

TRANSFORMATIVE POTENTIAL OF THE CLASSICAL MODEL OF UNIVERSITY

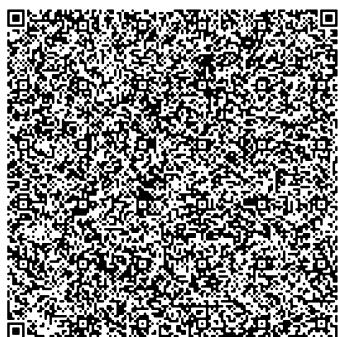
Kremen Vasyl, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Full member (Academician) of the National Academy of Sciences of Ukraine, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52-D, 04053 Kiev, Ukraine, president@naps.gov.ua

The paper by Vasyl Kremen «Transformative Potential of the Classical Model of University» is devoted to the problem of the main challenges to university education in the XXI century. One of such challenges is innovative character of contemporary civilization and its high level of scientific and technological development. Research university is a kind of response to such challenge. Other important challenge is commercialization of university life in the context of globalization. Entrepreneurial and corporate universities could be regarded as a response to such challenge.

Key words: university; research university; entrepreneurial university; corporate university; commercialization; innovative character of civilization.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2016

Прийнято до друку 29.09.2016



УДК 378.091

Tadeusz Lewowicki

profesor zwyczajny, doktor habilitowany,

członek zagraniczny NAPN Ukrainy,

Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego,

ul. Smulikowskiego, 6/8, 00-389 Warszawa, Rzeczpospolita Polska,

rektor@wsp.edu.pl

O MODELU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO – UNIWERSYTECKA TRADYCJA, PRZEMIANY, PROBLEMY I SUGESTIE ROZWIĄZAŃ

W myśleniu o szkolnictwie wyższym chętnie nawiązujemy do tradycji uniwersytetów. Zmieniające się potrzeby społeczne i rozwój szkół wyższych sprawiły, że model szkolnictwa wyższego również uległ zmianom. Szkolnictwo wyższe uległo zróżnicowaniu, a różne typy uczelni mają do spełnienia różne dominujące funkcje. Przemiany te nie znajdują odzwierciedlenia w całościowym podejściu do spraw edukacji i rodzą wiele problemów. Wszystko to powoduje, że potrzebna jest nowa strategia edukacji na poziomie szkolnictwa ponadśredniego i nowe podejście do modelu tego szkolnictwa. Ważnym przesłaniem artykułu jest zwrócenie uwagi na szanse, jakie niesie traktowanie edukacji jako społecznego dobra i tworzenie modelu szkolnictwa, w którym uczelnie - wypełniając różne funkcje dominujące - wzajemnie wspomagają się w działalności i rozwoju.

Słowa kluczowe: model szkolnictwa wyższego; uniwersytecka tradycja; funkcje szkół wyższych; zróżnicowanie szkolnictwa wyższego.

Szkolnictwo wyższe – jego poziom, wypełniane funkcje, sieć szkół i ich dostępność, a także wiele innych spraw związanych z działalnością uczelni oraz relacjami z niemal wszystkimi obszarami życia – w znacznej mierze stanowi o szansach rozwojowych zarówno poszczególnych ludzi, jak i społeczeństw, o kapitale społecznym, o jakości życia. Pogląd ten wydaje się powszechnie akceptowany, a jego słuszność potwierdzają doświadczenia państw i społeczeństw wykazujących troskę o rozwój szkolnictwa wyższego, jakość kształcenia i wpływ edukacji na różne dziedziny życia ludzi. Największe korzyści – te wymierne, np. ekonomiczne czy gospodarcze, ale także trudne do zmierzenia, ale jakże ważne, przejawiające się w rozwoju ludzi, osobowości, kulturowe – odnoszą zazwyczaj społeczeństwa bogate, znajdujące się na wy-

sokim poziomie cywilizacyjnym. Źródła ich sukcesów oraz dawnej i współczesnej potęgi były i są rozmaite – nierzadko płynące z kolonialnych podbojów, grabieży, wyzysku. Dzisiaj potęgę swą budują dbając o naukę, kształcenie sprzyjające postępowi cywilizacyjnemu, nowym technologiom przyjaznym ludziom. Traktujemy to jako zjawisko niemal oczywiste w warunkach bogatych społeczeństw.

Współczesny świat daje jednak szanse rozwoju i sukcesów nie tylko społeczeństwom zamożnym, ale – jak się wydaje – w niespotykanym dotąd wymiarze również społeczeństwom, których losy nie były zbyt pomyślne i które miały niewielkie możliwości konkurowania z potęgami. Jedną z szans jest udział w już kształtującym się w skali globalnej społeczeństwie wiedzy. W naszym

regionie świata – związanym z regionem Ameryki Północnej i coraz silniej wiążącym się z gospodarczymi gigantami Azji – społeczeństwo wiedzy przestało być wizją kreśloną przez futurologów, a pod wieloma względami jest rzeczywistością. O uczestnictwie w tym szczególnym społeczeństwie nie muszą decydować posiadane złoża surowców, konkurencyjna w światowej skali gospodarka, kapitał (choć z pewnością wszystko to byłoby pomocne), natomiast może decydować i – jak zapewne stanie się – będzie decydować wiedza zdobywana, tworzona i wykorzystywana przez społeczności i społeczeństwa. A w tym zakresie ważną rolę odgrywać powinna edukacja, a szczególnie edukacja na najwyższych poziomach. Szkolnictwo wyższe i nauka, jak wiele na to wskazuje, w nieznanym dotąd stopniu wpłyną na kondycję społeczeństw oraz miejsce i funkcjonowanie w świecie. To wspomniana szansa dla tych, którzy nie należą do potęg. To szansa dla naszego społeczeństwa.

Świadomość tej możliwości awansu cywilizacyjnego i zarazem warunku powodzenia we współczesnym i przyszłym funkcjonowaniu wydaje się w Polsce dość duża. Biorąc pod uwagę deklaracje polityków, wystąpienia przedstawicieli administracji państwowej i korporacji uczonych, a także głosy publicystów oraz prace wielu autorów ze środowisk uczelnianych, można by uznać, że waga spraw szkolnictwa wyższego i nauki jest doceniana i że sprawy te traktowane są z należytą troską. Co pewien czas wybucha «szum medialny», pojawia się krytyka różnych zjawisk w szkolnictwie wyższym, niekiedy przywołuje się jako wzory zagraniczne przykłady, podaje propozycje zmian. Powstała oficjalna strategia rozwoju szkolnictwa i nauki, rozmaite grupy osób przedstawiały swoje «strategie».

Oczywiście, to dobrze, że podejmowane są takie działania. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że wiele w tym poczyniń doraźnych i pozbawionych całościowego spojrzenia na szkolnictwo wyższe – spojrzenia i propozycji służących rzeczywistej poprawie stanu rzeczy. Przykłady przywołane zostaną dalej. Tu podkreślić należy, że w naszym kraju od lat zagubione są wątki strategicznego myślenia o szkolnictwie i o modelu (modelach) szkolnictwa wyższego. Takie myślenie dostrzec można natomiast w rozmaitych raportach i opracowaniach zagranicznych – szczególnie z lat rozwoju szkolnictwa w państwach wysoko uprzemysłowionych (Kupisiewicz, 1978, 1982). Co więcej – również w Polsce przed laty powstały liczne prace dotyczące modeli szkolnictwa wyższego na świecie (por. opracowania przygotowane w b. Instytucie Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego - teraz znajdujące się zapewne w Bibliotece UW). W latach 80. ubiegłego wieku – niejako na przedprożu zmiany ustrojowej – były do dyspozycji opracowania traktujące o modelowych rozwiązaniach, obejmujących szkolnictwo wyższe. W niektórych przewidziane zostały zjawiska i procesy, które nastąpiły w latach 90. i później. Liczne ekspertyzy, prace «modelowe» i inne – mogące służyć w tworzeniu nowego modelu szkolnictwa – pozostały bez echa. Przykładami mogą być opracowania poświęcone uniwersytetom ot-

wartym (Regulska, 1990). Do dzisiaj nie powołano Uniwersytetu Otwartego w Polsce, chociaż mógł powstać przed dwudziestu kilku laty. Podobnie było z opracowaniami modelu zróżnicowanej szkoły wyższej (por. np. Lewowicki, 1985).

Bagatelizowanie dorobku poświęconego modelom szkoły wyższej (i szkolnictwa wyższego) oraz próby tworzenia propozycji opartych na jednostkowych i niekiedy przypadkowo przywoływanych przykładach zagranicznych, co dominuje w naszym kraju od lat 90. ubiegłego stulecia w różnych poczynaniach zmieniających szkolnictwo wyższe, sprawia, że nie sposób odczytać w tych poczynaniach klarownej myśli określającej strategię edukacyjną i model szkolnictwa. Hasła i deklaracje walki o jakość kształcenia na poziomie wyższym – w połączeniu z propagowanymi, głośnymi medialnie, ale nader cząstkowymi rozwiązaniami – nie tworzą spójnej strategii i obejmują zaledwie część szkolnictwa. Niektóre rozwiązania, o czym również będzie mowa w dalszej części tego tekstu, raczej pozorują dbałość o jakość kształcenia, niż rzeczywiście troszczyć o jakość służą. W tej sytuacji uzasadnione stają się próby przypomnienia niektórych propozycji – dziś zapomnianych, a, jak sądzę, możliwych do wykorzystania w warunkach współczesnego szkolnictwa. Godny przypomnienia jest wątek prac nad modelem szkolnictwa. Prace te ilustrują całościowe podejście do podejmowanych zagadnień, ułatwiają dostrzeżenie i zrozumienie przynajmniej niektórych ważnych problemów, mogą stanowić podstawę nowych ujęć całościowych. Warto również spojrzeć na drogę rozwoju szkolnictwa wyższego, tradycję i przemiany, które dokonały się w ciągu blisko tysiąclecia oraz które następują współcześnie. Może okaże się to pomocne w poszukiwaniu modelu szkolnictwa wyższego na miarę XXI wieku, na miarę aspiracji naszego społeczeństwa. Pomocne w rozważaniu przywołanych niżej spraw mogą też być pytania i odpowiedzi lub podpowiedzi ukazujące niektóre rozwiązania wykraczające poza przyjęte schematy i utrwalone praktyki.

Podjęte dalej zagadnienia w dużej części odnoszą się do całego szkolnictwa wyższego. Zróżnicowanie tego szkolnictwa oraz warunków, w jakich funkcjonuje, sprawia jednak, że część egemplifikacji i propozycji zainteresuje przede wszystkim tych teoretyków i praktyków, może także polityków i administrację państwową, odpowiedzialnych za tę część szkolnictwa, która przygotowuje pedagogów (na kierunkach pedagogicznych różnych uczelni) i nauczycieli (w różnych uczelniach i na różnych kierunkach studiów). W dobrej edukacji pedagogów i nauczycieli jest przecież ogromna szansa stania się społeczeństwem wiedzy.

Wielość zagadnień, jak sądzę, ważnych w rozważaniach o szkolnictwie powoduje, że z konieczności dokonany został wybór tych zagadnień, a każde z nich przedstawiam w sposób skrótowy – wydobywając wątki godne uwagi w myśleniu i w działaniach na rzecz szkolnictwa. Ta raczej nietypowa forma niech bardziej służy wywołaniu refleksji i ewentualnym zmianom w spostrzeganiu

spraw i problemów – niż obszernemu omawianiu poszczególnych zagadnień.

Tradycja jako jedno ze źródeł myślenia o szkołach wyższych. W tradycji europejskiej od wieków szkolnictwo wyższe kojarzono z uniwersytetami. Dyskusje o uczelniach wyższych były sporami głównie o model lub modele uniwersytetów. To uniwersytety stanowiły typową i w zasadzie jedyną – poza nielicznymi przykładami różnych akademii czy szkół «zamkniętych», służących przygotowaniu wybranej grupy przyszłych kierowników życia państwowego, bądź np. przygotowaniu najwyżej wykształconych warstw kleru – szkołą wyższą.

Wiedzę spostrzegano już w kulturach starożytnych jako istotny czynnik zdobywania i sprawowania władzy. Podobnie było w Europie w czasie powoływania pierwszych uniwersytetów. Powstawaniu uniwersytetów włoskich, francuskich, angielskich, a także najdawniejszych uniwersytetów w naszej części kontynentu – w Pradze i w Krakowie, towarzyszyły zazwyczaj zmagania o to, czy mają one służyć władzy państwowej, władzy kościelnej czy też mają być – na miarę możliwości – niezależne i służyć nieskrępowanemu rozwojowi i upowszechnianiu wiedzy. Rozstrzygnięcia zależały od wielu uwarunkowań – fundatorów, siły i mądrości postaci decydujących o życiu społecznym i politycznym, ale również od zabiegów środowisk uniwersyteckich. Wszystko to sprawiało, że różne były drogi rozwoju, różne losy poszczególnych uniwersytetów. Różne też przyjmowano sposoby zorganizowania, zarządzania, nadawania wewnętrznego ładu społecznego, relacji nauczycieli i studentów. Pozornie jednolity świat uniwersytetów pod wieloma względami okazywał się zróżnicowany (por. np. Baszkiewicz, 1997; Kot, 1996; Wołoszyn, 1964 i in.). Przekaz tradycji niesie jednak ważne przesłanie, a jest nim wspólne uniwersytetom dążenie do poznawania świata, wzbogacania wiedzy i jej upowszechniania, zachowania pamięci o dorobku kultury, wytwarzania i pielęgnowania najwyższych wartości intelektualnych i moralnych. O uniwersytetach – jak sądzić można, wzorowanych na dawnych, klasycznych poprzednikach – pisze się wzniośle, że «stanowią swoisty i niepowtarzalny rodzaj świątyń, powołanych do niesienia ludzkości światła czystej wiedzy oraz do wzbogacania nauki, a także do wytwarzania najwyższych wartości intelektualnych i moralnych. Mają w sobie pewne *sacrum*, podobnie jak obiekty kultu religijnego, a ich dostojność i godność uświęcone są dobroczynną działalnością, jaką od blisko dziewięćdziesięciu już wieków służą ludzkości. Działalność ta nosi wszelkie znamiona posłannictwa» (Marek, 1995, s. 19).

Przekazywany obraz uniwersytetów obejmuje dążenia społeczności akademickich do prawdy, zajmowanie się wszystkimi dziedzinami wiedzy oraz szczególne więzi wspólnotowe, które wyrażone są w określeniu *universitas magistrorum et scholarum* – wspólnoty nauczycieli i studentów. To dzięki tej wspólnotocie są szczególne warunki prowadzenia badań, poszukiwania prawdy, kształcenia. Jedną z podstawowych funkcji uniwersytetów – obok badań i przekazu dorobku kultury – jest właśnie kształ-

cenie, w którym aktywnymi podmiotami są zarówno profesorowie, jak i studenci.

Często podkreślaną cechą dawnych uczelni była ich autonomia. Jednym ze sposobów uniknięcia zależności od władzy świeckiej lub kościelnej było powoływanie uniwersytetów z inicjatywy studentów i innych osób. Z czasem zakresy niezależności kształtowały się różnie.

Ogólna idea uniwersytetu i podstawowe funkcje wyznaczają także współczesne wyobrażenia o tych uczelniach. I jeśli nawet opisy dawnych uniwersytetów są wyidealizowane, to niosą wciąż przesłanie uczelni, w których prowadzone są badania, odbywa się proces nieskrępowanego kształcenia i rozwoju osobowości, tworzy się i upowszechnia wiedzę, jako najważniejszą wartość, ceni prawdę i dobro. Ważnym przesłaniem jest także wzór wspólnoty ludzi nauki.

Ten pokrótce przywołany obraz pamiętanej tradycji pozostaje źródłem wyobrażeń o najdawniejszym i – jak często uważa się – najlepszym modelu szkoły wyższej, która ma jasno określone podstawowe cele i zajmuje się – na miarę czasów i możliwości – wszystkimi dziedzinami czy dyscyplinami wiedzy.

Specjalizacja i różnicowanie się modelu szkoły wyższej. Kilka stuleci funkcjonowania uniwersytetów doprowadziło do uznania tych uczelni za wszechnicze wiedzy – instytucje skupiające przedstawicieli wszelkich nauk i służące rozwojowi tych nauk. Ale – jak wspomniałem – model kształcenia uniwersyteckiego pod wieloma względami tylko pozornie był jednolity. Rozumienie podstawowych zadań i funkcji, dostępu do wiedzy, rozwiązań programowo-organizacyjnych różniło się m.in. w zależności od tego, czy pieczę nad uniwersytetami sprawowały władze świeckie/państwowe czy władze kościelne, bądź prywatni mecenas, bądź wreszcie w miarę możliwości niezależne społeczności uczelniane, lokalne lub jeszcze inne. Próby wpływania na środowiska akademickie były (i nadal są) zrozumiałe, bo środowiska te stały się niezwykle ważne w kształtowaniu poglądów na organizację życia społecznego – mogły więc sprzyjać stabilności różnych systemów ideowych, stosunków społecznych, hierarchii wartości, ale mogły też (i często tak było) zagrażać panującym porządkom społecznym, rodzić sprzeciw, bunt, dążenia do zmian. Wszystko to – powtórzmy – znajdowało odbicie w relacjach środowisk uniwersyteckich z innymi środowiskami i sprawiało, że model uniwersytetu, model kształcenia uniwersyteckiego już w średniowieczu był zróżnicowany. Czas przynosił nowe powody zróżnicowania.

Po kilku wiekach działalności uniwersytetów i rozwoju nauki, ale również przemianach społeczno-gospodarczych w Europie, pojawiły się okoliczności jeszcze silniej wyznaczające zróżnicowanie uczelni uniwersyteckich. Wspomniane przemiany, potrzeby rozwijającego się przemysłu i potrzeby elit państwowych, tradycje kulturowe poszczególnych społeczeństw sprawiły, że w wieku XIX nastąpiło wyraźne wyodrębnienie się trzech typowych modeli uniwersytetów.

Pierwszy z nich – najsilniej kojarzony z tradycyjnym uniwersytetem, wszechnicą nauk – oparty został na założeniach uniwersytetu Humboldtowskiego. Jego cechy charakterystyczne to łączenie badań naukowych z dydaktyką i nastawienie na wielostronne kształcenie ogólne.

Drugi – nawiązujący głównie do wzorów angielskich – stał się modelem uniwersytetu elitarnego, kształcącego elitę władzy, warstwy kierownicze. Bardziej niż inne modele uczelni służył zachowaniu struktury społecznej i umacnianiu porządku społeczno-ekonomicznego. Dzisiaj określilibyśmy to nastawieniem na reprodukcję ładu społecznego.

Model trzeci – kojarzony niekiedy z uczelniami francuskimi – stał się wzorem uniwersytetu specjalistycznego czy kierunkowego, nastawionego na łączenie teorii z praktyką i – bardziej niż inne szkoły – służącego przygotowaniu do wybranych zawodów. W tym modelu ukształtowana została wyższa szkoła zawodowa, w której dbano o ogólny rozwój studentów, ale wielką uwagę przykładano do wiedzy specjalistycznej i umiejętności przydatnych w wykonywaniu zawodów (w tym zawodów technicznych) (Lewowicki, 1985).

Dalsza specjalizacja, nowe potrzeby i inne uwarunkowania prowadziły z biegiem lat do wyodrębnienia się z uniwersytetów różnych innych typów szkół wyższych, przyjmowaniu niektórych cech wymienionych trzech modeli, tworzeniu nowych struktur. Powstawały więc politechniki, szkoły (akademie) medyczne, szkoły sztuk pięknych – i inne. Wiek XX, a szczególnie druga połowa tego wieku, to czas powoływania wielu uczelni specjalistycznych, zawodowych, ale także nowych uniwersytetów. To zróżnicowanie szkół wyższych spowodowało, że inaczej niż dotąd spozstrzegać należy funkcje poszczególnych typów czy rodzajów uczelni. Zagadnienie to przedstawię w następnych fragmentach tego tekstu. Ma ono – jak sądzę – szczególne znaczenie w pojmowaniu i kreowaniu modelu (modeli) szkolnictwa wyższego czy szkół wyższych.

Przemiany edukacji a tradycyjne funkcje szkół wyższych. Oświata na różnych poziomach, a przede wszystkim edukacja na poziomie uniwersyteckim, długo pozostawały dobrem dla wielu ludzi nieosiągalnym. Szczególnie trudny był dostęp do uczelni wyższych. Powody są dobrze znane, nie ma więc potrzeby ich przypominania.

Jeszcze do niedawna wystarczające było stosunkowo ogólne formułowanie ogólnych powinności przypisanych edukacji. Powszechnie przyjmowano – i w ogólnych ujęciach nadal przyjmuje się – że edukacja ma – po pierwsze – podtrzymywać tradycje kulturowe, przekazywać dorobek poprzednich pokoleń i dotychczasowe doświadczenia, oraz – po drugie – przygotowywać do uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym, kulturalnym, naukowym i innych obszarach funkcjonowania człowieka (Szczepański, 1963, 1976).

Uznanie tych powinności (celów, zadań, także funkcji) nie wyjaśnia jednak, co ma być przekazywanym dziedzictwem przeszłości, czy co jest niezbędne czy

potrzebne, aby współczesny człowiek mógł pomyślnie funkcjonować w różnych obszarach życia. Sprawę komplikuje także gwałtowne upowszechnienie edukacji na poziomie szkół ponadśrednim i sygnalizowane już zróżnicowanie tych szkół.

Stosunkowo łatwiej można było określić podstawowe funkcje uczelni elitarnych – w tym tradycyjnych uniwersytetów. Pomimo różnic – służyły one przede wszystkim:

1) zachowaniu ciągłości kulturowej, przekazowi dorobku nauki i utrwalaniu przyjętych systemów wartości i zachowań,

2) rozwijaniu sprawności intelektualnych osób kształconych,

3) przygotowaniu warstw uprzywilejowanych, elit – do kierowania administracją państwową i gospodarką, do kierowania instytucjami państwa,

4) przygotowaniu ekspertów wspomagających grupy kierujące państwem (piszę o tym również: Lewowicki, 1985).

Elitarne szkolnictwo wyższe stosunkowo dobrze łączyło swoiste funkcje, jakimi są wytwarzanie, przekaz i wdrażanie wiedzy (Touraine, 1979).

Po drugiej wojnie światowej nastąpiła demokracja życia społecznego, a towarzyszyła jej «eksplozja szkolna» (LCros, 1961) – najpierw na poziomie szkolnictwa podstawowego, a potem szkolnictwa średniego. To otworzyło możliwości także szerszego dostępu do szkół wyższych. Początkowo szybki rozwój ilościowy szkolnictwa wyższego nastąpił w krajach wysoko uprzemysłowionych. Warto przypomnieć niektóre dane. W połowie lat 60. ubiegłego wieku – w roku akad. 1965/66 w krajach regionu europejskiego (według UNESCO są to kraje europejskie, USA, Kanada i Izrael – kraje uznane za podobne pod względem tradycji kulturowych i rozwoju społeczno-gospodarczego) studiowało ponad 13 mln osób, w roku akad. 1971/72 około 20 mln, a w roku akad. 1978/79 – około 26 mln, a więc dwa razy więcej niż w roku akad. 1965/66.

Wskaźnik skolaryzacji w grupie osób w wieku 20-24 lat wynosił w tych krajach w roku akad. 1965/66 około 22%, w 1971/72 ponad 25%, a w roku 1979 już około 30%. W krajach najbardziej rozwiniętych – w tym w USA – na trzecim poziomie kształcenia już wtedy studiowało ponad 50% młodzieży w wieku typowym dla edukacji wyższej (*Development de l'éducation en Europe: analyse statistique*, UNESCO 1980). Wszystko to sprawiło, że trzydzieści lat temu podkreślano, że szkolnictwo wyższe «przekształciło się definitywnie z instytucji elitarniej (...) w instytucję masową» (Kupisiewicz, 1982). Następne dziesięciolecia przyniosły dalszy rozwój szkolnictwa wyższego.

Od przełomu ustrojowego w Polsce w roku 1989 rozwój ten nastąpił również w naszym kraju. Przypomnijmy, że w tamtym roku było w Polsce 112 szkół wyższych, w których kształciło się 378,4 tys. studentów (*Rocznik statystyczny GUS*, 1992). Według najnowszych danych w roku akad. 2010/11 działało 460 szkół wyższych i kształciło się w nich ponad 1,841 mln studentów (*Rocznik statystyczny RP*, GUS, 2011). A zatem w okresie dwóch

dekad liczba uczelni wzrosła ponad czterokrotnie, a liczba studentów prawie pięciokrotnie. Dodać trzeba, że w omawianym czasie największą liczbę osób studiujących uczelnie kształciły w roku akad. 2005/06 – było to ponad 1,953 mln studentów. Współczynnik skolaryzacji brutto wzrósł z 12,9% w roku akad. 1990/91 do 53,8% w roku akad. 2010/11, a współczynnik skolaryzacji netto z 9,8% w roku akad. 1990/91 do 40,8% w roku akad. 2010/11 (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, GUS, 2011, s. 26).

W szkolnictwie wyższym – co należy podkreślić – nastąpiły istotne zmiany o charakterze strukturalnym. Obok uczelni państwowych/publicznych powstały uczelnie niepubliczne. W roku 1990 były 2 uczelnie niepaństwowe, a w roku akad. 2010/11 były 132 uczelnie publiczne i 328 uczelni niepublicznych. W tych pierwszych studiowało około 68,5% ogółu studentów, a w drugich 31,5% ogółu studentów (tamże). Co więcej – część uczelni prowadziła studia tylko na pierwszym poziomie kształcenia. W tej sytuacji – wywołanej obowiązującymi przepisami – po wprowadzeniu dwustopniowych studiów wyższych – szkolnictwo wyższe obejmuje zarówno szkoły o charakterze zbliżonym do dawnego modelu uniwersyteckiego, jak i wyższe szkoły zawodowe.

Wszystko to powoduje, że tradycyjne funkcje uniwersytetów wypełniane są tylko przez część uczelni (albo głównie przez część uczelni – pozostałe wypełniają niektóre funkcje, jak np. tworzenie wiedzy czy przygotowanie elit, raczej rzadko). Natomiast pojawiała się potrzeba określenia dominujących funkcji przypisanych szkołom zawodowym, te bowiem nie są powoływane i przeważnie nie są w stanie wypełniać wszystkie typowe funkcje uczelni uniwersyteckich.

Zróżnicowanie szkół wyższych i zróżnicowanie pełnionych przez nie funkcji. Ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego – proces żywiołowy, dokonujący się w warunkach gwałtownego wzrostu społecznego zapotrzebowania na kształcenie w uczelniach wyższych, ale też dokonujący się bez odpowiedniej dbałości o rozwój kadry nauczającej i tworzenie infrastruktury właściwej kształceniu akademickiemu – dość szybko przyniósł wyraźne zróżnicowanie poziomu kształcenia w szkolnictwie wyższym. Powody tego zróżnicowania są dobrze znane, a spośród wielu szczególnie znaczące były m.in. braki kadrowe, niedostatki bibliotek i dostępnych w nich źródeł, brak rzeczywistego nadzoru jakości kształcenia. Przypomnieć warto, że np. niemal pięciokrotnemu wzrostowi liczby studentów, o czym była mowa uprzednio, towarzyszył wzrost liczby nauczycieli akademickich w latach 1990-2010 zaledwie nieco więcej niż półtora razy – w roku akad. 1990/91 pracowało 64 454 nauczycieli akademickich (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2007*), a w roku akad. 2010/11 około 103,5 tys. nauczycieli akademickich – pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych w przeliczeniu na pełnozatrudnionych (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*). Dane te jednak odnoszą się do liczby etatów, a nie nauczycieli akademickich. Ponieważ duża grupa tych nauczycieli zatrudniona jest na więcej niż jednym etacie, to w rzeczywistości liczba nauczycieli wzrosła stosunkowo niewiele. Co więcej –

jeszcze do niedawna niektórzy nauczyciele akademicki zatrudnieni byli w kilku (a «rekordziści» w kilkunastu) uczelniach, byli więc często raczej przelotnymi gośćmi niż osobami zaangażowanymi w proces kształcenia. Zjawisko to było (a częściowo nadal jest) dotkliwe w uczelniach niepublicznych, których było i jest kilka razy więcej niż publicznych – aktualnie 328, a zatrudnionych w nich jest zaledwie około 17,3% ogółu nauczycieli akademickich (tamże). Dodać należy, że uczelnie niepubliczne kształcą ponad 580,1 tys. studentów, czyli ponad 31% ogółu osób studiujących (tamże).

Wprowadzenie studiów dwustopniowych – wywołane po części przesadną chęcią upodobnienia systemu szkolnictwa wyższego w Polsce do systemów dominujących w państwach Unii Europejskiej – stało się formalnym potwierdzeniem zróżnicowania uczelni oraz charakteru i poziomu kształcenia. W założeniu było to wprowadzenie studiów zawodowych (na I stopniu) oraz ogólnych, teoretycznych z elementami zawodowymi (na II stopniu). Podział na studia I stopnia – licencjackie – i II stopnia – magisterskie – objął m.in. kształcenie na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich studiach odbywanych na różnych kierunkach poza pedagogiką.

Przywołanie tych spraw (pomijam inne) ilustruje zróżnicowanie szkół wyższych. Odzwierciedleniem tego zróżnicowania jest również funkcjonowanie kilku kategorii uczelni – uniwersytetów, uniwersytetów kierunkowych, akademii, wyższych szkół (kierunkowych i zawodowych). Uczelnie te mają różne zakresy kształcenia i różne uprawnienia (m.in. do nadawania tytułów i stopni naukowych oraz tytułów zawodowych). Wszystko to dobitnie potwierdza, że szkolnictwo wyższe jest wewnętrznie zróżnicowane – i to zróżnicowane pod różnymi względami.

Ta – jak wydaje się – oczywista konstatacja rzadko jednak znajduje odbiór w myśleniu o funkcjach szkół wyższych, a tym bardziej w konsekwencjach uznania zróżnicowania uczelni i pełnionych przez nie funkcji. Być może jest to jedna z kluczowych spraw w określaniu modelu szkolnictwa wyższego oraz warunków rozwoju i funkcjonowania szkół wyższych. Warto więc poświęcić tej właśnie sprawie szczególną uwagę.

Tradycyjne funkcje uniwersytetów, które pokrótce wspomniane zostały w poprzednim fragmencie tego tekstu, znajdują współcześnie rozmaite uszczegółowienia, a także rozwinięcia. Od współczesnych uniwersytetów oczekuje się wypełniania różnych nowych funkcji – zgodnie ze społecznymi potrzebami. Obok zatem funkcji nazywanych ogólnie jako badawcze i kształcące podkreśla się potrzebę wypełniania funkcji kulturotwórczych, zawodowych, doskonalących, re kwalifikacyjnych, samorozwojowych i innych – m.in. przygotowania kadr naukowych, ekspertów itp.

Uniwersytety (a przede wszystkim duże uniwersytety mające już bogaty dorobek, dobrą kadre) zazwyczaj wypełniają wszystkie te funkcje. Najważniejsze wciąż pozostają działania w zakresie badań i tworzenia wiedzy, przekazu tej wiedzy i kształcenia kadry naukowej, przekazu tradycji kulturowej i kształcenia elit, eksper-

tów. W tych obszarach ujawniają się dominujące funkcje uczelni typu uniwersyteckiego. Uczelnie te mają możliwości wypełniania także wielu innych funkcji i funkcje te wypełniają. Można – upraszczając – powiedzieć, że są wielofunkcyjne, a nawet pod tym względem uniwersalne. Takie spostrzeżenie uniwersytetów wydaje się uzasadnione, chociaż w drugiej połowie ubiegłego stulecia zaczął się proces tworzenia poza uczelniami środowisk (niektórych stabilnych – ujętych w ramy instytucjonalne, niektórych doraźnych – do wykonania zadań badawczych) tworzących nową wiedzę, nowe technologie. W dziedzinach humanistyki i nauk społecznych prymat w tworzeniu wiedzy, studiach i badaniach pozostaje – jak dotąd – przy środowiskach uniwersyteckich. Dotyczy to zatem również nauk pedagogicznych.

Niejednolity jest obraz funkcji uniwersytetów kierunkowych – technicznych, medycznych, przyrodniczych itd. Część z nich (np. uniwersytety medyczne, przyrodnicze) podejmuje wypełnianie wszystkich funkcji. Część wydaje się w ograniczonym zakresie wypełniać funkcje tworzenia wiedzy, prowadzenia oryginalnych badań naukowych, a koncentruje się na funkcjach dydaktycznych czy kształcących – i innych dotyczących rozwoju ogólnozawodowego i osobistego osób kształconych. W zależności od uczelni dominują funkcje kształcące ogólnozawodowe lub zawodowe. Jak zapewne każda uczelnia – wypełniają one również wiele innych funkcji – kulturotwórczych, eksperckich itd. Podkreślić należy przede wszystkim to, że ich dominujące funkcje są inne niż w uczelniach uniwersyteckich typu ogólnego.

Jeszcze inny jest obraz dominujących funkcji w działalności wyższych szkół zawodowych. Mają one przede wszystkim przygotowywać do podjęcia zadań zawodowych. Pełnią one często także ważne funkcje środowiskowe, kulturotwórcze i inne – znaczące w środowisku lokalnym. Stosunkowo rzadko podejmują autentyczne, oryginalne badania naukowe. Są powołane głównie do wypełniania wybranych funkcji. Jeśli w jakimś zakresie potrafią wypełniać funkcje właściwe uczelniom uniwersyteckim, to dobrze świadczy to o ich kondycji i rozwoju, może dobrze rokować na przyszłość. Przypisane im oczekiwania mają jednak związek przede wszystkim z kształceniem zawodowym.

Podsumowując ten – jak sądzę – ważny wątek podkreślić należy, że w miarę możliwości wszystkie szkoły wyższe mogą wypełniać zestaw funkcji właściwych uczelniom – i często lepiej lub gorzej funkcje te wypełniają. Różne jednak są dominujące funkcje poszczególnych kategorii czy typów uczelni. I zjawisko to – uwarunkowane m.in. możliwościami kadrowymi, zadaniami uczelni, warunkami pracy, skalą zaangażowania w rozwiązywanie problemów naukowych – wyraźnie występuje w działalności szkół wyższych.

Zróznicowanie uczelni i zakresów ich funkcji dominujących powinno nieść określone konsekwencje dotyczące regulacji prawnych, zadań, oczekiwań wobec poszczególnych (typów) szkół i ich pracowników. Do sprawy tej nawiązę w dalszej części tekstu.

Akcentując zróznicowanie szkół wyższych i ich dominujących funkcji trzeba zwrócić uwagę na jeszcze inny rodzaj zróznicowania. Otóż może to być sytuacja wewnętrznej dyferencjacji uczelni. Różne zadania i funkcje wypełniać mogą (i znane są przypadki, że tak się dzieje) poszczególne jednostki tej samej uczelni. Jedne wydziały czy instytuty mogą (z różnych przyczyn) wypełniać funkcje właściwe uniwersytetom, inne – uczelniom ogólnozawodowym, a jeszcze inne – szkołom zawodowym. Takie złożone organizmy uczelniane tworzą (co wiadomo z doświadczeń zagranicznych) społeczność o szczególnych możliwościach wzajemnego wspomagania się, wypełniania funkcji środowiskowo-kulturotwórczych i innych.

A zatem mamy do czynienia z – po pierwsze – modelem zróznicowanego szkolnictwa wyższego, w którym uczelnie wypełniają różne zakresy funkcji (w tym funkcji dominujących) oraz – po drugie – modelem zróznicowanej wewnętrznie szkoły wyższej, w której poszczególne jednostki organizacyjne mogą pełnić i pełnią różne funkcje (w tym funkcje dominujące w działalności danej jednostki).

O wskazanych (możliwych?) konsekwencjach zrozumienia i uznania modelu zróznicowanego szkolnictwa wyższego. Potocznej świadomości zróznicowania uczelni – jak dotąd – nie towarzyszą próby rozwiązań, które odpowiednio uwzględniłyby to zróznicowanie. Oto np. w uniwersytetach, które mają być i w dużej mierze są środowiskami tworzącymi wiedzę, nauczycieli akademickich zatrudnia się – formalnie rzecz biorąc – do prowadzenia zajęć dydaktycznych (racją bytu pracownika jest pensum – odpowiednia liczba godzin zajęć dydaktycznych). Natomiast główną podstawą awansów naukowych jest dorobek publikacyjny, który powinien być owocem m.in. studiów i badań. W przypadku pedagogiki nauczyciele akademicki pracują w warunkach masowych studiów, od lat coraz bardziej stają się głównie nauczycielami, natomiast badania naukowe (szczególnie badania poświęcone oryginalnym zagadnieniom, ważnym problemom, prowadzone w reprezentatywnych grupach) stają się marginesem ich działalności, bywają często pozorowaniem badań naukowych, niewiele lub nic nie wnoszą do rozwoju nauki.

System (?) grantów służy wspieraniu części badań, przede wszystkim badań pomagających w awansach młodej kadry. Zdecydowana większość nauczycieli akademickich ma jednak znikome środki na podjęcie wartościowych badań o charakterze naukowym. Parę pokoleń nauczycieli akademickich zajmuje się przeważnie powierzchownymi badaniami sondażowymi lub powierzchownymi badaniami traktowanymi jako jakościowe (ale zazwyczaj pozbawionymi wyraźnych i poprawnych podstaw teoretycznych oraz metodologicznych). Badania pozostają zaniedbanym obszarem zawodowej działalności. Wyraźnie dostrzec można zanikanie związków między badaniami i dydaktyką – fundamentu dobrego kształcenia uniwersyteckiego.

W tej sytuacji – nie poddając się rozmaitym «programom oszczędnościowym» – nader wskazane wydają

się regulacje i oparte na nich praktyki sprzyjające rzeczywistej aktywności badawczej, a więc np. okresowe powierzenie obowiązków badawczych (w miejsce części lub wszystkich obowiązków dydaktycznych), egzekwowanie korzystania z zadaniowych urlopów naukowych, tworzenie systemu współpracy badawczej z renomowanymi ośrodkami zagranicznymi, kreowanie warunków badań w kooperacji z instytucjami, zespołami czy innymi społecznościami pozauczelnianymi. Procedury przyznawania grantów powinny stać się bardziej otwarte i pozostawione w gestii przede wszystkim społeczności akademickich (od niezłych wczesnych doświadczeń Komitetu Badań Naukowych procedury te znowu coraz bardziej odstają i stają się zbiurokratyzowane i związane z organami administracji). O przyznawaniu środków na badania powinny decydować nie tyle jednostkowe opinie nieznanymi ekspertów («ekspertów»?), ile raczej większe zespoły znanych i uznanych specjalistów, kompetentnych badaczy. Być może, właściwym rozwiązaniem byłoby m.in. dopuszczenie autorów projektów do publicznej (środowiskowej) dyskusji – w ramach konkursu na granty. Tak uzyskany grant byłby podstawą wysokiej oceny pracownika, natomiast dzisiaj «punkty» przyznawane w uczelniach za granty są raczej wyrazem radości z otrzymania przez pracownika środków na badania (co przynosi jakąś korzyść uczelni). Uogólniając – rozstrzygnięcia wymaga, czy pracownik uczelni ma być przede wszystkim nauczycielem, czy w uczelniach powinny także być wykorzystywane stanowiska/etaty naukowo-badawcze – stałe lub powierzane czasowo. W przypadku środowisk zajmujących się pedagogiką dotychczasowa praktyka prowadzi do tego, że humboldtowska zasada łączenia badań i dydaktyki pozostanie fikcją, a uniwersyteckie kształcenie pedagogiczne coraz mniej przypominać będzie uniwersytet, a coraz bardziej stawać się będzie odmianą szkoły zawodowej. Taki proces dotyka, jak można zaobserwować, nie tylko uniwersytecką pedagogikę. Na gruncie pedagogiki jest to jednak może bardziej dostrzegalne – m.in. z powodu masowego kształcenia. Znaczącym symptomem jest, jak sądzę, dążenie do pozbawienia pedagogiki jej humanistycznej tożsamości i zaliczenie tej dyscypliny do nauk społecznych, co przeczy wielowiekowej tradycji i humanistycznej identyfikacji pedagogiki (Lewowicki, 2007a; Witkowski, 2011).

Powyższe uwagi odnosiły się do wybranych spraw wyznaczających utrzymanie uniwersyteckiego charakteru uczelni i kształcenia w tych uczelniach. Jednocześnie – również tylko jako przykład – wskazać można na przesadnie jednakowe traktowanie w przepisach uczelni uniwersyteckich i wyższych szkół zawodowych. Te ostatnie, jak starałem się przedstawić, mają inne przypisane im funkcje dominujące. Nie wydaje się sensowne przenoszenie na grunt tych szkół np. przepisów regulujących okresy zatrudnienia na określonych stanowiskach. Zasady tzw. rotacji kadrowej – w większości uzasadnione w uniwersytetach i innych uczelniach typu uniwersyteckiego – w szkołach zawodowych mogą prowadzić do utraty bardzo dobrej kadry, która np. z jakie-

goś powodu nie może lub nie chce podążać drogą awansów naukowych. Przydatność tej kadry może i powinna być stwierdzana inaczej niż w uniwersytetach. Sposoby potwierdzenia przydatności należałoby określić (biorąc pod uwagę np. opracowania metodyczne, zakres i sposób przygotowania zawodowego studentów i absolwentów – i inne dokonania w zakresie kształcenia zawodowego, rozwijania kompetencji studentów, współpracy z pracodawcami itp.).

Podobnych spraw jest, oczywiście, więcej. Sygnalizują jedynie potrzebę wyraźnego uwzględnienia także w przepisach regulujących działalność uczelni oraz w praktyce ich działalności zróżnicowania uczelni – m.in. zakresów działań, dominujących zadań i funkcji, warunków funkcjonowania. W zróżnicowanym modelu szkolnictwa staje się to ważnym czynnikiem pomyślnej pracy i rozwoju uczelni, środowisk uczelnianych. Rzecz wymaga starannego przemyślenia, eksperckiego podejścia i w dużym stopniu oderwania się od schematycznego spostrzegania szkolnictwa wyższego.

Problemy szkolnictwa wyższego i (pod rozwagę) sugestie rozwiązań. Opisane zjawiska – m.in. ilościowy rozwój szkolnictwa, umasowienie kształcenia na poziomie wyższym, niedobór kadry, obniżanie się jakości edukacji, brak strategicznego podejścia do spraw edukacji akademickiej – rodzą wiele problemów. Po okresie żywiołowego tworzenia szkół niepublicznych następuje czas ujawnienia się rozmaitych oznak kryzysów. Coraz wyraźniej odczuwana staje się niejasna przyszłość wielu uczelni, absolwenci modnych kierunków okazują się niepotrzebni na rynku pracy, wielu absolwentów przekonuje się, że ich kwalifikacje nie odpowiadają pracodawcom. Zagrożeniem pomyślnej przyszłości dużej części szkół wyższych jest niż demograficzny i związany z nim spadek liczby osób podejmujących studia. Na przykład – od roku akad. 2005/06 liczba studentów zmniejszyła się o 5,8%, a w latach 2009/10 i 2010/11 (w ciągu jednego roku) spadek liczby studentów wyniósł 3,1% (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*), ale w ciągu tego samego roku liczba osób studiujących w uczelniach niepublicznych spadła aż o 8,4% (tamże). Tendencja ta ma ostatnio stały charakter. Podane liczby ilustrują sytuację w całym szkolnictwie, ale oddają także niekorzystną tendencję w uczelniach kształcących pedagogów i nauczycieli.

Nie ulega poprawie stan kadrowy, o czym wspominałem już wcześniej. W przypadku pedagogiki stan ten jest bardzo niepokojący. Kolejne diagnozy kondycji społeczności pedagogów (Lewowicki, 1995, 2004) dostarczyły informacji o kłopotach z reprodukcją (nie mówiąc już o rozwoju) kadry o najwyższych kwalifikacjach, kadry profesorskiej. Słaby jest dopływ młodej kadry – szczególnie w ośrodkach uniwersyteckich, w których zazwyczaj są największe możliwości rozwoju i naukowych awansów. Sytuację pogarsza – po pierwsze – stosunkowo duży napływ do pedagogiki osób reprezentujących inne dyscypliny naukowe (nauki wojskowe, techniczne, teologiczne i in.) – osób zapewne kompetentnych w tych dyscyplinach, ale często słabo zorientowanych we współczesnym stanie pedagogiki, słabo przygotowanych

do badań pedagogicznych i przeważnie nie wnoszących nic oryginalnego do rozwoju pedagogiki – oraz – po drugie – awansów uzyskiwanych poza granicami Polski (niskie wymagania w niektórych z państw ościennych sprawiają, że stopnie i tytuły naukowe uzyskują tam osoby bez większego dorobku naukowego, w Polsce prawie lub całkowicie nieznanie z dokonań w zakresie pedagogiki) (piszę o tym również w pracach: Lewowicki, 2007a, 2010). Wbrew przytoczanej niekiedy argumentacji, że sprzyja to interdyscyplinarnemu rozwojowi pedagogiki, nie przynosi to pożytku tej dyscyplinie. Argumentacja ta jest przeważnie eleganckim wybiegiem, usprawiedliwieniem słabości, a nie przejawem troski o rozwój pedagogiki. Motywem tej szczególnej pobłażliwości w uznawaniu pedagogicznych kwalifikacji przybyszy z innych dziedzin i dyscyplin są braki kadrowe i chęć sprostania formalnym wymogom – jak określa się to – «minimum kadrowego» upoważniającego do prowadzenia kierunku studiów i nadawania tytułów zawodowych, czasem też stopni i tytułów naukowych. Przedstawiony stan i opisane zjawiska dotyczą niemal wszystkich, a w każdym razie znacznej większości uczelni kształcących pedagogów i nauczycieli (tych pierwszych na kierunkach pedagogicznych, drugich zarówno na kierunkach pedagogicznych, jak i – w większości – na innych kierunkach studiów) (Lewowicki, 2007b). Oczywiście, w warunkach masowego kształcenia można wskazać pozytywne przykłady – niektóre uniwersytety i parę czy kilka, może kilkadziesiąt innych uczelni, także uczelni niepublicznych. Nie zmienia to jednak ogólnego obrazu sytuacji kadrowej – złej sytuacji, w której są pokrzepiające wyjątki.

Wszystko to w oczywisty sposób niekorzystnie odbija się na jakości kształcenia. Wysokiej jakości nie sprzyja także pogłębiający się chaos programowy, ponętne (lecz ryzykowne) bogactwo podręczników i skryptów (o często wątpliwej wartości kształcącej) czy – rzadko dostrzegane (por. Lewowicki, 2007b) – zakłócenie struktury treści i logiki procesu kształcenia spowodowane rozbięciem studiów na dwa stopnie, przy czym pierwszy stopień ma być kształceniem zawodowym, niejako szczegółowym, a drugi ogólnym (jest to odwrócenie porządku treści, w którym podstawą są treści ogólne, na ich fundamencie powinny być treści ogólnozawodowe, a na nich oparte treści kształcenia zawodowego czy specjalistycznego).

Listę słabości i problemów kształcenia w szkołach wyższych można łatwo wydłużyć – wśród wielu spraw dolegliwych wymienić trzeba np. osłabienie więzi między kształceniem a praktyką, traktowanie standardów kształcenia (minimów programowych) jako programu maksymalnego, wypieranie (wbrew deklaracjom) studiowania przez typowo szkolne formy kształcenia. Powszechnym zjawiskiem staje się zanik elitarnych cech edukacji w uczelniach, zanikanie funkcji kulturotwórczych formujących społeczną warstwę inteligencji. I w tych zakresach wciąż są chlubne wyjątki. Ogólne trendy jawią się jednak jako niezbyt pokrzepiające.

Politycy, administracja państwowa odpowiedzialna za naukę i szkolnictwo wyższe, rozmaici doradcy administracji dostrzegają liczne słabości. Podejmowane

są rozmaite – często nieprzemyślane – próby ożywienia środowisk uczelnianych. Pozorowane bywają starania o jakość studiów i pracy nauczycieli akademickich. Przykładem dziwoślógów była regulacja stanowiąca, że publikowany w czasopiśmie czy pracach zbiorowych tekst powinien zawierać minimum 40 tys. znaków drukarskich, aby można mu było nadać odpowiednią punktację – liczącą się do oceny pracownika i jednostki organizacyjnej, a w konsekwencji stanowiącej podstawę m.in. przyznania środków na działalność naukową. Przepis ten zmodyfikowano, zmniejszono liczbę wymaganych znaków, ale osobliwa logika określania jakości pracy na podstawie liczby znaków nie znikła. To tylko jeden przykład z wielu możliwych. Fasadowa troska o jakość wyznaczała i wyznacza działalność urzędów i różnych organów – z Państwową Komisją Akredytacyjną włącznie. Jakość kształcenia określana jest głównie na podstawie dokumentacji.

Świadomość słabości prowadzi przedstawicieli administracji do konstatacji, że w mniej niż dotąd sprzyjających warunkach – po minięciu boomu edukacyjnego – część uczelni (głównie uczelni niepublicznych) przestanie działać. To w pewnym sensie «wolnorynkowe» podejście do problemu – popyt wywołał żywiołowe tworzenie uczelni, przy czym bardzo różne motywy towarzyszyły ich powoływaniu (por. Lewowicki, 2010), a teraz zjawiska kryzysowe spowodują likwidację – jak się zakłada – uczelni słabych, niepotrzebnych, nie dających sobie rady w warunkach edukacyjnej konkurencji. Takie spojrzenie na sprawy szkolnictwa wyższego upowszechniane w mediach masowej komunikacji, zaczyna być oczekiwanym stanem.

Przewidywany scenariusz wydarzeń jawi się jako bardzo możliwy i bardzo prawdopodobny.

Postawić można podstawowe pytania – czy oczekiwać na spełnienie się tego scenariusza? Czy w polityce edukacyjnej i społecznej państwa nie ma lub nie powinno być programu celowych działań, które miałyby czy mogłyby stać się pomocne szkolnictwu wyższemu? Czy tak znacznej liczby nowych uczelni – pomimo ich rozmaitych słabości – nie należy traktować jako dobro społeczne, przejaw inicjatyw służących upowszechnieniu edukacji i (powtórzmy – pomimo wszystko) niosących korzyści społeczne, ożywienie dążeń edukacyjnych, również impulsy kulturalne, wreszcie także pożytki ekonomiczne, większe starania społeczności lokalnych o infrastrukturę, zachętę do myślenia o lepszej przyszłości własnej, dzieci i wnuków? Jakie role można przypisać edukacyjnym «mocarzom», środowiskom akademickim w wielkich aglomeracjach – biernych obserwatorów, społeczności zadowolonych z upadku niektórych konkurentów, czy też społeczności zaangażowanych w tworzenie wspólnego dobra, jakim jest edukacja? Tak dochodzimy do sedna spraw. Odpowiedzi na powyższe pytania wydają się istotne w rozumieniu i w działaniach na rzecz edukacji.

Przytoczony wcześniej scenariusz odczytywać można jako przejaw głównie biernego oczekiwania na bieg wypadków. Trudno odnaleźć dowody na to, że jest jakaś pozytywna polityka edukacyjna, programy pomocy. Ko-

lejnny znaczny wysiłek społeczny i możliwości jego wykorzystania nie wydają się rozbudzać wyobraźni polityków i administracji. Duże uczelnie państwowe od początku procesu powoływania nowych szkół wyższych traktują je jako konkurencję i źródło zła w szkolnictwie wyższym. Największe uczelnie podejmowały uchwały o konflikcie interesów i zakazywały swoim pracownikom zatrudnienia w «konkurencyjnych» szkołach wyższych. Te ostatnie nie stanowiły konkurencji przy naborze studentów, bo z reguły młodzież najpierw podążała na bezpłatne studia w uczelniach publicznych, w istocie państwowych. W przypadku pedagogiki nauczyciele akademicy nie wynosili z uniwersytetów wiedzy tajemnej, drogocennych wyników badań – upowszechniali ogólnie dostępną wiedzę i przyczyniali się (lub przyczynić mogli) do kształcenia pedagogów i nauczycieli na dobrym poziomie. A ponadto, co dla wielu miało znaczenie, dorabiali do skromnych pensji uniwersyteckich. Prawda, że niektórzy czynili to bez umiaru. Zakazy i różne przykrości czynione osobom pracującym w «konkurencyjnych» szkołach sprawiły, że legaliści podejmowali dodatkową pracę w miejscowościach «bezpiecznie» oddalonych od siedzib macierzystych uczelni. Tak funkcjonowała i nadal funkcjonuje duża grupa nauczycieli wędrujących, pokonujących nie-rzadko niemałe odległości, tracących czas i siły.

Na przywołane pytania można jednak i powinno się szukać innych odpowiedzi i przejawiać inne zachowania. Podstawowym założeniem powinna być troska o wspólne dobro, jakim jest edukacja. Zamiast biernego oczekiwania na – jakby mógł nazwać to Grek Zorba – «piękną katastrofę» czy dotkliwy, wyniszczający kryzys, wskazane wydaje się stworzenie warunków prawnych i zachęt ratujących to dobro i nadających mu jeszcze większą wartość. Zamiast odrzucać pomysły np. łączenia uczelni publicznych i niepublicznych, a dopuszczać jedynie łączenie się uczelni niepublicznych, rozwiązaniem rokującym wielostronne korzyści byłoby stworzenie warunków i – powtórzę – zachęt właśnie do ścisłej współpracy dużych i średnich uczelni publicznych z przeważnie niewielkimi szkołami niepublicznymi. Uczelnie typu uniwersyteckiego powinny przyjmować naukowy patronat w zakresie badań naukowych, dbałości o poziom kształcenia. Niezwykle ważny byłby ich udział w kształceniu kadry naukowej, tworzenie szans rozwoju naukowego wykładowców mniejszych szkół. Środowiska, w których działają takie szkoły, są potencjalnym terenem wspólnych badań. Naturalnym zjawiskiem powinna być możliwość zatrudnienia w obu uczelniach – ze wspólną odpowiedzialnością za jakość pracy. Oczywiście w wielu

środowiskach będą oponenti, zapewne mnożone będą przeszkody, wielu nauczycieli akademickich okazywać będzie niechęć. Osiały na stanowiskach władzom akademickim też perspektywa kooperacji może nie przypaść do gustu. Cóż, oporni pozostaną sami i sami walczyć będą o przetrwanie. Ważne jednak, aby stworzyć szanse tym środowiskom, które rozumieją, że jest to właśnie szansa rozwoju i wzajemnego wspomagania się. Dla dużych, silnych kadrowo uczelni będzie to niezwykła możliwość pokazania, że szczytne słowa zapisane w dokumentach określających misję tych uczelni nie są pustymi frazesami. Dla małych środowisk będzie to możliwość zbliżenia się do najlepszych standardów uniwersyteckich, stawania się autentycznymi środowiskami akademickimi.

Proponowane rozwiązania wpisują się w model zróżnicowanego szkolnictwa wyższego, a co więcej akcentują współpracę szkół – ogólnie mówiąc – różnych kategorii. Współpraca taka prowadzić może do integracji uczelni, to zaś otwierać będzie nauce szanse rozwoju i sprzyjać synergii płynącej ze współdziałania różnych podmiotów edukacyjnych.

Powodzenie takiego projektu zależy, oczywiście, od zaangażowania także wielu środowisk pozauczelnianych – administracji państwowej, władz samorządowych, lokalnych elit. Ważne jest wsparcie ze strony mediów, rozmaitych środowisk opiniotwórczych. Istotnym czynnikiem powodzenia mogą okazać się różne formy społecznego poparcia, formy obywatelskiej aktywności.

Przedstawione sugestie są zachętą do innego niż dotąd spostrzegania szkolnictwa wyższego i jego losów. Jest zachętą do rozważenia możliwości i podjęcia kroków służących rozwojowi tego szkolnictwa – całego szkolnictwa wyższego. To apel, który zapewne nie zmobilizuje do działania jednostek i środowisk wyznających życiową zasadę, że nie warto i nie można zmieniać schematów myślenia i postępowania. Apel ten skierowany jest do społeczności, którym nie jest obojętna kondycja edukacji i które zainteresowane są lub mogą być tym, jak chronić i wzbogacać kapitał społeczny, dorobek i szanse rozwojowe, jakie niesie szkolnictwo wyższe. To wezwanie do możliwie rychłego opracowania programu pozytywnego.

Od dziesięcioleci dostrzegana jest potrzeba uznania edukacji za naczelny priorytet (*Edukacja narodowym priorytetem...*). Szanse rozwoju i pomyślnego funkcjonowania mają we współczesnym świecie społeczeństwa wiedzy. Czy znajdzie to odzwierciedlenie w polskim systemie szkolnictwa wyższego?

Literatura

1. Baszkiewicz J. (1997): *Młodość uniwersytetów*. «Żak», Warszawa.
2. Buchner-Jeziorska A. (red.) (2005): *Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*. SGH, Warszawa.
3. Cros L. (1961): «L'explosion» scolaire. CUIP, Paris.
4. *Development de l'éducation en Europe: analyse statistique* (1980). UNESCO.
5. *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL* (1989), PWN, Warszawa-Kraków.
6. Kot S. (1996): *Historia wychowania*. «Żak», Warszawa.
7. Krąpiec M. A. (1982): *Człowiek, kultura, uniwersytet*. KUL, Lublin.

8. Kupisiewicz Cz. (1978): Przemiany edukacyjne w świecie. WP, Warszawa.
9. Kupisiewicz Cz. (1982): Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980. WSiP, Warszawa.
10. Lewowicki T. (red.) (1985): Model zróżnicowanej szkoły wyższej. IPN, PTiSzW, Warszawa.
11. Lewowicki T. (1995): O kondycji pedagogiki. KNP PAN, «Rocznik Pedagogiczny» t. 18.
12. Lewowicki T. (2004): Pedagogika – dwadzieścia lat później (1994-2004) – szkice o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym. KNP PAN, «Rocznik Pedagogiczny» t. 27.
13. Lewowicki T. (2007a): O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki. ITE, Warszawa- Radom.
14. Lewowicki T. (2007b): Problemy kształcenia i pracy nauczycieli. ITE, Warszawa-Radom.
15. Lewowicki T. (2010): Niepubliczne szkoły wyższe w Polsce. W: H. Moroz (red.): Dwudziestolecie funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych w Polsce. Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków.
16. Marek F. A. (1995): Godność, dostojność i posłannictwo uniwersytetu. UO, Opole.
17. Regulska E. (1990): Społeczne i pedagogiczne funkcje uniwersytetów otwartych. MEN, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. PWN, Warszawa-Łódź.
18. Rocznik Statystyczny (1992), GUS, Warszawa.
19. Stróżewski W. (1992): W kręgu wartości. «Znak», Kraków.
20. Szczepański J. (1963): Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. PWN, Warszawa.
21. Szczepański J. (1976): Szkice o szkolnictwie wyższym. WP, Warszawa.
22. Szerłaż A. (red.) (2006): Problemy edukacji w szkole wyższej. Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków.
23. Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r. (2009), GUS, Warszawa.
24. Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r. (2011), GUS, Warszawa.
25. Touraine A. (1979): Kres czy przeobrażenie uniwersytetów? W: Cz. Kupisiewicz (red.): Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu. WSiP, Warszawa.
26. Witkowski L. (2007): Edukacja i humanistyka: nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli. IBE, Warszawa.
27. Witkowski L. (2011): Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle) w perspektywie troski. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
28. Wołoszyn S. (1964): Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Cz. I. PWN, Warszawa.
29. Znaniecki F. (1984): Społeczne role uczonych. Wybór, wstęp, przekład, red. J. Szacki. PWN, Warszawa.

МОДЕЛЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ – УНІВЕРСИТЕТСЬКІ ТРАДИЦІЇ, ПЕРЕТВОРЕННЯ, ПРОБЛЕМИ ТА ПРОПОНОВАНІ РІШЕННЯ

Левовицький Тадеуш, Почесний ректор Вищої педагогічної школи Польської спілки вчителів, доктор габілітований гуманістичних наук в галузі педагогіки, професор звичайний, іноземний член НАПН України, Вища педагогічна школа Польської спілки вчителів, вул. Смулікowsького 6/8, 00-389 Варшава, Республіка Польща, rektor@wsp.edu.pl

Розмірковуючи про вищу освіту, ми звертаємося до розгляду університетських традицій. Зміна соціальних потреб і розвиток вищих шкіл здійснили вплив на модель вищої освіти. Вища освіта стала диференційованою, а різні типи шкіл університетського рівня повинні виконувати різні функції. Такі перетворення не відображаються в загальному підході до питань освіти та призводять до численних проблем. Все це вимагає нової стратегії на рівні вищої освіти та новий підхід до її моделі. Необхідно звернути увагу на можливості «лікування» освіти як соціального блага та на створення такої моделі вищої освіти, яка б дозволяла вищим школам університетського рівня, що виконують різні домінуючі функції, підтримувати один одного у своїй діяльності та розвитку.

Ключові слова: модель вищої освіти; університетські традиції; функції університетів; освітні перетворення; модель диференційованої вищої освіти.

HIGHER EDUCATION MODEL

- UNIVERSITY TRADITIONS, TRANSFORMATIONS, PROBLEMS AND SUGGESTED SOLUTIONS

Levovitski Tadeush, Professor, doctor habilitatus, honorable rector of the Higher Teacher Education School of the Polish Teachers' Union, foreign member of the NAPS of Ukraine, Higher Teacher Education School of the Polish Teachers' Union, st. Smulikowskoj 6/8, 00-389 Warsaw, The Republic of Poland, rektor@wsp.edu.pl

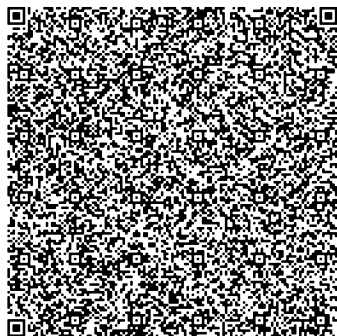
Thinking about higher education the author referred to university traditions. Social needs changes and development of universities have influenced the higher education model. Higher education has become differentiated and various

types of schools of university level have to fulfill different functions. These transformations are not reflected in the overall approach to educational issues and they give rise to numerous problems. All this demands a new strategy in school education at the post-secondary level and a new approach to the higher education model. What becomes an important message of this study is drawing attention to the chances resulting from treating education as social good and from creating such a model of school education in which university level schools (fulfilling various dominating functions) support one another in their activity and development.

Key words: higher education; university; functions of universities; educational transformations; differentiated higher education model.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2016

Прийнято до друку 29.09.2016



УДК 37.014.5/9

Олена Іваній

ORCID iD 0000-0003-6577-1-325

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри всесвітньої історії та методики навчання суспільних дисциплін,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
вул. Роменська, 87, 40002 Суми, Україна,
ya@lenusichka.ru

ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ВІДРОДЖЕННЯ ТА ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ РИМСЬКОГО ПРАВА СЕРЕДНЬОВІЧНИМИ УНІВЕРСИТЕТАМИ

Автором досліджено ступінь впливу середньовічних університетів Західної Європи на процес відродження та популяризації римського права; розглянуто історію становлення римського права в університетах Італії, Іспанії, Німеччини, Франції та роль у цьому Болонського університету як центру розвитку юридичної науки в Середньовічній Європі. Римське право, як жоден інший фактор епохи Середньовіччя, сприяло подоланню державних та інших територіальних кордонів, створенню єдиної організації європейської правової культури, юридичної науки та освіти.

Ключові слова: Болонська школа; глосатори; епоха Середньовіччя; римське право; розвиток університетської освіти.

Вступ. Сучасна юриспруденція бере свій початок з класичного римського права, яке є важливим історичним явищем, що вплинуло на розвиток законодавства і правових учень інших держав, а його розгляд є актуальним у зв'язку зі становленням правового законодавства в Україні. Після падіння Римської імперії в 476 р. римське приватне право продовжувало існувати і розвиватися в Візантії. Кодифіковане римське право візантійського зразка – особливо Кодекс Юстиніана та його Новели, стали основою для формування нової галузі правової культури – церковного православного права. Велике значення у справі збереження римського приватного права мала та обставина, що церква усі свої суперечки (між церковними установами, монастирями та окремими їх служителями) вирішувала на основі римського права, внаслідок чого природно сфера дії римського права значно розширювалася. Ряд авторів (Задорожний Ю. А., 2007; Косарев А. И., 1986; Суворов Н. С., 1898), розглядаючи сутність римського права, практично не звертають уваги на роль середньовічних

університетів Європи в його відродженні та вплив на юридичну науку і практику сучасної Західної Європи (Іваній О., 2014, р. 265).

Метою статті є висвітлення ступеню впливу середньовічних університетів Західної Європи на процес відродження та популяризації римського права.

Тенденції відродження римського права середньовічними університетами Західної Європи. Історія римського права в Західній Європі, починаючи з епохи Середньовіччя, є прикладом його запозичення в інтересах застосування до особистої юридичної культури та практики. Відбувається його відродження, засвоєння та популяризація. Це було викликано економічними, соціальними та духовними потребами суспільства, яке гостро відчувало необхідність у правовому регулюванні, правовій стабільності, а відповідно й у поширенні юридичної освіти та мислення. «Відкриття» римського права визнала католицька церква, що побачила в ньому засіб, здатний підтримати канонічне право та домагання пап