raczej niż wyspecjalizowane kształcenie, z wieloma dyscyplinami i zbalansowanym łączeniem badań i nauczania.

To co w Norwegii daje podstawę do zaobserwowania chęci systemowego promowania wysokiej klasy badań naukowych, to funkcjonujący od 2001 roku mechanizm ustanawiający Badawcze Centra Doskonałości (*Sentre for fremragende forskning*). Jego finansowanie oparte zostało na funduszu zarządzanym przez Norweską Radę Nauki i ma na celu szczególne wsparcie dla najlepszych

norweskich badaczy, również z zamiarem uczynienia ich prac bardziej widocznymi na arenie międzynarodowej. Mechanizm ma stymulować powstawanie środowisk badawczych, których celem są wieloletnie badania podstawowe na wysokim poziomie międzynarodowym. Oczekuje się, że dzięki nim pozyska się dla norweskiej nauki badaczy z zagranicy oraz że wykształceni zostaną również rodzimi naukowcy w danej dziedzinie. Po pierwszej rundzie wniosków ustanowiono w 2002 roku 13 badawczych centrów doskonałości, z szerokim spektrum dyscyplinarnym i instytucjonalnym. Perspektywa czasowa wspierania centrum wynosi dziesięć lat z ewaluacją działalności po pięciu latach. Centra otrzymują 6 do 20 milionów koron rocznej dotacji, przy czym instytucje je goszczące ponoszą również koszty własne związane z oddaniem do dyspozycji pomieszczeń. W roku 2006 zaakceptowano osiem nowych centrów przydzielając im w sumie 800 milionów koron na okres dziesięciu lat [NOU 2008: 135–136].

W okresie finansowania budżetowego Badawcze Centra Doskonałości są dla goszczących je instytucji jednostkami znacznie podnoszącymi ich potencjał badawczy i promują, przynajmniej niektóre z nich, do pierwszej ligi światowej w badaniach naukowych. Uniwersytet w Oslo gości na dzień dzisiejszy osiem badawczych centrów doskonałości, co pozwala mu na uzyskiwanie bardzo dobrych wyników w różnych rankingach a jednocześnie stymuluje do formułowania strategii działania w bardzo silnym oparciu o badania naukowe. Istnienie centrów, na które środki płyną w większości z mechanizmu zarządzanego przez Radę Nauki, pozwala uniwersytetowi koncentrować swe własne środki na „prawie najlepszych” własnych instytutach badawczych, które mają potencjał w przyszłości również uzyskać status za którym pójdzie dodatkowe finansowanie zewnętrzne. Kryteria ich wyboru to porównywalna przewaga nad konkurencją w danej dziedzinie, zdefiniowana potrzeba społeczna badań w danej dziedzinie oraz potencjał rozwojowy i współpraca z innymi ośrodkami [NOU 2008: 135].

Podobnie elitarne ambicje jak Uniwersytet w Oslo ma NTNU w Tondheim (*Norges teknisk-naturvidenskabelige universitet*), który do 2020 roku chce stać się jednym z dziesięciu uniwersytetów przewodzących w rankingach w naukach technicznych i przyrodniczych w Europie i należeć do elitarnego 1% najlepszych instytucji tego typu na świecie. Ta pozycja ma być odzwierciedleniem długoletniej strategii, która od kilkunastu już lat jest konsekwentnie realizowana. Trzecim uniwersytetem w Norwegii nie kryjącym się z zamiarami zostania instytucją elitarna jest Uniwersytet w Bergen. Oficjalnie deklaruje on, że zamiarem jest „stanie się instytucją badawczą na poziomie międzynarodowym i wiodącą w wybranych dziedzinach badawczych” [NOU 2008: 135]. Choć prawdopodobnie bez wielkich realnych szans na osiągnięcie wyjątkowości na forum międzynaro-

dowym, również uniwersytety w Tromsø, Stavanger i Agder w swoich planach rozwojowych zakładają koncentrowanie priorytetów badawczych w celu osiągnięcia na niektórych polach statusu badawczego centrum doskonałości.

Środki przyznawane w ramach mechanizmu promującego Badawcze Centra Doskonałości powodują koncentracje wysiłków na rzecz dopasowania struktury i infrastruktury poszczególnych ośrodków akademickich od kryteriów gwarantujących powodzenie wniosku. Powoduje to też w większości mobilizację indywidualnych naukowców i podniesienie jakości badań danej instytucji na poziomie krajowym. Zmianom instytucjonalnym towarzyszy też często zawołany dyskurs elitarności uwarunkowany również marketingową koniecznością promocji instytucji. Takie określenia jak „wiodący ośrodek naukowy”, „najwyższy poziom międzynarodowy” stają się wyrażeniami opisującymi rzeczywistość instytucjonalną danego ośrodka, tak w wymiarze opisu realnego jak i w celu prezentacji własnych planów i strategii.

Szwecja – mniej uniwersytetów i lepsze finansowanie badań

Gdy w 2007 roku w Szwecji liczba wszystkich państwowych szkół wyższych wyniosła 36, z czego 14 uczelni miało status uniwersytetów, wybuchła dyskusja na temat konieczności fuzji niektórych instytucji w celu podniesienia konkurencyjności. Wywołał ją po części Anders Flodström, nowo mianowany szef *Högskoleverket*, czyli szwedzkiej narodowej agencji szkolnictwa wyższego, który zaproponował aby ilość uniwersytetów zmniejszyć z czternastu do pięciu. Według niego zmniejszenie ilości instytucji i koncentracja środków to jedyna droga do umożliwienia szwedzkiej nauce i naukowcom konkurowanie z USA i Chinami. Dodatkowym argumentem było stwierdzenie, że Finlandia i Dania już też podążają w tym kierunku [Wallström 2007].

Debata wywołana tymi stwierdzeniami pokazała, że ani opinia publiczna w Szwecji ani środowisko naukowe nie są zdecydowanie przeciwne takim rozwiązaniom, w szczególności jeśli chodzi o konieczność koncentracji środków na badania i podnoszenie ich jakości. Różnica zdań dotyczy raczej problematycznego łączenia mniejszych uniwersytetów o profilu regionalnym, które do tej pory pełniły bardzo ważną rolę w swym środowisku lokalnym, w większe i bardziej prężne instytucje naukowe. Jeśli tak miałyby się stać, to wątpliwości budzi też ilość instytucji zaproponowana przez Flodströma, który wymienił tylko pięć ośrodków mniej więcej równomiernie rozmieszczonych na całym terytorium kraju i były to Södra Sverige, Västsverige, Linköping/Norrköping, Stockholm/Mälardalen i Norrland.

Równolegle do toczącej się debaty publicznej łączenie się instytucji szkolnictwa wyższego w większe jednostki już następuje, choć jest to proces powolny i nie do końca przebiegający z intencjami decydentów szwedzkiego szkolnictwa wyższego. Dla przykładu Uniwersytet w Växjö i Szkoła Wyższa w Kalmarze podpisały umowę fuzji aby od 1 stycznia 2010 roku funkcjonować jako Uniwersytet Linneusza (*Linnéuniversitetet*), lecz już instytucje w środkowej Szwecji, takie jak niedawno powołany Uniwersytet Mälardalen i Uniwersytet w Örebro przestały na koordynowaniu wspólnego zarządu i toczyły rozmowy o „uniwersytecie federacyjnym”, które jednak zakończyły się fiaskiem pod koniec 2008 roku [Ax 2007, Ax 2008]. Również na północy Szwecji uniwersytety w Luleå i Umeå pogłębiają zakres współpracy, szczególnie w wymiarze wspólnego działania na rzecz społeczności lokalnej [Umeå universitet 2008], ale na razie nie ma zgody co do połączenia obu ośrodków. Rząd szwedzki nie naciska szkół wyższych na dokonywanie fuzji, choć dla instytucji decydujących się je przeprowadzić przeznaczane są środki finansowe na realizację tego przedsięwzięcia, o czym świadczy przykład Växjö i Kalmaru, które otrzymały 20 milionów koron na dokonanie połączenia.

Zwrotu na elitarność w szwedzkim systemie badań naukowych i szkolnictwa wyższego nie należy jednak poszukiwać w powolnym procesie łączenia się uniwersytetów, lecz raczej w zmianach w sposobach finansowania. Zostały one zaproponowane w opublikowanym pod koniec 2007 roku raporcie komisji rządowej kierowanej przez profesora Dana Brändströma, byłego dyrektora fundacji *Riksbankens Jubileumsfond*. Ich głównym celem jest zmiana sposobu przydzielania środków na badania, w myśl zasady aby więcej środków przypadało dla nielicznych, najlepszych jednostek. Pieniądze mają być przydzielane według kryterium jakościowego i dotychczasowych osiągnięć, co w efekcie ma doprowadzić do skoncentrowania środków w kilku instytucjach będących liderami w danej dziedzinie. Dodatkowe środki państwowe mają być przyznawane tym jednostkom, które już otrzymały finansowanie z Rady Nauki (*Vitanskapsrådet*) [SOU 2007].

PODSUMOWANIE

Z perspektywy polskiej, w której cały czas wpływ na myślenie o dostępności i wykorzystaniu szkolnictwa wyższego ma ideał równego i nieodpłatnego dostępu do studiów wyższych, co gwarantuje nawet odpowiedni paragraf konstytucji, doświadczenia krajów nordyckich mogą wydać się bardziej interesujące niż

rozwiązania wielu innych państw zachodnich. Zasadne wydaje się zatem zadanie pytania czy możliwe jest wykorzystanie przykładu krajów nordyckich jako tych, w których stworzono prawie idealny system edukacyjny i jego wykorzystanie na potrzeby gospodarek narodowych. Wydaje się bowiem, że rozwiązania instytucjonalne systemu kształcenia odpowiadają dość dobrze nie tylko coraz bardziej indywidualnym potrzebom kształceniowym obywateli, ale też wykorzystują szkolnictwo wyższe do adekwatnego zasilania gospodarki narodowej wykwalifikowaną kadrą i siłą roboczą oraz rezultatami badań naukowych. Jak się okazuje, dyskurs elitarności i chęć budowania instytucji wyróżniających się wśród innych i otrzymujących tym samym większe środki na badania i kształcenie może zaistnieć również w systemie zorientowanych u swych podstaw na promowanie egalitaryzmu społecznego.

W kontekście możliwego uczenia się i wykorzystania przykładów z krajów nordyckich należy jednak również zadać pytanie, czy wystarczy emulowanie rozwiązań tych krajów jeśli chodzi o wykorzystanie środków publicznych na edukację i szkolnictwo, czy też może mamy do czynienia z rozwiązaniami wyjątkowymi, ze swej natury systemowo i kulturowo nie przystających do realiów innych krajów. Pytanie to jest o tyle zasadne a odpowiedź na nie trudna, że zmiany zachodzące w zewnątrz systemu edukacyjnego, w gospodarce narodowej i ponadnarodowej, powodują narastanie tendencji reformatorskich, których celem jest dostosowanie edukacji do coraz to nowych wyzwań społeczeństwa określanego jako postindustrialne. Mamy więc do czynienia z pogonią za ruchomym celem [por. Kehm, Huisman, Stensaker 2009], zaś odczytanie kierunku zachodzących zmian jest możliwe jedynie wtedy, kiedy poznamy uwarunkowania systemowe i przesłanki zaistnienia obserwowanych zjawisk.

W tym kontekście i na bazie powyższego artykułu należy stwierdzić, że reformy szkolnictwa wyższego dokonywane w krajach nordyckich są niewątpliwie ściśle powiązane ze zmianami zachodzącymi w tych społeczeństwach. W kontekście spełniania indywidualnych aspiracji edukacyjnych uniwersytet pełnił rolę zasadniczą i podnosił kompetencje poszczególnych członków społeczeństwa. W swej drugiej funkcji podnoszenia wartości kapitału ludzkiego był on ważny dla państwa i traktowany jako narzędzie budowania zamożności i ogólnego podnoszenia poziomu życia. Wreszcie w imię realizacji założeń państwa opiekuńczego uniwersytet stał się kolejną instytucją publiczną wprowadzającą w życie idee egalitaryzmu społecznego. W złotych latach rozkwitu państwa opiekuńczego, tj. od lat 60. do końca lat 70., uniwersytet stał się wręcz instrumentem interwencjonizmu państwowego, czy to regulując ilość młodych i wykształconych kadr na rynku pracy poprzez umasowienie szkolnictwa wyż-

szego, czy też modelowo próbując realizować postulaty wyrównywania szans społecznych i równości płci.

W dobie postindustrialnej i przy poczuciu kryzysu państwa opiekuńczego w takiej formule, jaka została wypromowana przez wizję socjaldemokratyczną po II wojnie światowej, uniwersytet przestaje być postrzegany jako narzędzie bezpośredniej zmiany społecznej a staje się jedną z instytucji sektora publicznego. Ma to w szczególności przełożenie na udział państwa w zarządzaniu uniwersytetem, który staje się instytucją coraz bardziej autonomiczną i pozbawioną zewnętrznych ograniczeń, ale również coraz bardziej spychaną na pozycję samowystarczalności jeśli chodzi o materialne podstawy jej istnienia. Paradoksalnie jednak żywym pozostaje przekonanie, że uniwersytet ma kluczową rolę do odegrania w wyposażeniu obywateli w wiedzę i umiejętności radzenia sobie na rynku pracy. Uniwersytet jest uważany za jedną z kluczowych instytucji pomagających w sprostaniu wyzwaniom społeczeństwa postindustrialnego, w szczególności, kiedy takie społeczeństwo zostaje zdefiniowane jako oparte na wiedzy (*knowledge-based society*). Kluczowe kompetencje, w które musi być wyposażony obywatel, muszą zawierać w sobie umiejętność radzenia sobie z natłokiem informacji oraz kreatywnego i innowacyjnego ich wykorzystania w celu odniesienia sukcesu i materialnej korzyści. Te dwie ostatnie kwestie rozważane są coraz bardziej w kategoriach indywidualnych osiągnięć jednostki czy dobra indywidualnego, nie zaś jako elementy budujące kapitał społeczny grupy, do której się przynależy, czy to z urodzenia czy z wyboru. Od takiego zindywidualizowania własnej roli społecznej jest już tylko krok do zaakceptowania kursu na elitarność instytucjonalną oferowaną w ramach reformujących się systemów szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich.

BIBLIOGRAFIA

- Aalto University Presentation* [2009], Dostępny pod http://www.aaltoyliopisto.info/files/0120_e_aalto_university_presentation_final.pdf (25.08.2009).
- Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. (Rozporządzenie do ustawy o wyższych szkołach zawodowych kształcących na poziomie uniwersyteckim.)* Dostępny pod <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=121828> (25.08.2009).
- Bell D., [1973], *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, New York: Basic Books.
- Bell D. [1976], *Cultural Contradictions of Capitalism*, New York: Basic Books.
- Bleiklie I., Kogan M., [2007], *Organization and Governance of Universities*, [w:] „Higher Education Policy”, Vol. 20, 477–493.
- Bloland H. G., [2005], *Whatever Happened to Postmodernism in Higher Education?: No Requiem in the New Millennium*, [w:] „Journal of Higher Education”, 76 (2), 121–150.

- Boje T. P., [2003], *Towards a post-industrial service society*, [w:] T. P. Boje, B. Furåker (red.), *Post-Industrial Labour Markets: Profiles of North America and Scandinavia*, London: Routledge, 124–146.
- Danø T., Stensaker B., [2007], *Still Balancing Improvement and Accountability? Developments in External Quality Assurance in the Nordic Countries 1996–2006*, [w:] „Quality in Higher Education” 13 (1), 81–93.
- Finnish Government [2007], *The Government Programme. Prime Minister Matti Vanhanen's second Cabinet*. Dostępny pod <http://www.valtioneuvoisto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/en.pdf> (25.08.2009).
- Finnish Ministry of Education [2008], *Education and research 2007–2012. Development Plan*, Ministry of Education publications 2008:10.
- Finnish Ministry of Education [2009], *Proposal for the new Universities Act in Brief*, Dostępny pod http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/HE_yolaki_eng_20.2.2009.pdf (22.08.2009).
- Fogh Rasmussen A., [2003], *Fra socialstat til minimalstat. En liberal strategi (Od państwa socjalnego do państwa minimalnego. Strategia liberalna)*, København: Samleren.
- Foucault M., [1971], *Revolutionary Action: Until Now. A discussion with Michel Foucault*, [w:] „Actuel”, 14, 42–47.
- Gornitzka Å., Stensaker B., Smeby J.-Ch., de Boer H., [2004], *Contract Arrangements in the Nordic Countries. Solving the Efficiency/Effectiveness Dilemma?*, [w:] „Higher Education in Europe”, Vol. 29 Issue 1, 87–101.
- Greve C., Ejersbo N., [2005], *Contracts as Reinvented Institutions in the Public Sector: A Cross-Cultural Comparison*, Westport, Connecticut and London: Praeger Publishers.
- Hiltunen K. (red.) [2009], *Centres of Excellence in Finnish University Education 2010–2012*. Helsinki: FINHEEC. (=Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 3:2009).
- Hobbes T., [2005], *Lewiatan, ALETHEIA*. (oryg. ang 1651): *Leviathan or the Matter, Forme, & Power of a Common-wealth Ecclesiasticall and Civill*.
- Högskoleverket [2009], *Utmärkelsen framstående utbildningsmiljö*. Strona internetowa <http://www.hsv.se/kvalitet/kvalitetssakring/utmarkelsenframstaendebildningsmiljo.4.539a949110f3d5914ec800061181.html> (27.08.2009).
- Høstaker R., Vabø A., [2005], *Higher Education and the Transformation to a Cognitive Capitalism*, [w:] I. Bleiklie, M. Henkel (red.), *Governing Knowledge, A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*, Dordrecht: Springer, 227–243.
- Inglehart R., Welzel C., [2005], *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jensen L., [1998], *Interpreting New Public Management: the case of Denmark*, [w:] „Austrian Journal of Public Administration”, Vol. 57, Issue 4, 54–65.
- Jónasson J. T., [2004], *Higher Education Reforms in Iceland at the Transition into the Twenty-First Century*, [w:] I. Fägerlind, G. Strömqvist (red.), *Reforming higher education in the Nordic countries – studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*, Paris: International Institute for Educational Planning UNESCO, 137–188.
- Jónasson J. T., [2009], indywidualny wywiad autora z Jón Torfi Jónassonem, profesorem i dziekanem Wydziału Pedagogicznego, przeprowadzony 8.5.2009 w Rejkiawiku.

- Kivinen O., Rinne R., [1998], *State, Governmentality and Education – the Nordic Experience*, [w:] „British Journal of Sociology of Education”, Vol. 19, 39–52.
- Kivinen O., Hedman J., Kaipainen P., [September 2007], *From Elite University to Mass Higher Education. Educational Expansion, Equality of Opportunity and Returns to University Education*, [w:] „Acta Sociologica”, 50(3), 231–247.
- Kunnskapsdepartementet (2009): *Tilstandsrapport for høyere utdanningsinstitusjoner 2009*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU [2008], *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning. (Widziane jako całość. Nowa struktura szkolnictwa wyższego)*. Raport specjalnej komisji powołanej przez rząd 24.05.2006. Przedłożony Ministerstwu Edukacji i Badań Naukowych 22 stycznia 2008. (=NOU 2008: 3)
- Knudsen T., [2007], *Fra folkestyre til markedsdemokrati: Dansk demokratihistorie efter 1973, (Od rządów ludu do demokracji rynkowej: Historia duńskiej demokracji po roku 1973)*, København: Akademisk Forlag.
- Knutsen O., [1990]: *Materialist and postmaterialist values and structures in the Nordic countries: A Comparative Study*, [w:] „Comparative Politics”, 23(1), 85–104.
- Peters M., [1992], *Performance and Accountability in ‘Post-industrial Society’: the crisis of British universities*, [w:] „Studies in Higher Education”, 17(2), 123–139.
- Puttonen V., [2007], *The Innovation University falls short as a project*, http://www.sitra.fi/en/News/articles/article_2007-10-30.htm (25.08.2009).
- Fogh Rasmussen A., [1993], *Fra socialstat til minimalstat: En liberal strategi*. København: Samleren.
- Regeringen [2006], *Fremgang, Fornyelse og Tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer*. København: Statsministeriet.
- Sejersted F., [1989], *Forskningspolitikk i et forskningsavhengig samfunn*, [w:] T. Nybom (red.), *Universitet och samhälle*, Stockholm: Tidens Förlag, 356–358.
- Sennett R., [2006], *The Culture of the New Capitalism*, New Haven & London: Yale University Press.
- Top 100 European Universities [2009], [http://www.arwu.org/rank2008/ARWU2008_TopEuro\(EN\).htm](http://www.arwu.org/rank2008/ARWU2008_TopEuro(EN).htm) (26.08.2009).
- University of Iceland [2008], *Discover a Powerful Community*. Broszura promocyjna Uniwersytetu Islandii. http://www.hi.is/files/skjol/10203_HASKOLABLAD_lores.pdf (10.05.2009).
- Vabø A., Aamodt P. O., [2005], *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon*, Oslo: NIFU STEP. (=NIFU STEP Skriftserie, 2 /2005).
- Vabø A., Aamodt P. O., [2008], *Nordic higher education in transition*, [w:] D. Palfreyman, T. Tapper (red.), *Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions*, New York: Routledge.
- Vabø A., [2009], Wywiad autora z Agnete Vabø przeprowadzony w Oslo w dniu 25.08.2009.
- Veggeland N., [2007], *Paths of Public Innovation in the Global Age: Lessons from Scandinavia*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Wise L. R., [2002], *Public Management Reform: Competing Drivers of Change*, [w:] „Public Administration Review”, Vol. 62, No. 5, 555–567.
- Wright S. and Williams Ørberg J., [2008], *Autonomy and control: Danish university reform in the context of modern governance*, [w:] „Learning and Teaching” Vol. I, Issue 1, Spring 2008, 27–57.
- Touraine A., [1974, oryginal fr. 1971], *The Post-industrial Society: tomorrow’s social history: classes, conflicts and culture in the programmed society*. London: Wildwood House.

Kazimierz Musiał
University of Gdańsk

**A RETURN TO ELITISM IN HIGHER EDUCATION AS SEEN IN THE CONTEXT
OF PUBLIC SECTOR REFORM IN NORDIC COUNTRIES**

(Summary)

This article aims at analyzing some elements of the social systems in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden, which influence Higher Education policy in these countries. The argument is linked to the discussion about the culture of new capitalism that can be observed in the public sector reforms in general and in Higher Education policies in particular. The discourse of elitism in Higher Education is addressed in this context as it has also left its impression on the Nordic countries. The analysis of the discourse is placed within a broader framework of social change, within which the traditional social contract is being renegotiated. The traditional collectivist mindset of the welfare state policy logic of the past gives way to greater individualism and acceptance of elitism as the Nordic societies become more and more post-industrial. Although Higher Education in the Nordic countries is still mainly publicly funded and managed, an increasing emulation of the public sector and market-like behaviour can be witnessed. Therefore the analysis includes a theoretical discussion of the new contractual relationship of the whole public sector, which enables the capture of the changing nature of the social relations in post-industrial societies.

Key words: Higher Education reforms, elitist turn in Higher Education, centres of excellence, Scandinavia, Nordic countries

EWELINA WEJBERT-WĄSIEWICZ, ELŻBIETA PĘCZKOWSKA
Uniwersytet Łódzki

PROBLEMY EDUKACJI SEKSUALNEJ W POLSCE

Streszczenie

W artykule opisano historię powstania i rozwoju a także współczesne problemy oświaty seksualnej w Polsce. Mimo, że minęło ponad sto lat od pierwszych społecznych akcji pionierów edukacji seksualnej, nadal temat ten budzi spory ideologiczno-polityczne. Wyniki różnych badań socjologicznych (w tym własnych) świadczą o tym, że szkoła polska nie prowadzi edukacji seksualnej, nie realizuje w wystarczającym stopniu zaleconych programów. Kwestia edukacji seksualnej jest sprawą polityczną, podobnie jak kwestia aborcji pojawia się w dyskursie politycznym w okresie przedwyborczych kampanii politycznych. Poprzez skuteczną edukację społeczną i seksualną można zapobiegać chorobom, niechcianym ciążom, aborcjom – dramatom życiowym. Niestety w Polsce ta kwestia wciąż jest marginalizowana. Istnieją trzy poważne problemy, które podtrzymują tę niekorzystną sytuację. Jest to ogólne tabu kulturowe nałożone na sferę seksualności ludzkiej, następnie „upolitycznienie” tej sfery, a w praktyce – brak dobrze przygotowanej kadry pedagogów do prowadzenia szkolnej edukacji seksualnej.

Słowa kluczowe: antykoncepcja, edukacja seksualna, kościół, młodzież, państwo.

1. NARODZINY I ROZWÓJ IDEI EDUKACJI SEKSUALNEJ

Idea edukacji seksualnej pojawiła się w okresie zasadniczych przemian obyczajowo-kulturowych, będących następstwem industrializacji i urbanizacji. U schyłku XIX stulecia postęp medycyny, rozwój higieny, wydłużenie długości życia człowieka oraz wysoka stopa urodzeń spowodowały światową eksplozję

demograficzną. Następnym tych wydarzeń były kolejne negatywne zjawiska takie jak powszechna bieda i bezrobocie. Zaradzić tym niekorzystnym zjawiskom mogła oświata seksualna, której głównym celem była kontrola urodzeń, edukacja dorosłych i dzieci¹.

Schyłek XIX wieku to także początek nowej nauki – seksuologii² oraz pierwszych badań dotyczących zachowań seksualnych. Badaczami seksualności ludzkiej byli psychiatrzy, którzy podjęli pogłębione studia nad zaburzeniami seksualnymi³. W Polsce jednym z pierwszych takich eksperymentów naukowych były anonimowe ankiety z lat 1898 a następnie 1903/4 skierowane do młodzieży akademickiej. Ich autorzy (lekarze: Z. J. Kowalski, R. Bernhardt i studenci medycyny: T. Łazowski, K. Siwicki) potrzebowali danych, żeby zilustrować propagowaną przez siebie ideę konieczności reformy obyczajów. Wspomnieć też należy o wieloletnich badaniach antropologiczno-etnograficznych Bronisława Malinowskiego. Analizy empiryczne społeczności pierwotnych dostarczyły wielu informacji na temat seksualności człowieka. Do najbardziej znanych prac B. Malinowskiego z tej dziedziny należą: „*Seks i stłumienie w społeczności dzikich oraz inne studia o płci, rodzinie i stosunkach pokrewieństwa*” (1927) oraz „*Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji*” (1929).

Potrzebę wychowania seksualnego młodzieży dostrzeżono również w środowisku katolickim⁴. Mimo, że problematyka seksualności człowieka poruszana była przez Kościół, w potocznym odbiorze instytucja ta uchodziła jako stanowczo

¹ Zob.: J. Sikorska-Kulesza, *Skąd się wziął twój braciszek? Początki dyskusji o wychowaniu seksualnym dzieci i młodzieży na ziemiach polskich*, [w:] red. A. Żarnowska i A. Szwarz, *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności wiek XIX i XX*, Warszawa 2004.

² Szerzej na ten temat w artykule M. Leśniewskiego *Narodziny seksuologii – zarys stanu wiedzy lekarskiej o seksualności człowieka na przełomie XIX i XX wieku*. [w:] red. A. Żarnowska i A. Szwarz *Kobieta i małżeństwo...*

³ W roku 1886 austriacki psychiatra Richard von Krafft-Ebing wydał pracę pt. „*Psychopathia sexualis*”, w 1896 roku włoski psychiatra Pasquale Penta stworzył pierwsze czasopismo poświęcone zagadnieniom seksualnym „*Archivio delle Psicopatie Sessuali*”; w 1905 roku Zygmunt Freud opublikował swoją pracę „*Trzy eseje z teorii seksualnej*”; w 1907 roku niemiecki lekarz Iwan Bloch w swojej książce „*Współczesne życie seksualne*” wprowadził pojęcie „seksuologii” jako odrębnej nauki interdyscyplinarnej z dziedziny przyrodniczo-społecznej. Źródło: <http://www.badania-seksualne.pl/historia.htm>.

⁴ Zob. W: *Encyklopedia Wychowawcza*, 1882, t. II, s. 217, t. III, s. 25; Druk anonimowy, *Zagadnienia życia płciowego*, Łódź 1922; A. Forel, *Zagadnienia seksualne w świetle nauk przyrodniczych, psychologii, higieny.*, 1920, t. II; I. Moszczeńska, *Czego nie wiemy o naszych synach*, 1904, s. 42; B. Żychliński, *Wychowanie młodzieży w czystości obyczajów obowiązkiem wobec Kościoła i narodu*, 1917.

przeciwna wszelkiej edukacji seksualnej. W latach trzydziestych szczególnie aktywny na polu szerzenia oświaty seksualnej był ks. Karol Mazurkiewicz: *Kwestia seksualna w wychowaniu, Pedagogika wobec kwestii seksualnej* (1931). W ówczesnych czasach prace swe wydali kolejni prekursorzy edukacji seksualnej: Tadeusz Bilikiewicz: *Psychoanaliza życia płciowego kobiety* (1933); Albert Dryjski: *Zagadnienia seksualizmu dzieci i młodzieży szkolnej* (1934), Teodora Męczkowska: *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży* (1934).

W Polsce aktywnym działaczem na polu oświaty seksualnej był Tadeusz Boy-Żeleński, który jako pierwszy pisarz podjął się otwartej krytyki ówczesnej sytuacji. Autor największe nadzieje na odmianę życia rodzin pokładał w wychowaniu seksualnym. W pierwszej poradni seksualnej otwartej w 1931 r. przez Tadeusza Boya-Żeleńskiego zwanej Poradnią Świadomego Macierzyństwa uczono kobiety, jak zapobiegać ciąży. W 1957 r. powołano do życia Towarzystwo Świadomego Macierzyństwa (dziś Towarzystwo Rozwoju Rodziny). W przedsięwzięciu wzięli udział lekarze związani przed wojną z Boyem-Żeleńskim. Wywalczone także stałe rubryki edukacyjne w „Trybunie Ludu”, „Tygodniku Kulturalnym”, „Radarze” a także tygodniku studenckim „ITD”. Niski stopień świadomości własnego ciała, kultury seksualnej był naczelnym problemem, z jakim spotykali się ginekolodzy w swojej praktyce lekarskiej.

Z badań podejmowanych w tym czasie jasno wynikało, że wiedza o życiu seksualnym jest jednym z czynników wyznaczających satysfakcję seksualną w późniejszym życiu. Im lepsza wiedza tym bardziej udany był związek dwojga ludzi, szczęście rodzinne⁵. Powszechną była jednak sytuacja, że wiejskie dziewczęta dopiero po ślubie zdobywały informacje na temat życia płciowego. W miastach sytuacja nie była lepsza. Doskonały cykl reportaży i obserwacji na ten temat napisała Wanda Melcer – popularna pisarka tego okresu⁶. Empiryczno-naukowym potwierdzeniem sytuacji były badania socjologiczne realizowane przez Hannę Malewską. Autorka w latach 1959–1963 na podstawie ankiet i wywiadów z kobietami z dużych miast wojewódzkich wykazała, że poziom wiedzy na temat anatomii, porodu oraz współżycia seksualnego przez zawarciem małżeństwa był bardzo niski. Badając w 1959 r. kobiety urodzone w latach 1925–1930 podaje w swej pracy, że tylko 25% pacjentek posiadało prawdziwe i dokładne wiadomości o współżyciu seksualnym, porodzie i własnej anatomii czy fizjologii. Niechętny stosunek do przekazywania wiedzy z zakresu anatomii charakterystyczny był dla osób głęboko religijnych. Wśród osób wierzących

⁵ H. Malewska, *Psychospołeczne determinanty życia seksualnego kobiet*, s. 97–102.

⁶ Patrz: W. Melcer, *Ulica Panieńska*, Warszawa 1956.

najczęściej w stosunku do dziecka zainteresowanego sferą seksu dominowała postawa unikowa. Okazało się też, że wszelkie metody zapobiegania ciąży były sprawą bardziej wstydliwą niż aborcja. Rozmowy o antykoncepcji, zainteresowanie kobiety środkami zapobiegającymi ciąży narażało ją na pomówienia o złe prowadzenie się i moralne zepsucie. Podejście do antykoncepcji stało się też kluczową sprawą różniącą propagatorów oświaty seksualnej.

Podstawowym celem reformy obyczajowej miało być nauczanie o seksualności ludzkiej, w tym o sposobach zapobiegania ciąży. Godziło to jednak w silne tabu – kulturowe i religijne. Potomstwo przez wieki uznawane było jako dar od Boga, który należy przyjąć. Toteż idea planowania rodziny, odpowiedzialnego rodzicielstwa budziła zgorszenie. Kościół katolicki zaakceptował jednak naturalne metody zapobiegania ciąży. Dokonało się to w 1951 r., gdy papież Pius XII zaproponował metodę naturalnego planowania rodziny jako skuteczny i akceptowalny z moralnego punktu widzenia sposób kontroli urodzeń⁷. Czasy Soboru Watykańskiego II wniosły nowe akcenty w politykę papieską w kwestii odpowiedzialnego planowania rodziny. Kolejni papieże podtrzymali to stanowisko, jednocześnie negatywny stosunek papieżstwa do nowoczesnej antykoncepcji nie zmienił się.

Dziś antykoncepcja z jednej strony jest atakowana przez Kościół katolicki i liczne organizacje o korzeniach chrześcijańskich, z drugiej strony spotyka się ona z bardziej powszechną akceptacją i zastosowaniem wśród obywateli. Obecnie wyniki badań ankietowych Zbigniewa Izdebskiego⁸, na które powołuje się rząd polski w najnowszym sprawozdaniu dotyczącym realizacji ustawy o planowaniu rodziny⁹, wskazują na to, że ponad połowa (58%) kobiet aktywnych seksualnie w okresie 12 miesięcy stosuje jakieś metody zapobiegania ciąży. Kobiety polegają na metodach hormonalnych, dużo rzadziej stosują metody naturalne (kalendaryk małżeński czy mierzenie temperatury lub obserwację śluzu szyjkowego), jak również środki chemiczne czy mechaniczne, w tym także spiralę (zmiany w ciągu dekady ilustruje poniższa tabela).

⁷ Papież Paweł VI pisał o tym w encyklice *Humanae Vitae* (1968).

⁸ Raport: *Zdrowie Kobiet w wieku prokreacyjnym 15–49 lat. Polska 2006*, wyd. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2007.

⁹ Sprawozdanie Rady Ministrów z wykonania w roku 2007 ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży oraz o skutkach jej stosowania. Druk nr 1606, s. 39.

TABELA 1. Metody zapobiegania ciąży – w odsetkach ogółu kobiet stosujących antykoncepcję.

Metody regulacji urodzeń	Lata		
	1996	2004	2006
Metoda termiczna, objawowa lub objawowo-termiczna	9,7	4,7	3,8
Kalendarzyk małżeński	42,5	21,2	15,2
Stosunek przerywany	35,1	19,5	20,7
Prezerwatywa	22,0	36,9	54,4
Pigułka antykoncepcyjna lub inne środki hormonalne	7,9	26,9	30,1
Spirala	6,9	5,6	5,2
Środki chemiczne i inne mechaniczne	3,8	1,8	3,3
Inne	5,0	4,5	2,4

Źródło: raport GUS, *Stan Zdrowia Ludności Polski w 2004 roku; Zdrowie Kobiet w wieku prokreacyjnym 15–49 lat. Polska 2006*.

Natomiast inne dane spotkać można w raportach dotyczących ludzi młodych, bowiem poparcie dla antykoncepcji nowoczesnej jest znacznie większe. Bardzo wysoki odsetek (93, 3%) poparcia dla metod antykoncepcyjnych wśród młodzieży w roku 2001 uzyskał Janusz Mariański¹⁰. Badania z podobnego okresu (2001/2002 r.) Krystyny Slany na reprezentatywnej grupie studentów z różnych miast polskich wykazały, że młodzi ludzie w 97% popierają kontrolę urodzeń i stosują środki o największej skuteczności (47% prezerwatywa; 47% pigułka antykoncepcyjna)¹¹. Inny badacz – Julian Kultys – porównując różne grupy społeczno-zawodowe w okresie 1978-2003 ustalił, że większość respondentów dopuszcza nowoczesne metody zapobiegania ciąży (studenci 66%, kobiety 78%, mężczyźni 71%, nauczyciele 87%, dyplomanci 97%, żołnierze 76%, marynarze 32%). Według autora stosowanie antykoncepcji jest niemoralną praktyką w opinii niewielkiej grupy obywateli. W ocenie badanych używanie nowoczesnych sposobów zapobiegania ciąży jest dowodem dojrzałości psychicznej człowieka, zapobiega aborcji i niektórym chorobom a także przyczynia się do ograniczenia niechcianych narodzin¹². Natomiast z badania „Postawy i zachowania seksualne

¹⁰ J. Mariański, *Praktyki religijne młodzieży a uznawane wartości prorodzinne*, [w:] (red.) M. Ziemska, *Rodzina współczesna*, Warszawa 2001, s. 138.

¹¹ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002, s. 225.

¹² J. Kultys, *Moralność seksualna młodzieży – ciągłość czy zmiana*, Słupsk, 2005, s. 100–104.

młodych Polaków” przeprowadzonego przez CBOS¹³ na potrzeby kampanii „Kiedy 1+1=3” wynika, że zakup preparatów antykoncepcyjnych przez młodzież jest problemem, głównie z powodów finansowych. Wśród innych barier dotyczących niestosowania preparatów antykoncepcyjnych młodzież wyróżniła: obawy zdrowotne, przekonania religijne czy brak wiary w ich skuteczność.

Analizując społeczne postrzeganie antykoncepcji w Polsce w ciągu kilkudziesięciu lat można uznać, że traktowanie antykoncepcji jako tematu wstydliwego było wynikiem niedostatecznej wiedzy Polaków na temat własnego ciała a także negatywnej postawy doktryny katolickiej, która przez długi okres w ogóle nie uznawała kontroli urodzeń.

2. MODELE SZKOLNEGO WYCHOWANIA SEKSUALNEGO

Wychowanie seksualne w różnych krajach funkcjonuje pod różnymi nazwami. Mikołaj Kozakiewicz¹⁴ wyodrębnia w pedagogice seksualnej trzy typy: restrykcyjny, permisywny i umiarkowanie reformistyczny. Niechętny i negatywny stosunek do seksu objawiający się w wysiłkach pedagogicznych zmierzających do powstrzymania, ograniczenia aktywności seksualnej charakterystyczny jest dla pierwszego typu pedagogiki. O dominującej roli seksu w życiu człowieka przekonuje nas nauczanie permisywne, zaś model edukacji seksualnej umiarkowanie reformistycznej propaguje relatywistyczne podejście do seksu. W ostatnim ujęciu seks, choć pojmowany pozytywnie nie jest dominującą siłą sprawczą szczęścia jednostki¹⁵. Krytyki „etyki złotego środka” i „obrony etyki restrykcyjnej” dokonuje polemizując z M. Kozakiewiczem Kinga Wiśniewska-Roszkowska. Autorka dowodzi, że etyki restrykcyjnej nie należy utożsamiać z etyką katolicką, gdyż: (1) Kościół nie jest wrogiem seksu a jedynie sprowadza go na właściwe miejsce; (2) Kościół nie jest zwolennikiem miłości platonicznej, lecz małżeństwa; (3) dwa cele pożycia małżeńskiego to miłość i prokreacja; (4) Kościół zaleca nie maksymalną liczbę dzieci a optymalną; (5) Kościół uznaje równorzędność, lecz nie identyczność ról małżeńskich kobiety i mężczyzny.

¹³ Badanie CBOS, kwiecień 2008, reprezentatywna próba ogólnopolska 495 osób w wieku 13–21 lat.

¹⁴ M. Kozakiewicz, *Młodzież wobec seksu, małżeństwa i rodziny. Perspektywa europejska*, Warszawa 1985, s. 155.

¹⁵ K. Wiśniewska-Roszkowska, *Problemy współczesnego erotyzmu*, Warszawa 1986, s. 185–186.

M. Kozakiewicz dokonując analizy europejskich poglądów i stanowisk w podejściu do edukacji seksualnej wyróżnił cztery odmiany wychowania seksualnego:

- Wychowanie populacyjne zajmujące się problematyką prokreacji przez pryzmat wzrostu lub niżu demograficznego; jego celem jest wzbudzenie odpowiedzialności wśród młodzieży za stan demograficzny ich kraju; młodzież zaznajamia się z metodami antykoncepcji, problemami aborcji i sterylizacji, ale antykoncepcja przedstawiana jest negatywnie;
- Wychowanie seksualne jako przygotowanie do życia seksualnego, odebrane od modelu małżeństwa i rodziny; celem jest nauka na temat antykoncepcji oraz form uzyskania satysfakcji erotycznej;
- Wychowanie do więzi międzyludzkiej i międzyosobniczego komunikowania się łączy uświadomienie seksualne z kształtowaniem humanistycznych postaw wobec osób płci przeciwnej; antykoncepcja jest środkiem zapobiegania niechcianym ciążom i chorobom; małżeństwo, rodzina nie są formami współżycia uprzywilejowanymi kulturowo;
- Przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie zespala wychowanie seksualne z pełnieniem ról rodzicielskich; rodzicielstwo w tym typie wychowania jest naczelną wartością i celem każdego człowieka.

Powyższe propozycje szkolnej edukacji seksualnej oprócz odmiennych celów mają także pewne elementy wspólne. Wszystkie są typami ideologicznymi, reprezentującymi poglądy konserwatywne, liberalne czy radykalne, są również uzależnione od władzy politycznej, a nie od potrzeb obywateli. Zmieniające się w Polsce kolejne rządy w istotny sposób wpływały na model edukacji seksualnej¹⁶. Kwestia rozwoju dzieci i młodzieży nie jest uwzględniona w należyтым stopniu, zarówno przez wychowanie seksualne w wersji liberalnej, jak i konserwatywnej, czy umiarkowanej. Ten brak jednolitej teoretycznej całości dotyczącej procesów zmian, jakie zachodzą w różnych fazach dzieciństwa i młodości jest charakterystyczny dla wielu opracowań naukowych z dziedziny seksuologii.

Spór, jaki toczy się w Polsce o wychowanie seksualne zaangażował przede wszystkim lekarzy, seksuologów, wychowawców, etyków. Polaryzacja postaw uczestników sporu dokonuje się na osi „planowanie rodziny” *versus* „wychowanie seksualne”¹⁷.

¹⁶ Zob.: M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002, s. 28–31.

¹⁷ Zob.: M. Kozakiewicz, *Pro i contra w planowaniu rodziny i wychowaniu seksualnym*, Warszawa 1989.

Wedle definicji Wincentego Okonia, autora *Nowego słownika pedagogicznego*, wychowanie seksualne to „ogół działań i wpływów zmierzających do ukształtowania u dzieci i młodzieży postaw szacunku i zrozumienia wobec przedstawicieli płci odmiennej oraz takich uczuć wzajemnych, jakie są warunkiem wytwarzania się prawidłowych relacji między dziewczętami i chłopcami”¹⁸. Do głównych instytucji wychowania seksualnego należy rodzina, bowiem dzieci na przykładzie zachowań ojca i matki kształtują swoje pierwsze, często decydujące wyobrażenia o miłości między kobietą i mężczyzną. Z kolei planowanie rodziny nazywane również wychowaniem do życia w rodzinie opiera się na tradycyjnym podejściu do płci, uznaniu wartości stosunków płciowych tylko w obrębie miłości małżeńskiej, oraz na idei propagowania wśród jednostek tylko naturalnych metod zapobiegania ciąży. Przeciwnicy edukacji seksualnej związani są zazwyczaj z nurtem myśli katolickiej. Autorzy ci na przykładzie dwudziestoletnich doświadczeń krajów zachodnich upatrują w edukacji seksualnej negatywnych konsekwencji dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństw ludzkich: stały wzrost cięż, zachorowania weneryczne i inne choroby, liczne aborcje nastolatek, zakażenia i dystrofie noworodków, obniżający się wiek inicjacji seksualnej¹⁹.

Z kolei propagatorzy „wychowania seksualnego” podważają poglądy o „naukowym pobudzaniu” młodych do aktywności płciowej. Lekarze i sympatycy z kręgu Towarzystwa Rozwoju Rodziny postulują odpolitycznienie edukacji seksualnej. Ich zdaniem uświadomienie seksualne powoduje mniejsze zainteresowanie seksem („zakazany owoc lepiej smakuje”). Świadczą o tym również raporty WHO, według których dobre programy edukacji seksualnej mogą opóźnić inicjację seksualną. Przykładem takiej polityki są kraje Ameryki Łacińskiej, Meksyk, Ekwador, Gwatemala, Chile, niektóre stany Ameryki Północnej²⁰. Nie mniej jednak rację mają również krytycy wychowania seksualnego, gdyż oświata szkolna z pewnością nie zastąpi rodziców. Od lat największy wskaźnik cięż

¹⁸ Op. cit., s. 471.

¹⁹ Por.: J. McDowell, *Mity edukacji seksualnej*, Warszawa 1999; U. Dudziak, *Seksualność a polityka od socjalizmu do liberalizmu*, Toruń 2002; J. Uścińowicz, *Planowane rodzicielstwo*, Gdańsk, 1998; D. Kornas-Biela, U. Dudziak *Edukacja seksualna czy wychowanie człowieka*, [w:] *Wychowanie do życia w rodzinie*, 11.XII.1993; J. Dobson, *Zasady nie są dla tchórzy*, Warszawa 1993; V. Riches, *Następstwa edukacji seksualnej*, Gdańsk 1984; K. Wiśniewska-Roszkowska, *Seks i moralność*, Warszawa-Kraków 1988; W. Fijałkowski, *Rodzicielstwo w zgodzie z naturą, Ekologiczne spojrzenie na płciowość*, Poznań 1999.

²⁰ Np. w szkole w Baltimore w USA wychowanie seksualne wpłynęło na obniżenie cięż, aż o 30% zmniejszyła się liczba ciężarnych nastolatek ciągu 2 lat działania programu oświaty seksualnej w ramach obowiązkowych zajęć szkolnych. Za: „Biuletyn Federacji na Rzecz Kobiet i Planowania Rodziny”, 1997 nr 8, s. 4–5.

i aborcji wśród nieletnich w Unii Europejskiej ma Wielka Brytania. Każdego roku około 50 tys. dziewcząt poniżej 18 roku życia zachodzi w ciążę. Połowa z nich decyduje o aborcji (zgodnie z obowiązującym prawem, rodzice nie są o tym fakcie informowani przez personel medyczny). W kraju tym prowadzona jest szkolna edukacja seksualna, oparta na przekazywaniu biologicznej wiedzy na temat życia seksualnego i motywowaniu do stosowania antykoncepcji (promowane są prezerwatywy i inne środki antykoncepcyjne, również pigułkę postkoitalną i środki wczesnoporonne można nabyć bez recepty lekarskiej). Najmłodszy brytyjski rodzic ma 11 lat (matka) i 13 lat (ojciec)²¹. Warto dodać, że w Wielkiej Brytanii istnieje przychylna polityka socjalna i rządowe wsparcie dla rodzin, matek z dziećmi.

Polski konflikt pomiędzy stanowiskami „planowanie rodziny” oraz „wychowanie seksualne” dotyczy doboru treści, jakie powinny być prezentowane na zajęciach szkolnych z młodzieżą, ich kolejności, wartości oraz metody przekazu. Ta istota sporu jest zacieraana. W potocznym dyskursie, głównie medialnym, kontrowersje wokół tego tematu odbierane są jako bitwa zwolenników (piewców) i przeciwników (wrogów) edukacji seksualnej. Tymczasem oba stanowiska, sprowadzone tu do typów idealnych takich jak „planowanie rodziny” oraz „wychowanie seksualne”²² – dostrzegają i postulują objęcie młodzieży szkolnej programami nauczania wychowania seksualnego.

3. EDUKACJA SEKSUALNA W POLSKICH SZKOŁACH

3.1. Założenia, programy, ideologia, polityka

W naszym kraju po raz pierwszy wychowanie seksualne wprowadzono do szkół w 1969 roku. Program w szkołach podstawowych realizowany był na lekcjach biologii, języka polskiego oraz lekcjach wychowawczych a w szkołach ponadpodstawowych na lekcjach biologii i higieny. Zagadnienia poruszane na zajęciach dotyczyły anatomii i fizjologii życia seksualnego a także kształtowania pożądanych zachowań młodzieży wobec miłości, rodzicielstwa. W 1973 roku do programu szkolnego wprowadzono nieobowiązkowy przedmiot: *przysposobienie*

²¹ Por. K. Urban, *Nieskuteczność biologicznej edukacji seksualnej (typu B lub C) oraz skuteczność abstynenckiej edukacji seksualnej (typu A) – doświadczenia USA i Wielkiej Brytanii*, W: *Służba Życiu* 1/2007; http://kobieta.gazeta.pl/wysokie-obcasy/1,96856,6309701,Najmlodsze_matki_Europy.html, (dostęp 03.03.2009)

²² Zob.: M. Kozakiewicz, *Pro i contra w planowaniu rodziny i wychowaniu seksualnym*, Warszawa 1989.

do życia w rodzinie socjalistycznej. Na zajęciach podejmowano zagadnienia takie jak: dojrzewanie płciowe, antykoncepcja, świadome macierzyństwo i ojcostwo. Samodzielny przedmiot funkcjonował do 1981 roku, następnie zdecydowano o powierzeniu wychowawcom klasowym obowiązku przekazywania wiedzy z tego zakresu tematycznego na godzinach wychowawczych (łącznie 19 godzin w ciągu roku w klasach V–VIII szkół podstawowych i w szkołach ponadpodstawowych)²³. W 1994 roku wraz ze zmianą ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży zmieniono formułę programową zajęć. W miejsce laickiego modelu wprowadzono inny, zakorzeniony w tradycji katolickiej. Dwa lat później zmiana rządu (SLD–PSL) przyczyniła się do modyfikacji przedmiotu. Decyzją ówczesnego ministra edukacji narodowej opracowano zajęcia: *wiedza o życiu seksualnym człowieka*. Jednak brak środków finansowych i kolejna zmiana rządu opóźniły wprowadzenie przedmiotu do szkół. W 1998 roku opracowano nowe treści programowe i zmieniono dotychczasową nazwę na *wychowanie do życia w rodzinie*, które teoretycznie obowiązuje od 1999 r. Program tego przedmiotu – zgodnie z zaleceniami ONZ – powinien promować nowoczesną wiedzę seksualną, a także przekazywać informacje mające na celu zmniejszenie zagrożeń wynikających z zakażeń HIV/AIDS i innych chorób przenoszonych drogą płciową²⁴. Przeciwnicy edukacji seksualnej utrzymują, że założeń tych nie da się pogodzić z treściami propagowanymi w katolickich podręcznikach „wychowujących do życia w rodzinie”. Problematyka płci zdaniem Kościoła zawsze powinna być ukazywana przez pryzmat dobra i piękna, jako wartość w kontekście osoby, małżeństwa i rodziny. Natomiast edukacja seksualna niszczy „najważniejsze wartości”, bo jej głównym celem jest nauka seksu i antykoncepcji. Kościół przestrzega rodziców i młodzież przed pełną swobodą seksualną i psychiczną presją w tym kierunku. Zalecane książki i programy to np.: W. Papis – *Wzrastam w mądrości*; O. K. Meissner – *Skąd się biorą dzieci?*; M. Kwiek – *Dorastanie do miłości*; T. Król – *Wędrując ku doro-*

²³ W podręcznikowym programie omawiane były takie zagadnienia jak: rozwój jednostki, życie erotyczne człowieka (w tym antykoncepcja naturalna i sztuczna a także negatywne skutki przerywania ciąży), rodzina w życiu człowieka. Na podstawie: W. Sokolik i inni, *Przysposobienie do życia w rodzinie*, Warszawa 1987.

²⁴ Wspomnieć również należy, że Komitet Praw Dziecka ONZ w swoich uwagach końcowych o Polsce z dnia 30.X.2002 r., zalecił Polsce rozpocząć edukację seksualną i programy uświadamiające w szczególności dla nieletnich, w dziedzinach takich jak zdrowie seksualne i reprodukcyjne. Zaniepokojenie nieadekwatnymi służbami planowania rodziny oraz edukacji seksualnej wyraził także Komisarz Praw Człowieka Alvaro Gil-Robles podczas wizyty w Polsce 18–22 XI 2002 r. Zob: *Raport Komisarza Praw Człowieka Alvaro Gil-Roblesa*, Strasburg (19.03.2003) s. 12–13: <http://www.adwokatura.pl/Pliki/RaportGilaRoblesa.doc> (dostępny 20 IV 2004).

słości; S. Sławiński – *Wychowanie do miłości*; K. Ostrowska – *Przygotowanie do życia w rodzinie*; W. Póltawska – *Przygotowanie do małżeństwa*.

Do realizacji edukacji seksualnej młodzieży obowiązują przyjęte przez Polskę dokumenty międzynarodowe, m.in.: *Konwencja o prawach dziecka*, dokumenty końcowe konferencji ONZ w Kairze i Pekinie (Międzynarodowa konferencja na rzecz Ludności i Rozwoju, 1994; IV Światowa Konferencja w sprawach Kobiet, 1995). Krajowym dokumentem, nakładającym na państwo polskie obowiązek wprowadzenia zajęć z *wychowania do życia w rodzinie*, jest „Ustawa o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży”²⁵. Szczegółowo regulują to rozporządzenia w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka; o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego²⁶ (z późniejszymi nowelizacjami w latach 2001, 2002, 2007). Od 01.09.2009 wchodzi w życie nowe rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka (zgodnie z projektem MEN z dn. 05.03.2009). Kolejna nowelizacja nie jest podyktowana jakąś radykalną zmianą w systemie oświaty, lecz wynika z potrzeby ujednoczenia przepisów, dookreśleniem warunków uczestnictwa uczniów w zajęciach wychowania do życia w rodzinie. Zgodnie z ustawowym rozporządzeniem, zajęcia powinny odbywać się w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych – w każdej klasie po 14 godzin rocznie. Wybór programów i podręczników należy do nauczyciela. Na zajęcia wychowania do życia w rodzinie nie będą uczęszczać tylko ci uczniowie niepełnoletni, których rodzice (prawni opiekunowie) zgłoszą dyrektorowi szkoły w formie pisemnej sprzeciw wobec udziału uczniów w zajęciach oraz uczniowie pełnoletni, którzy sami zgłoszą taki sprzeciw.

Programy szkolne nie są i nadal nie będą w żaden sposób monitorowane przez władze oświatowe. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Z. Izdebskiego (zgodnie z metodologią WHO)²⁷, ankietowani uczniowie w roku szkolnym 2005/2006 ocenili, że prowadzenie zajęć w szkołach wyglądało w następujący

²⁵ Dz.U 07.01.1993.

²⁶ Dz.U z dn. 17.08.1999, nowelizacje: Dz.U. z dn. 20.07.2001, Dz.U. z dn. 31.07.2002, Dz.U. z dn. 23.08.2007. Od 01.09.2009 wchodzi w życie nowe rozporządzenie zgodnie z projektem MEN z dn. 05.03.2009.

²⁷ Badania seksualności regularnie powtarzane co cztery lata na próbie ogólnopolskiej osób w wieku 15–49 lat realizowane od 1997 roku. Z. Izdebski, *Ryzykowna seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997–2001–2005.*, Zielona Góra 2006, str. 100–103.

sposób: „tak, realizowane jako osobne zajęcia” – 34%, „tak, na innych zajęciach, godzinach lekcyjnych” – 14%, „nie” – 27%, „jeszcze nie, ale są planowane” – 10%, „nie wiem, trudno powiedzieć” – 15%.

Z kolei według danych zebranych w systemie informacji oświatowej wynika, że w roku szkolnym 2007/2008 udział uczniów w ww. zajęciach wynosił w szkołach podstawowych i gimnazjach ok. 76%, natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych ok. 45%. Dane te wskazują na konieczność podnoszenia jakości i atrakcyjności zajęć oraz zapewnienia lepszej i efektywniejszej współpracy szkół z rodzicami²⁸.

3.2 Stanowisko Kościoła

Kościół od lat zajmuje stanowisko w kwestii oświaty seksualnej, dostrzegając jej potrzebę, ale i krytykując zachodni model edukacji seksualnej za permisywizm, mechaniczne podejście do osoby ludzkiej. W konstytucji *Gaudium et Spes* życie seksualne człowieka uznano za ważny element egzystencji, wymagający badań teologicznych. Kościół uważa, że edukacja seksualna młodzieży w okresie dojrzewania jest niezbędna, nie może ona jednak sprzeciwiać się katolickiej etyce seksualnej. Paweł VI w encyklice *Humanae Vita* z 1968 roku potwierdził, że rolą Kościoła jest między innymi stanie na straży katolickiej moralności seksualnej. Z tej perspektywy krytykowany jest homoseksualizm, seks przedmałżeński, masturbacja, związki nieformalne. Nauka ta podtrzymywana jest przez kolejnych papieży w dokumentach Stolicy Apostolskiej (np. deklaracja *Persona humana* z 29 grudnia 1978 roku, adhoracja apostolska Jana Pawła II *Familiaris Consortio* z 22 listopada 1978 roku, encyklika *Deus Caritas Est* ogłoszona 25 grudnia 2005 roku przez Benedykta XVI).

Wierni Kościoła – społeczeństwo polskie opowiada się w sondażach za wprowadzeniem oświaty seksualnej do szkół podstawowych. Z sytuacją taką mamy do czynienia od lat, autorzy raportów naukowych wykazują, że większość Polaków jest przekonanych o potrzebie wprowadzenia oświaty seksualnej do szkół podstawowych. W raporcie CBOS-u z 2005 r. czytamy, że sądziło tak blisko 80% respondentów, podczas gdy 18% Polaków zgłosiło sprzeciw, w 2007 roku liczba zwolenników edukacji seksualnej w szkołach zwiększyła się do 90%. Im młodsi byli ankietowani, tym częściej uważali, że edukacja seksualna jest potrzebna, im starsi, tym bardziej wyrażali dezaprobatę dla idei szkolnej edukacji seksualnej²⁹.

²⁸ Za: <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/3A3B8702>.

²⁹ Por. W. Derczyński, Raport CBOS, *Aborcja, edukacja seksualna, zapłodnienie pozaustrojowe*, II 2005; *O wychowaniu seksualnym młodzieży*, Raport CBOS, VIII 2007

W Polsce większość katolików posyła swoje dzieci na lekcje religii, opowiadając się równocześnie za wprowadzeniem do szkół nowoczesnej edukacji seksualnej. Sprawa edukacji seksualnej nie jest odbierana przez Polaków jako konfliktogenna religijnie, moralnie. Tymczasem rząd polski od lat unika zajęcia wyraźnego stanowiska w tej kwestii, mimo, że na potrzebę taką uwagę zwracają rodzice, młodzież ale także różni badacze zjawiska, w tym autorzy raportów rządowych.

3.3 Życie seksualne polskich nastolatków

Kwestia życia seksualnego polskich nastolatków podejmowana była przez badaczy różnych dyscyplin naukowych. Przytoczmy w tym miejscu kilka ustaleń naukowych z ostatniego okresu. Badania pedagoga, seksuologa Z. Izdebskiego z 2004 r., w których brało udział ponad 5 tys. młodzieży dotyczyły zachowań seksualnych, antykoncepcji, HIV, ale też samopoczucia i relacji rodzinnych. Z badań wynika, że 15% osób w wieku 17–18 lat podjęło współżycie seksualne. Młodzi chcą, żeby szkoła przekazywała wiedzę na temat szacunku dla drugiej płci, dostępnej antykoncepcji, a także o zagrożeniach HIV (91% badanych)³⁰.

Julian Kultys podaje, że w rankingu najważniejszych problemów młodzieży związanych z życiem seksualnym, na pierwszym miejscu jest ochrona przed HIV i innymi chorobami (77, 1%) oraz przed niechcianą ciążą (71,3%)³¹. Również w badaniach Czesława Sandeckiego tematy te wskazywano jako najważniejsze, chętnie przez młodzież oczekiwane na katechezie w szkole. Z tych samych badań wiemy, że niestety zajęcia te były notorycznie pomijane w programie szkolnej katechezy³². Podstawowym problemem jest brak profesjonalnego przygotowania katechetów do tego zadania, problem ten dotyczy w ogóle pedagogów. Z kolei Beata Łaciak, na podstawie własnych badań podaje, że lęk przed niechcianą ciążą pojawia się u 30% uczennic zasadniczych szkół zawodowych, u 14% uczennic liceów zawodowych i u 20% uczennic liceów ogólnokształcących. Stąd też według autorki uczennice częściej sięgają po środki zapobiegania ciąży niż kobiety dorosłe. Ale deklarowana znajomość środków antykoncepcyjnych jest często pozorna, bowiem ponad połowa badanych nie zna zasad stosowania

³⁰ Z drugiej strony bp Stanisław Stefanek, przewodniczący Rady ds. Rodziny Episkopatu Polski tak skomentował badania Z. Izdebskiego: „Młodzież nie potrzebuje edukacji seksualnej, tylko obrony przed tym nachalnym molestowaniem seksedukacją”. Na te słowa seksuolog odpowiada: „Żyjemy w erze Internetu i jeśli szkoła czy rodzina nie uczy o seksie, to dziecko dowie się wszystkiego z sieci, często w wulgarnej, pornograficznej formie”. Za: www.ekai.pl/serwis/?MID=9191 (dostęp 18.03.2005), www.lubin.edu.pl/seks.htm (dostęp 23.05.2005)

³¹ J. Kultys, *Moralność seksualna młodzieży – ciągłość czy zmiana*, Słupsk 2005, s. 159.

³² Cz. Sandecki, *Katecheza szkolna a religijność polskich studentów*, Kraków 2004, s. 256.

wymienianych środków. Młodzi ludzie wiedzę o życiu seksualnym czerpią ze środków masowego przekazu, zwłaszcza z prasy kobiecej, informacji dostarczają także rówieśnicy. Niestety nierzadko ma miejsce zjawisko prostytucji wśród nieletnich, zwłaszcza na terenach ubóstwa i marginalizacji³³.

W raporcie Ministerstwa Zdrowia pt.: *Zdrowie kobiet w wieku 15–49 lat* czytamy, że wśród dziewcząt w wieku 18 lat kończących szkoły ponadgimnazjalne prawie połowa rozpoczęła współżycie seksualne. Autorzy raportu podają, że w czasie ostatniego stosunku płciowego, co dziesiąta nie stosowała żadnej metody zapobiegania ciąży, a połowa korzystała z metod o małej skuteczności³⁴. Zwróćmy uwagę, że ciąża zajmuje pierwsze miejsce w rankingu obaw dotyczących relacji seksualnych aż u blisko 70% Polek od 15 do 49 roku życia³⁵.

Najważniejszymi zasadami katolickiej doktryny seksualnej są sprzeciw wobec pozamałżeńskich stosunków seksualnych oraz potępienie antykoncepcji i każdej bezpośredniej aborcji. Zdaniem badaczy etyki seksualnej w ciągu ostatnich trzynastu lat niewiele ponad 50% badanej młodzieży utożsamia się ze stanowiskiem Kościoła. Deklaracja wiary nie ma wpływu na postrzeganie etyki katolickiej; ale też nigdy w pełni nie przejawiała się ona w rzeczywistych zachowaniach ludzkich³⁶. Znacznie większa akceptacja katolickiej etyki seksualnej występuje w rejonach bardziej religijnych, wśród studentów uczelni związanych z Kościołem oraz uczelni o przeważającej liczbie studentów płci męskiej. Przykładem mogą być badania ankietowe Czesława Sandeckiego z 2002 r., skierowane do studentów uczelni krakowskich, gdzie autor uzyskał w wynikach bardzo wysoki odsetek osób uznających antykoncepcję za czyn moralnie zły³⁷.

W potocznym dyskursie społecznym dużo się mówi o „złym prowadzeniu się młodzieży”, upadku moralności seksualnej. Tymczasem różni badacze zjawiska tacy jak J. Mariański, L. Dyczewski, J. Baniak, J. Kultys twierdzą, że przez ponad

³³ Patrz: *Prostytucja nieletnich w perspektywie Dolnoślązaków*, (red) Pierchalska A., Lisowska A., Kurzępa J., Raport z 2008 roku, Wrocław 2008.

³⁴ Ministerstwo Zdrowia, *Zdrowie kobiet w wieku 15-49 lat*, Warszawa 2007, s. 87.

³⁵ Ibidem, s. 86.

³⁶ Zob.: B. Wikarek, *Edukacja seksualna a poglądy i postawy młodzieży policealnych szkół medycznych na temat przedmałżeńskiej aktywności seksualnej*, [w:] (red.) J. Rzepka, *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej. Materiały z seminarium naukowego – Katowice 25.05.2002*, Mysłówice 2003, J. Kultys, *Moralność seksualna młodzieży...* s. 187.

³⁷ 95,3% studentów Papieskiej Akademii Teologicznej; 98,3% studentów Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum”; 80,9% studentów Akademii Pedagogicznej; 80,8% studentów Akademii Górniczo-Hutniczej; 81,2% studentów Akademii Rolniczej; 79,1% studentów Akademii Ekonomicznej; 68% studentów Politechniki Krakowskiej; 49,2% studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Za: J. Kultys, *Moralność seksualna młodzież...* s. 117–126.

20 lat nie nastąpił upadek moralności seksualnej wśród polskiego społeczeństwa, a w szczególności wśród młodzieży. Biorąc pod uwagę opinie z zakresu etyki seksualnej młodzi ludzie pozostawali niekiedy bardziej rygorystyczni niż dorośli. Prawdą jest, że średni wiek inicjacji seksualnej spada, a młodzież coraz częściej rozpoczyna współżycie przed osiągnięciem pełnoletniości³⁸. Powodem inicjacji seksualnej jest jednak związek uczuciowy, a nie inne motywacje.

3.3 Edukacja seksualna w praktyce – raport z badań własnych

Z przeprowadzonych badań³⁹ w jednej ze szkół ponadgimnazjalnych na terenie województwa łódzkiego wynika, że zajęcia z przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie* nawet nie są uwzględniane w rocznym harmonogramie zajęć. Szkoła podpisała umowę zlecenie z psychologiem, który pełni tak zwany „dyżur pod telefonem” (pozostawanie w gotowości do pracy). Jest to zgodne z przepisami Kodeksu pracy, ale nie rozwiązuje problemu wychowania seksualnego. Psycholog bowiem odbywa zajęcia z uczniami tejże szkoły jedynie w przypadkach dłuższej absencji innego nauczyciela. Zajęcia są więc nieregularne, a uczniowie nawet nie mają okazji do wcześniejszego przygotowania się do nich. Zdecydowana większość młodzieży – jeśli nie uzyskała podstaw edukacji seksualnej w domach rodzinnych – zdobywa taką wiedzę w kręgach rówieśniczych, zwłaszcza od starszych koleżanek i kolegów. Podjęte badania potwierdziły najważniejsze spostrzeżenia socjologów i pedagogów na temat kultury seksualnej i wychowania seksualnego młodzieży. Inicjacja seksualna miała już miejsce (najczęściej w wieku 16–17 lat). Wśród badanej grupy bardzo niewielka liczba osób nie przeżyła jeszcze inicjacji seksualnej, wyrażając w tej sferze poglądy dość tradycyjne, wyraźnie ukształtowane pod wpływem wychowania w domu rodzinnym i nauki Kościoła.

Najczęściej powodem rozpoczęcia współżycia było uczucie między dwójgim nastolatkiem, ale co trzeci młody człowiek podejmował decyzję o inicjacji seksualnej z ciekawości i bez zastanowienia nad różnorodnymi konsekwencjami. Znaczna liczba badanych osób pisała, że żałuje zbyt wczesnego rozpoczęcia współżycia, z uwagi na odbycie pierwszego stosunku seksualnego pod wpływem alkoholu czy innych środków odurzających.

³⁸ Zob.: Z. Izdebski, *Ryzykowna seksualność Polaków...*

³⁹ Grupa ponad czterdziestu uczniów klas maturalnych miała za zadanie napisać wypracowanie na temat edukacji seksualnej w szkole, zarówno o przedmiocie *Wychowanie do życia w rodzinie*, jak i ogólnie o własnych wyobrażeniach w tym zakresie. Badania E. Pęczkowskiej w ramach pracy magisterskiej *Miłość i seks w kulturze nastolatków*, UŁ 2009.

Okazało się, iż badana młodzież postrzega edukację seksualną, prowadzoną w ramach zajęć szkolnych, za nudną i niepotrzebną. Główną przyczyną takiej oceny był brak profesjonalnej kadry nauczycielskiej. Szczególnie nieprzychylnie młodzi ludzie ocenili fakt, że zajęcia takie prowadzą księża, katecheci, albo nauczyciele biologii, którzy z reguły – nie chcąc dopuścić do zadawania przez młodzież trudnych pytań – unikali istoty tematu i ograniczali się do ogólnikowych informacji na temat budowy anatomicznej ludzkiego ciała, promowali wybrane środki antykoncepcyjne, takie jak kalendarzyk czy prezerwatywa. W ocenie młodzieży zajęcia nierzadko stawały się powodem do kpin i drwiących komentarzy, a nauczyciele nie potrafili wzbudzić zainteresowania wśród uczniów. Maturzyści, pisząc o źródłach wiedzy seksualnej, najczęściej wskazywali na Internet, czasopisma i rówieśników. Młodzież nie szuka wsparcia w tak ważnych sprawach wśród najbliższych czy lekarzy-specjalistów. Wstyd i strach był najważniejszym powodem, dlaczego nastolatki nie rozmawiali z rodzicami o swym życiu seksualnym. Młodzi sądzili, że poczucie dorosłości zwalania z obowiązku mówienia o wszystkim rodzicom. Uważano także, że seks jest sprawą zbyt intymną i prywatną by o niej w ogóle rozmawiać z kimkolwiek.

Poszukiwanie w Internecie odpowiedzi na problemy natury seksuologicznej oraz psychologicznej, związane z dojrzewaniem płciowym i współżyciem seksualnym potwierdziło wysoką rolę, jaką temu medium przyznaje współczesna młodzież we wszystkich sferach życia. Wśród źródeł wiedzy seksualnej uczniowie wymieniali również film i telewizję, mając na myśli zarówno filmy kinowe, jak i emitowane na małym ekranie.

Motywacja do szukania odpowiedzi na pytania w tych właśnie formach została ukazana między innymi w takiej wypowiedzi: „Swoją wiedzę seksualną czerpię z filmów, czasopism, dlatego, że w tym przekazie jest wszystko dokładnie i szczegółowo opisane, co pozwala łatwo mi tę wiedzę przyswoić. Jest to proste w przekazie i łatwo dostępne.” Charakterystycznym zjawiskiem jest fakt, że uczniowie dość niechętnie poszukują informacji o uczuciowości i seksualności w książkach. Prawdopodobnie jest to związane z ogólną deprecjacją książki, jako źródła informacji w kulturze współczesnych nastolatków.

Badacze zajmujący się przez kilkanaście, kilkadziesiąt lat – wpływem wiedzy seksuologicznej na postawy młodzieży stoją na stanowisku, że edukacja seksualna

jest potrzebna⁴⁰. Blisko 90% Polaków⁴¹ chce, aby szkoła przejęła ciężar rodzicielskiego uświadomienia seksualnego. Tymczasem szkoła, choć zobowiązana jest do realizowania programów szkolnych, to jednak ich nie realizuje w wystarczający sposób⁴². Udział uczniów w zajęciach *Wychowanie do życia w rodzinie* nie jest obowiązkowy, zajęcia nie podlegają ocenie.

Opinie badanych uczniów województwa łódzkiego potwierdziły, że edukacja seksualna w polskich szkołach jest niewłaściwie realizowana. Ponadto okazało się, że zajęcia *Wychowanie do życia w rodzinie*, są oceniane przez młodzież, jako potrzebne, ale monotonne i nudne. Najwięcej krytycznych uwag kierowano pod adresem nauczycieli, zarzucając im przede wszystkim schematyczność, unikanie trudnych tematów i ograniczanie programu zajęć do fizjologii i antykoncepcji. Środowisko rodzinne jest wśród potencjalnych „instytucji oświaty seksualnej” najbardziej aprobowane przez młodych ludzi. Jednak rodzina nie spełnia funkcji wychowawczo-seksualnej. W bardzo wielu domach nie tylko seks, ale i wszelkie rozmowy o uczuciach są sprawami tabu.

Program oświaty seksualnej wycofano wraz z nadejściem III Rzeczypospolitej, w myśl zasady potępienia wszystkiego, co wiązało się z PRL. Konsekwencja, z jaką program był realizowany przez tyle lat okazała się zbyt małą siłą przetargową w polskim sporze o edukację seksualną. W tym „chocholim tańcu ideologiczno-filozoficznym” – jak proces ten ujął czołowy polski seksuolog Andrzej Jaczewski – rezygnację szkoły z prowadzenia zajęć odczytywać należy jako niechęć do angażowania się w spór polityczny. Czy potrzebna jest wiedza z podstaw seksuologii, czy wiedza o rodzinie, miłości, postawach filozoficznych i uczuciach? Konflikt jest w istocie pozorny, gdyż potrzebne są obydwie wymiary nauki⁴³. Poważnym problemem jest brak dobrze wykształconej kadry nauczycieli-fachowców, którzy mogliby prowadzić zajęcia w sposób obiektywny. Mimo

⁴⁰ Por. J. Baniak, M. Chomczyńska-Miliszkievicz, W. Derczyński, L. Dyczewski, Z. Izdebski, J. Kultys, Z. Lew-Starowicz, B. Łaciak, K. Ostrowska, B. Wikarek, J. Szczepańska, J. Mariański, i wielu innych.

⁴¹ Na przestrzeni kilku ostatnich lat liczba osób popierających szkolną edukację seksualną zwiększyła się. Por. komunikaty z badań CBOS, *Aborcja, edukacja seksualna, zapłodnienie pozaustrojowe*, Warszawa, II 2005; *O wychowaniu seksualnym młodzieży*, VII. 2007.

⁴² Zob. M. Zielińska, *Wychowanie seksualne wobec zmian zachowań seksualnych młodzieży polskiej – analiza wyników badań własnych*, [w:] *Ginekologia Praktyczna* 2/2007.

⁴³ Por.: J. Rzepka, *Czy należy realizować edukację seksuologiczną/kto, kiedy i w jaki sposób ma to robić?*; A. Jaczewski, *Edukacja seksuologiczna realizowana przez szkołę*; B. Wikarek, *Edukacja seksualna a poglądy i postawy młodzieży policealnych szkół medycznych na temat przedmałżeńskiej aktywności seksualnej*, [w:] (red.) J. Rzepka, *Zagadnienia prorodzinnej edukacji...* s. 17–25; 31–35; 49–65.

różnych kursów i ośrodków doskonalenia dla nauczycieli trzeba zwrócić uwagę na fakt, iż seksuologia nie jest nawet obowiązkowym przedmiotem realizowanym ani na kierunkach studiów medycyny ani psychologii.

BIBLIOGRAFIA

- Biuletyn Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny*”, 1/1997, 8/2005.
- Boy - Żeleński T. [1960], *Piekło kobiet*, Warszawa.
- CBOS [2005], *Aborcja, edukacja seksualna, zapłodnienie pozaustrojowe*, II.
- CBOS [2007], *O wychowaniu seksualnym młodzieży*, VIII.
- Chomczyńska - Miliszkievicz M. [2002], *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin.
- Czekański A. [1990], *Pigułka antykoncepcyjna i jej skutki dla zdrowia kobiety*, „Problemy Rodziny”, 1990 nr 4.
- Dobson J. [1993], *Zasady nie są dla tchórzy*, Warszawa.
- Duch D. [2000], *Postawy środowiska lekarskiego wobec ustawy antyaborcyjnej*, [w:] *Ustawa antyaborcyjna. Funkcjonowanie, skutki społeczne, postawy i zachowania*, 2000. IX., Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny.
- Dudziak U. [2002], *Seksualność a polityka od socjalizmu do liberalizmu*, Toruń.
- Ehman R. [2004], *Poronne działanie środków antykoncepcyjnych*, Gdańsk.
- Fijałkowski W. [1999], *Rodzicielstwo w zgodzie z naturą, Ekologiczne spojrzenie na płciowość*, Poznań.
- Grabowscy M. i W., Niemyscy A. i M., Wołochowicz M. i P. [1998], *Zanim wybierzesz... Przygotowanie do życia w rodzinie*, Warszawa.
- Izdębski Z., Ostrowska A. [2004], *Seks po polsku: zachowania seksualne jako element stylu życia Polaków*, Warszawa.
- Izdębski Z. [2006], *Ryzykowna seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997–2001–2005.*, Zielona Góra.
- Izdębski Z. [1997], *Zachowania prozdrowotne i seksualne w aspekcie HIV/AIDS w Polsce*, Warszawa.
- Kultys J. [2005], *Moralność seksualna młodzieży - ciągłość czy zmiana*, Słupsk.
- Jaworski A., A. Grodzki, Izdebski Z. [1994], *Przemiany obyczajowości seksualnej młodzieży*, Warszawa.
- Karta Praw Rodziny*, http://www.srk.opoka.org.pl/srk/srk_pliki/karta.htm
- Kornas-Biela D., Dudziak U. [1993], *Edukacja seksualna czy wychowanie człowieka*, [w:] *Wychowanie do życia w rodzinie*, 11.XII.
- Kozakiewicz M. [1985], *Młodzież wobec seksu, małżeństwa i rodziny. Perspektywa europejska*, Warszawa.
- Kozakiewicz M. [1989], *Pro i contra w planowaniu rodziny i wychowaniu seksualnym*, Warszawa.
- Łaciak B. [2005], *Obyczajowość polska czasu transformacji, czyli Wojna postu z karnawalem*, Warszawa.
- Malary J.H. [2002], *Nowy feminizm. Kobieta i świat wartości*, Poznań.
- Malewska H. [...], *Psychospołeczne determinanty życia seksualnego kobiet,*

- Mariański J. [2001], *Praktyki religijne młodzieży a uznawane wartości prorodzinne*, [w:] (red.) M. Ziemska, *Rodzina Współczesna*, Warszawa.
- McDowell J. [1999], *Mity edukacji seksualnej*, Warszawa.
- Ministerstwo Zdrowia [2006], *Raport Zdrowie kobiet w wieku prokreacyjnym 15–49 lat*, UNDP.
- Okólski M. [1988], *Reprodukcja ludności a modernizacja społeczeństwa. Polski syndrom*, Warszawa.
- Pęczkowska E. [2009], *Miłość i seks w kulturze nastolatków*, nieopublikowana praca magisterska, UŁ.
- Pierzchałska A., Lisowska A., Kurzepa J. (red.) [2008], *Prostytucja nieletnich w perspektywie Dolnoślążaków. Raport z 2008 roku*, Wrocław.
- Riches V. [1984], *Następstwa edukacji seksualnej*, Gdańsk.
- Rzepka J. (red.) [2003], *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej. Materiały z seminarium naukowego*, Katowice 25.05.2002, Mysłowice.
- Sandecki Cz. [2004], *Katecheza szkolna a religijność polskich studentów*, Kraków.
- Słany K. [2002], *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków.
- Sokolik W. i inni [1987], *Przysposobienie do życia w rodzinie*, Warszawa.
- Starowicz Z. L. [1989], *Zabiegi przerywania ciąży w populacji 760 pacjentek Lekarskich Przychodni Specjalistycznych Towarzystwa Rozwoju Rodziny: analiza statystyczna*, „Problemy Rodziny”, nr 4.
- Starowicz Z. L. [1990], *Obawy seksualne młodych*, „Problemy Rodziny”, nr 1.
- Uścińciewicz J. [1998], *Planowane rodzicielstwo*, Gdańsk.
- Wiśłocka M. [1995], *Sztuka kochania*, Warszawa.
- Wiśniewski-Roszkowska K. [1986], *Problemy współczesnego erotyzmu*, Warszawa.
- Wiśniewska-Roszkowska K. [1988], *Seks i moralność*, Warszawa-Kraków.
- Wojtyła K. [1982], *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin.
- Wróblewska W. [1991], *Nastoletnie matki w Polsce – Studium demograficzne na podstawie badania „Ankieta Młodych Matek” z 1998*, Monografie i Opracowania, SGH, nr 340/22, Warszawa.
- Zielińska Magdalena [2007] *Wychowanie seksualne wobec zmian zachowań seksualnych młodzieży polskiej – analiza wyników badań własnych*, [w:] *Ginekologia Praktyczna* 2/2007.
- Żarnowska A. i Szwarc A. [2004], *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności wiek XIX i XX*, Warszawa.

Źródła internetowe:

- <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/3A3B8702> (dostępny 23.04.2009)
- <http://www.adwokatura.pl/Pliki/RaportGilaRoblesa.doc> (dostępny 20.IV.2004).
- <http://www.badania-seksualne.pl/historia.htm> (dostępny 23.04.2009)
- <http://www.federa.org.pl/dokumenty> (dostępny 16 II 2008).
- <http://www.kosciol.pl/article.php?story=20041113164055113> (dostępny 15 IV 2005).
- <http://www.lubin.edu.pl/seks.htm> (dostępny 23.05.2005)

Ewelina Wejbert-Wąsiewicz, Elżbieta Pęczkowska
University of Łódź

THE PROBLEMS OF SEXUAL EDUCATION IN POLAND

(Summary)

The history development, evolution and problems of sexual education in Poland has been described in hereby article. Despite that since first social action of pioneer of sexual education till now over hundred years have passed, this theme still causes big political-ideologically disputes. The results of many sociological researches (including personal researches) give evidence that polish school does not provide sexual education and does not realise its program sufficiently. A sexual education is more a political matter as well as an abortion, which appears in political discussion during political campaign stage especially. The forceful social and sexual education to prevent the diseases, unwanted pregnancies, abortion – the vital drama. Unfortunately, in Poland this problem is still marginalized. There are three crucial reasons, which perpetuate such unfavourable state: social, cultural “tabu” of human sexuality “politicization” of human sexuality and, in practise, lack of fully-developed teaching body in sexual education.

Key words: contraception, sexual education, catholic church, young, state

RECENZJE

Ks. prof. J. Mariański, „Spoleczeństwo i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności”, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Byblos”, Tarnów 2008, s. 408 – rec. Łukasz Kutyló

Książka J. Mariańskiego pt. *Spoleczeństwo i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności* stanowi próbę opisu współczesnej rzeczywistości społecznej z katolickiego punktu widzenia. Autor porusza w niej fundamentalne, nie tylko dla świata cywilizacji zachodniej, zagadnienia. Koncentruje się na takich kwestiach, jak: ponowoczesność, wolność, ład demokratyczny, społeczeństwo obywatelskie, gospodarka rynkowa, konsumpcjonizm, bezrobocie i globalizacja. Podejmuje również wątek wzajemnych powiązań między religią a moralnością. Zagadnienia te wydają się ważne, zwłaszcza w perspektywie kryzysu gospodarczego, z którym boryka się świat. Autor przedstawia w swej publikacji diagnozę wielu dzisiejszych problemów, daje możliwość głębszego zastanowienia się nad kondycją współczesnego człowieka i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Kilka słów należy poświęcić sposobowi prezentowania poszczególnych zagadnień. Autor w omawianej publikacji dostarcza czytelnikowi wielu informacji o charakterze empirycznym, jest niezwykle drobiazgowy, dokładny i uczciwy. Odnosząc się do poszczególnych kwestii odwołuje się do pokaźnego zasobu literatury, nawiązuje przy tym do studiów, prac i publikacji pochodzących z różnych dyscyplin nauki. Świadczy to o dużej erudycji autora. Ta interdyscyplinarność powoduje, że obraz świata prezentowany przez J. Mariańskiego staje się jeszcze bardziej kompleksowy. Wskazane przez autora obszary problemowe analizowane są z określonej perspektywy ideowej. Punktem wyjścia pozostaje tu katolicka nauka społeczna.

W rozdziale poświęconym ponowoczesności autor wskazuje na niepokojącą – jego zdaniem – tendencję, zgodnie z którą współcześni ludzie rezygnują z uniwersalistycznego pojmowania wartości na rzecz traktowania ich w sposób partykularny. W praktyce oznacza to przeniesienie punktu ciężkości z etyki kodeksowej na etykę sytuacyjną. W konsekwencji, kategorie dobra i zła ulegają

rozmyciu, człowiek znajdujący się w sytuacji wyboru pomiędzy dobrem a złem nie odwołuje się do utrwalonych zasad i reguł, lecz za każdym razem definiuje zasady na nowo. Autor niepokoi się, że tego rodzaju relatywizm nie tylko sprzyja chaosowi moralnemu, ale także burzy porządek społeczny. J. Mariański nawiązuje tu do E. Durkheima, ponawia pytanie: jak możliwe jest społeczeństwo, w którym każdy z osobna będzie ustalał normy moralne? Rozważania prowadzą autora do zastanowienia się nad kwestią wolności. Niechęć do etyki kodeksowej powiązana tu zostaje z dążeniem współczesnego człowieka do powiększania obszaru swej niezależności. J. Mariański wskazuje, że katolicka nauka społeczna nie jest przeciwna idei wolności. Stwierdza, że wolność jest niezbędnym elementem definiującym każdego człowieka. Określone pozostaje jednak rozumienie tego pojęcia. Autor zakłada, że za wolne można uznać te czyny, które a) prowadzą do dobra, prawdy oraz Boga oraz b) nie wynikają z potrzeby zaspokojenia ludzkich popędów, egocentrycznych oczekiwań. Innymi słowy, katolicka nauka społeczna rozróżnia wolność dojrzałą, w której jednostka bierze odpowiedzialność za siebie oraz innych, uznaje przy tym istnienie uniwersalnych zasad, oraz wolność niedojrzałą, egocentryczną, opartą na aktualnych oczekiwaniach i potrzebach fizycznych. Wolność niedojrzała pozostaje w takim rozumieniu wolnością fałszywą. W opinii J. Mariańskiego ludzie coraz częściej czynią z niezależności zły użytek, co widać chociażby na przykładzie konsumpcjonizmu, czy – jak określa to zjawisko sam autor – konsumizmu. Akceptacja życia nastawionego wyłącznie na materialne korzyści, przyjemność i dobrobyt niesie ze sobą negatywne skutki. Jak pisze J. Mariański: *Najbardziej bolesną konsekwencją przeakcentowania wartości materialnych jest pogarda dla tych, którzy są ekonomicznie niewydajni* (Mariański 2008:222). Konsumizm źle wpływa na stosunki interpersonalne, następuje ich utowarowienie. Życie współczesnego człowieka koncentruje się wokół posiadania, używania, korzystania z doraźnych przyjemności.

Autor podejmuje w swej publikacji także zagadnienia gospodarcze. W rozdziale zatytułowanym *Kościół katolicki a społeczna gospodarka rynkowa* wskazuje na potrzebę takich rozwiązań ekonomicznych we współczesnym świecie, które potrafią łączyć zasadę indywidualnej wolności z pewną kompensacją społeczną. Stąd, obce są autorowi rozwiązania proponowane przez liberalizm. Model ten nie pasuje do katolickiego postrzegania świata jako pewnej całości. Ponadto, w opinii autora, nie da się wyabstrahować człowieka z przestrzeni moralnej, a takie podejście reprezentują ekonomiści związani z tym nurtem. J. Mariańskiemu obcy jest także model gospodarki sterowanej w sposób centralistyczny i biurokratyczny. Prowadzi to bowiem do zniewolenia człowieka, pozbawienia go inicjatywy. Katolicka nauka społeczna, uwzględniając ograni-

czenia każdego z wymienionych podejść, wybiera opcję łączącą niezależność z bezpieczeństwem, bliższy jest jej przy tym model liberalny. Osią, wokół której powinny koncentrować się zagadnienia gospodarcze pozostaje tu człowiek. Autor podejmując kwestie o ekonomicznym charakterze, odnosi się także do problemu bezrobocia. Diagnoza sytuacji w tym względzie wydaje się dość pesymistyczna, być może wynika to z faktu, że J. Mariański odwołuje się do danych statystycznych pochodzących z okresu spowolnienia gospodarczego lat 2000–2003. Od tego czasu nastąpiły na rynku pracy znaczące zmiany, pojawiła się możliwość uzyskania zatrudnienia poza granicami kraju, poziom bezrobocia ulegał w kolejnych latach zmniejszeniu. Niemniej jednak sam problem pozostaje aktualny, zwłaszcza w kontekście kryzysu gospodarczego. Autor wskazuje na schizofreniczną specyfikę obecnych czasów, kiedy to jedni uzależniają się od pracy, a inni trwale pozbawieni są zatrudnienia. W swoich rozważaniach J. Mariański próbuje odnieść się do doświadczenia bezrobocia, bliska jest mu perspektywa personalistyczna. Brak pracy pozostaje poważnym obciążeniem dla człowieka, odbiera go z godności w świecie, gdzie istotę człowieczeństwa sprowadza się do realizowania potrzeb materialnych. J. Mariański daleki jest jednak od sentymentalizmu i idealizowania bezrobotnych, wskazuje, że naganne są sytuacje, kiedy człowiek z własnej woli pozbawia się szans na zatrudnienie (np. z powodu lenistwa). Autor nie traktuje zatem tej zbiorowości jako homogenicznej grupy, której wszyscy członkowie w takim samym stopniu zasługują na pomoc. W jaki zatem sposób, zdaniem autora, omawiany tu problem powinien zostać rozwiązany? J. Mariański odrzuca neoliberalny scenariusz, koncentruje się raczej na perspektywie interwencjonistycznej, w której to państwo pozostaje istotnym podmiotem przeciwdziałania bezrobociu. Zdaniem autora należy: stymulować inwestycje, poprawić konkurencyjność polskich przedsiębiorstw oraz rzemiosła, skoncentrować się na eksporcie i optymalizacji importu, postawić na rozwój budownictwa mieszkaniowego, upowszechnić zatrudnienie elastyczne i subsydiowane. J. Mariański zdaje sobie przy tym sprawę, że problem bezrobocia we współczesnym świecie pozostaje dość skomplikowany i w znacznym stopniu zależy od procesów makrostrukturalnych związanych z globalizacją. Swobodny przepływ kapitału niesie ze sobą nadzwyczajny postęp w zakresie organizacji, wydajności, upowszechnienia się wiedzy, transferu technologii, czy polepszenia warunków życia, z drugiej strony globalizacja skazuje niektóre obszary i grupy społeczne na marginalizację. J. Mariański odwołuje się tu do słów Jana Pawła II, wypowiedzianych podczas pielgrzymki na Kubie w 1998 roku, kiedy to papież stwierdził, że nowa forma kapitalizmu próbuje podporządkować sobie nie tylko pojedynczego człowieka, ale też całe kraje, narody, zmuszając je do wprowadzania

w życie często niemożliwych do zrealizowania programów gospodarczych. Autor stwierdza zarazem, że katolicka nauka społeczna daleka jest od antyglobalizmu, gdyż na jej gruncie dostrzega się nie tylko negatywne, ale także pozytywne aspekty globalizacji. Ponadto, zdaniem J. Mariańskiego, trudno zestawić papieża w jednym rządzie z anarchistami, czy radykalną lewicą.

Powyżej przedstawiono niektóre zagadnienia podejmowane w książce, głównie te, które wydają się autorowi recenzji najbardziej interesujące. J. Mariański prezentuje dość konserwatywny sposób widzenia świata. Diagnoza postawiona współczesnej rzeczywistości jest pesymistyczna, pewnym rozwiązaniem pozostaje zwrot w kierunku etyki kodeksowej i kompleksowego postrzegania człowieka. Z pewnymi poglądami właściwymi dla autora trudno jest się zgodzić. Dla przykładu, J. Mariański w swych rozważaniach odnośnie wolności koncentruje się na augustiańskim i kantowskim rozumieniu tego pojęcia (człowiek jest wolny, gdy wybiera dobro), podczas gdy recenzentowi bliższa pozostaje koncepcja L. Kołakowskiego. Filozof ten twierdzi, że wolność określa nie tyle sama treść wyboru, co raczej sama zdolność wybierania. Pewne zastanowienie budzi także problematyka konsumpcjonizmu. Dość trudno jest postawić granicę między potrzebami „rzeczywistymi” a tymi zbędnymi, wykreowanymi. Znowu warto w tym względzie odwołać się do L. Kołakowskiego, który pisze: *Przypuśćmy, że jestem właścicielem jednego samochodu skromnej jakości i nie mam poczucia, że więcej potrzebuje; jakim prawem jednak i według jakich kryteriów miałbym zadekretować, że ten, kto ma (albo chciałby mieć) trzy samochody nie potrzebuje ich naprawdę?* (Kołakowski 2004:89). Interesująco przedstawione są zagadnienia gospodarcze, lektura tych fragmentów książki rodzi jednak pewien niedosyt. Autor w sposób czytelny, wyraźny formułuje zarzuty pod adresem modelu liberalnego, w mniejszym stopniu także wobec gospodarki centralnie-planowanej. Pewną słabą stroną rozważań pozostaje natomiast kwestia potencjalnych rozwiązań, które mogłyby stanowić alternatywę dla neoliberalizmu. J. Mariański odwołuje się tu do interwencjonizmu gospodarczego. Szkoda, że autor nie próbuje opisać tu innych działań, przedsięwzięć, w tym chociażby ekonomii społecznej, idei silnie powiązanej z Kościołem katolickim. To z inicjatywy tej właśnie instytucji powstawały w Hiszpanii i we Włoszech różnego rodzaju spółdzielnie, kolektywy pracownicze. Niektóre z nich, jak Mondragon (powstała z inicjatywy lewicującego ks. J.M. Arizmendiariety) do dziś sprawnie funkcjonują. Autor recenzji nie do końca może zgodzić się także z postrzeganiem przez ks. J. Mariańskiego antyglobalizmu, a w zasadzie alterglobalizmu. Jak twierdzi I. Wallerstein, alterglobaliści nie stanowią ruchu samego w sobie, tworzą raczej sieć ruchów [Wallerstein 2002]. Przewodnią ideą nie jest tu sprzeciw wobec globalizacji, krytyka

koncentruje się raczej na jej negatywnych aspektach, wymienionych zresztą przez J. Mariańskiego. Stąd, raz jeszcze należałoby zadać pytanie, czy Jan Paweł II był alterglobalistą? Skoro krytykował negatywne konsekwencje omawianego tu zjawiska, a zarazem formułował program pozytywnej globalizacji, która a) musi opierać się na niezbywalnej wartości człowieka oraz b) nie może być nową formą kolonializmu, to odpowiedź na to pytanie powinna być twierdząca.

Podsumowując, książka J. Mariańskiego jest interesująca, bogata w problematykę, skłania do refleksji oraz zadawania pytań odnośnie przyszłości świata. Niekoniecznie można zgadzać się we wszystkim z autorem, ale w pewnym sensie trzeba przyznać rację, że ponowoczesność pełna jest zagrożeń, a współczesnego człowieka nie tyle charakteryzuje dojrzałość, co raczej pewien infantyizm, egocentryzm. Książka skłania do działania i pokazuje, że odległość dzieląca spokojne życie jednostki od niepokojących procesów społecznych jest niewielka. Publikacja ta ma również wielką wartość poznawczą. Autor prezentuje w niej podstawowe wartości i cele katolickiej nauki społecznej, odnosi je także do praktyki społecznej.

BIBLIOGRAFIA

- Kołąkowski L., [2004], *Mini wykłady o maxi sprawach*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
Mariański J., [2008], *Spółczesność i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblos”, Tarnów.
Wallerstein I., [2004], *New Revolts Against the System*, [w:] “New Left Review” no 18, November-December.

Lukasz Kutyło

Jerzy K. Thieme, „Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA”, Wyd. Difin, Warszawa, 2009 – rec. Lucyna Prorok

Na rynku wydawniczym w 2009 roku ukazała się książka Jerzego K. Thieme porządkująca wiedzę na temat szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie. Jak pisze Autor: *bezpośrednim impulsem do napisania tej książki było moje zdumienie, gdy jako świeżo upieczony prorektor w 2005 r. szukałem w Głównej Księgarni Naukowej im. B. Prusa przy Krakowskim Przedmieściu w Warszawie książki o reformowaniu lub zarządzaniu szkołami wyższymi i nie znalazłem tam ani jednej pozycji na ten temat. Moje zdumienie pogłębiło się jeszcze bardziej po wizycie w bibliotece Wydziału Pedagogiki UW, gdzie również nie znalazłem ani jednej pozycji na interesujący mnie temat (s. 15)*¹.

Autor stwierdza, że książka, którą oddaje w ręce czytelnika, mówi o konieczności oraz sposobach naprawy polskiego szkolnictwa wyższego. Z tego też powodu J. K. Thieme w dużej mierze skupił się na opisie faktograficznym systemów kształcenia wyższego w wybranych krajach. Przez to książka stanowi kompendium wiedzy o szkolnictwie wyższym. Zawarte w książce informacje mają charakter diagnozy stanu szkolnictwa wyższego w wybranych krajach Europy, Polsce i USA.

Przeгляdu systemów szkolnictwa wyższego Autor dokonuje w siedmiu częściach swej książki², Autor bowiem nie stosuje określenia „rozdział”. Część pierwsza zatytułowana *Wstęp* dotyczy zjawiska globalizacji oraz wyzwań XXI wieku, przed którymi stoi szkolnictwo wyższe. Zaliczył do nich: rozwój kapitału intelektualnego oraz wiedzy, które tworzą czynniki rozwoju świata i stanowią majątek narodowy.

Za podstawę swoich analiz Autor przyjął światowe oraz międzynarodowe rankingi szkół wyższych publikowane corocznie przez różnego rodzaju instytucje i organizacje, do których zaliczał: Institute of Higher Education, Shanghai Jiao

¹ Dla informacji czytelnika podaję, że w 2008 (30 czerwca) w Klubie Akademickim Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie odbyła się promocja książki pod redakcją Profesora Stanisława Waltosia i doktora Andrzeja Rozmusa pt. *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*. W niniejszej książce zostały omówione zasadnicze regulacje ustawowe dotyczące szkolnictwa wyższego w Polsce, tj. prawno-społeczne warunki powstawania i likwidacji szkół wyższych, ustroje wyższych szkół publicznych i niepublicznych, kwestie związane z autonomią szkół wyższych, finansami, karierami zawodowymi pracowników naukowych, organizacją studiów, badaniami naukowymi, itp. W publikacji zawarte są komentarze poszczególnych zagadnień, oraz przewidywane skutki uregulowań ustawowych dla społeczności akademickiej.

² Autor wprowadził podział na części, a nie na rozdziały, w związku z czym część pierwsza książki to *Wstęp*.

Tong University, Dziennik The Times, The Cybermetrics Lab, Ecole National Supérieure des Mines de Paris. Cytowane rankingi ukazują znaczne różnice w obszarze szkolnictwa wyższego pomiędzy USA, a innymi częściami świata. Różnice te wynikają przede wszystkim z poziomu innowacyjności, liczby posiadanych patentów, osiągnięć naukowych pracowników danej uczelni (np. Nagrody Nobla), cytowań publikacji naukowych, czy liczby studentów zagranicznych kształcących się na danej uczelni. J. K. Thieme analizuje również przyczyny kryzysu uniwersytetów europejskich oraz zastanawia się czy Polska przeżywa zapaść intelektualną.

Autor stwierdza na koniec części pierwszej, iż szkoły wyższe w szczególności sposób podlegają procesowi globalizacji, co skutkuje wytwarzaniem na uczelniach globalnego, a nie tylko lokalnego kapitału intelektualnego. Powinna być to, jak sugeruje Autor, myśl przewodnia dla wszystkich decydentów i reformatorów szkolnictwa wyższego.

W drugiej części zatytułowanej *Modele i ekonomika szkoły wyższej* Autor przedstawia, jak sam się wyraził *modelowe i ekonomiczne narzędzia potrzebne do nowoczesnej analizy szkolnictwa wyższego i jego produktów, czyli wykształcenia i wiedzy* (s. 43). Do tychże modelowych i ekonomicznych narzędzi J. K. Thieme zaliczył: politykę edukacyjną, model, system, oraz ustrój szkolnictwa wyższego. Analizę tych terminów Autor rozpoczyna od wyjaśnień czym jest polityka edukacyjna, następnie przechodzi do prezentacji teoretycznych modeli szkolnictwa wyższego, m.in.: Clarka, van Voughta, Brauna i Merriena. Następnie Autor omawia modele realistyczne (faktycznie istniejące) opisujące szkolnictwo wyższe w poszczególnych państwach i na tej podstawie wyróżnia: model kolegialny, rynkowy, biurokratyczno-oligarchiczny, elastyczny (biurokratyczno-państwowy), nowomenedżerski, planistyczny (etatystyczno-korporacyjny).

Kolejnym analizowanym przez Autora w części drugiej pojęciem jest ład akademicki, który według Niego w polskim szkolnictwie wyższym nie funkcjonuje. Autor wyjaśnia, iż pojęcie ładu akademickiego nie jest jeszcze ściśle zdefiniowane i opisuje je, jako procesy oraz rozwiązania organizacyjne konieczne dla sprawnego funkcjonowania procesów edukacyjnych szkolnictwa wyższego. W stosunku do polskiego szkolnictwa wyższego J. K. Thieme opisuje zewnętrzny i wewnętrzny ład akademicki.

Po analizie modeli szkolnictwa wyższego Autor przechodzi do omówienia ekonomiki polityki edukacyjnej i naukowej na świecie i w Polsce. Zagadnienie ekonomiki – ekonomii szkolnictwa wyższego J. K. Thieme analizuje ze względu na wzajemne relacje między rozwojem nauki a wzrostem gospodarczym w Europie i w USA. Wskazuje, iż właściwe wykorzystanie sektora wiedzy

i nauki w dzisiejszych czasach jest gwarantem rozwoju gospodarczego danego kraju, czy regionu. Autor pokazuje jednocześnie różnice w podejściu do rozwoju i finansowania sektora B+R w Stanach Zjednoczonych i Europie. J. K. Thieme analizie poddaje również polskie realia tego sektora i stwierdza, że jeżeli nie będzie dostatecznego dofinansowania nauki i badań to najzdolniejsi studenci, oraz naukowcy będą emigrować do Europy Zachodniej lub USA, gdzie ich zdolności i wiedza będą miały szansę na dalszy rozwój.

W części trzeciej książki zatytułowanej *Europejskie szkolnictwo wyższe* Autor skupił się na analizie systemów szkolnictwa wyższego i polityki edukacyjnej w UE. Autor opisuje historię reform szkolnictwa wyższego w krajach UE, wraz z ich cechami narodowymi oraz skutkami społecznymi. W swych analizach J. K. Thieme opisuje również rolę, jaką odgrywa UE w reformowaniu szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach członkowskich. Diagnozy stanu europejskiego szkolnictwa wyższego Autor dokonał w oparciu o wyniki raportu Komisji Europejskiej na temat reform ładu akademickiego w Europie, który został przygotowany przez Uniwersytet Twente w Holandii w 2007 roku. Raport ten dotyczył m.in.: efektywności reform polityki edukacyjnej, konkurencji między uczelniami, wewnętrznego ładu akademickiego, wpływu interesariuszy na kształtowanie strategii i misji uczelni.

Ponadto Autor stwierdza, że w Europie mamy do czynienia z dążeniem do ujednoczenia edukacji na poziomie wyższym, aby możliwe stało się w jej ramach zaspokojenie społecznych oraz gospodarczych potrzeb współczesnych Europejczyków. W związku z tym kraje UE pokładają ogromną nadzieję w Procesie Bolońskim, który umożliwiłby uczelniom zerwanie z modelem humboldowskim, a wdrożenie nowych systemów ładu wewnętrznego. Autor dlatego też dużo uwagi poświęca na przedstawienie przesłanek, celów i założeń Procesu Bolońskiego, jak również oczekiwanych rezultatów wynikających z jego wdrażania. Ciekawym uzupełnieniem wiedzy faktograficznej na temat Procesu Bolońskiego jest przytoczenie komentarzy oraz ogólnoeuropejskiej dyskusji na ten temat.

Część czwartą J. K. Thieme zatytułowaną *Amerykańskie szkolnictwo wyższe* rozpoczyna od scharakteryzowania systemu szkolnictwa wyższego w USA (rodzaje szkół wyższych, programy nauczania, władze, zarządzanie, finansowanie, wynagrodzenie, struktura absolwentów według kierunków, ilość zagranicznych studentów, akredytacja, dożywotnie zatrudnienie). Następnie Autor przechodzi do analizy uwarunkowań politycznych, ekonomicznych i społecznych sukcesu amerykańskich szkół wyższych.

Ponadto Autor wnikliwie analizuje niezależność finansową uczelni amerykańskich, co czyni z pozycji prorektora³, a więc osoby świadomej potencjalnych szans i zagrożeń związanych z zarządzaniem szkołą wyższą. Wiele uwagi Autor poświęca również prezentacji zasad organizacji ładu akademickiego na amerykańskich uczelniach z uwzględnieniem zakresu posiadanej władzy, udziału w zarządzaniu, takich podmiotów jak: Rada zarządzająca, komitet rady, prezydent (rektor), prorektor ds. akademickich, dziekan, dyrektor instytutu, kierownik katedry, senat uczelni, kadra oraz studenci. Należy przy tym zauważyć, że w stosunku do szkolnictwa europejskiego Autor nie zamieścił tak szczegółowej charakterystyki, stąd też wrażenie, iż każda z części niniejszej książki opiera się na innym schemacie analizy, a przez to ukazuje szkolnictwo wyższe z innej, niedającej się porównać perspektywy. Ciekawym elementem tej części jest opis ścieżki kariery akademickiej i systemu oceny osiągnięć pracowników naukowych na amerykańskich uczelniach.

Diagnoza amerykańskiego szkolnictwa wyższego przedstawiona przez J. K. Thieme zawiera również opis potencjalnych problemów i prognozy na przyszłość. Pomimo, iż szkolnictwo wyższe w USA stało się dojrzałym biznesem, który unika ryzyka, oraz charakteryzuje się wysokimi kosztami i samozadowoleniem, to również podlega niekorzystnym (globalnym) trendom. Trendy te według Autora w przypadku USA ujawniają się w następujących obszarach: dostępność studiów, koszty edukacji, wpływ decydentów na rozwój uczelni, pomoc finansowa dla studentów, wartość wyższego wykształcenia w świadomości społecznej, jakość oraz innowacyjność edukacji.

Część piąta książki J. K. Thieme poświęcona jest analizie *Polskiego szkolnictwa wyższego* z uwzględnieniem następujących wątków: reforma szkolnictwa wyższego z 2005 roku, finansowanie uczelni wyższych przez państwo, kontrola jakości kształcenia na poziomie akademickim wraz z komentarzami przedstawicieli uczelni wyższych. Analizę polskiego szkolnictwa wyższego zamykają wyniki autodiagnozy środowiska akademickiego, jaką przeprowadzono w oparciu o badania ankietowe w Collegium Civitas.

Jeśli chodzi o system szkolnictwa wyższego w Polsce J. K. Thieme rozpoczyna analizę od prezentacji ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku prawo o szkolnictwie wyższym⁴, która stanowi podstawę obecnie funkcjonującego systemu i ustroju szkolnictwa wyższego w Polsce.

³ Autor J. K. Thieme w latach 2005–2008 pełnił funkcję Prorektora w Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego w Warszawie.

⁴ Dz. U. Nr. 164, poz. 1365.

Następnie Autor przedstawił opis systemu szkolnictwa wyższego istniejącego w Polsce, tj. publiczne i niepubliczne uczelnie wyższe z uwzględnieniem ich cech: typów – akademickie i zawodowe, poziomy studiów wraz z tytułami uzyskiwanymi po ich ukończeniu, kategorie nauczycieli akademickich, stopnie naukowe, stanowiska i tytuły. W oparciu o dane statystyczne GUS J. K. Thieme dokonał krótkiej diagnozy ilościowej szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 90. i obecnie.

Natomiast diagnozie problematycznej Autor poddał kwestię stopnia umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego, które na skutek: braku uzgodnionej strategii działania, wymiany studentów oraz pracowników naukowych, jest niskie. W pewnym sensie odpowiedzialnością za taki stan rzeczy Autor obarcza Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które jego zdaniem głównie nastawione jest na promowanie udziału Polski w programach UE i na wdrażaniu Procesu Bolońskiego.

Autor dokonuje również syntetycznego przeglądu historycznego szkolnictwa wyższego w Polsce od okresu międzywojennego, aż do czasów współczesnych. W części tej zostały opisane również: ustrój uczelni, polski model szkoły wyższej, system zarządzania szkołami wyższymi, stopień autonomii szkół wyższych w Polsce, finansowanie, czesne, stypendia oraz w *Aneksie* algorytm podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych.

Autor opisał również dwa niezwykle istotne elementy diagnozy stanu polskiego szkolnictwa wyższego, tj. *Niedopasowanie programów nauczania do potrzeb rynku pracy* oraz *Kontrola jakości wyższego kształcenia*. Jeśli chodzi o ten pierwszy element diagnozy to Autor zwraca uwagę na konieczność stworzenia powszechnie dostępnej bazy informacyjnej na temat: programów studiów z jednej strony, a potrzebach rynku pracy z drugiej. Druga kwestia dotycząca kontroli jakości kształcenia wyższego w Polsce ukazana jest poprzez opis działalności Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Część szósta zatytułowana *Konieczność naprawy szkolnictwa wyższego w Polsce* zawiera różnego rodzaju komentarze oraz wytyczne sformułowane przez środowisko akademickie zainteresowane reformami w polskim szkolnictwie wyższym. Następnie Autor przedstawia główne konkluzje płynące z raportów Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową z 2001 roku oraz Banku Światowego z 2004 roku na temat *Szkolnictwa wyższego w Polsce*, raportu OECD z 2007 roku pt. *OECD Reviews of Tertiary Education – Poland*⁵. Na zakończenie J. K. Thieme przedstawił aktualne (wiosna 2008) inicjatywy Ministra Nauki i Szkolnictwa

⁵ Wersja polskojęzyczna: *Przegląd szkolnictwa wyższego. Polska 2007*.

Wyższego, do których zaliczył m.in.: debatę nad zmianami w polskim systemie nauki i szkolnictwa wyższego, powołanie Zespołu, który opracuje założenia systemu zarządzania i finansowania nauki oraz systemu szkolnictwa wyższego. Autor w tym miejscu wylicza propozycje zmian ministerstwa w obszarze: zarządzania szkołami wyższymi, nowego modelu kariery zawodowej, finansowania szkolnictwa wyższego i jednostek naukowych oraz dydaktyki.

W ostatniej części książki zawierającej *Wnioski* na temat szkolnictwa wyższego i wyzwani stojących przed nim w XXI wieku J. K. Thieme stwierdza, że konieczne jest uzgodnienie wizji dla rozwoju szkół wyższych, a potem dla polityki edukacyjnej i dopiero na tej podstawie można zbudować model szkolnictwa wyższego w Polsce. Autor we wnioskach kończących publikację sformułował pięć priorytetów dla (polskiej) polityki edukacyjnej oraz określił model szkolnictwa wyższego. Zaznaczał jednocześnie, iż w Europie nie dostrzega odpowiednich wzorców dla polskiej reformy szkolnictwa wyższego. Ponownie Autor przytacza najistotniejsze problemy polskiego i europejskiego szkolnictwa wyższego zachęcając do podnoszenia standardów nauczania w oparciu o mechanizm rynkowy, jakim jest konkurencja wolnorynkowa.

Niewątpliwą zaletą książki autorstwa J. K. Thieme jest uporządkowanie informacji na temat szkolnictwa wyższego w Polsce, Europie i na świecie. Autor wspiera się na różnego rodzaju źródłach (statystyki, akty prawne, raporty z badań), co świadczy o interdyscyplinarnym ujęciu zagadnienia. Kompozycja książki pozwala natomiast na selekcję zawartych w niej informacji pod kątem własnych zainteresowań czytelnika. Każda z części książki autorstwa J. K. Thieme stanowi odrębną część, którą można wykorzystać w oderwaniu od pozostałych, co tym bardziej uświadamia czytelnikowi, że trudno jest znaleźć cechy wspólne dla europejskiego i amerykańskiego szkolnictwa wyższego. Ponadto, jak sam Autor sugeruje, pierwsza część książki adresowana jest przede wszystkim do uczestników dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego, zaś druga do osób zainteresowanych analizą porównawczą i opisem modeli europejskiego, amerykańskiego oraz polskiego szkolnictwa wyższego. Dlatego też można przewidywać, że z tej publikacji skorzystają przede wszystkim czytelnicy potrzebujący szybkiego, konkretnego i analitycznego przeglądu informacji na temat modelu amerykańskiego, europejskiego oraz polskiego szkolnictwa wyższego.

Lucyna Prorok

ARTYKUŁY

- Maria W ó j c i c k a – Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle
- Jacek K o c h a n o w s k i – Jakość demokracji jako (zapomniany) cel strategiczny procesu bolońskiego. Szkic problematyki
- Agnieszka D z i e d z i c z a k - F o l t y n – O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej
- Kryspin K a r c z m a r c z u k – Modernizacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Perspektywa teorii refleksywnej modernizacji
- Andrzej B o c z k o w s k i – Skuteczność i użyteczność kształcenia jako kategorie socjologiczne
- Marta Z a h o r s k a – Sukcesy i porażki reformy edukacji
- Kazimierz M u s i a ł – Reforma sektora publicznego w krajach nordyckich a powrót do elitarności szkół wyższych
- Ewelina W e j b e r t - W ą s i e w i c z, Elżbieta P ę c z k o w s k a – Problemy edukacji seksualnej w Polsce.

RECENZJE

- Ks. prof. J. Mariański, *Spółeczeństwo i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności* – rec. Łukasz K u t y ł o
- Jerzy K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA* – rec. Lucyna P r o r o k