

Szkolnictwo wyższe w Polsce

Ustrój | Prawo | Organizacja

redakcja naukowa

Stanisław Waltoś i Andrzej Rozmus



Szkolnictwo wyższe w Polsce

Ustrój | Prawo | Organizacja

redakcja naukowa

Stanisław Waltoś i Andrzej Rozmus

4. wydanie

Stan prawny na 1 października 2016 r.

Recenzent

Prof. dr hab. Hubert Izdebski

Wydawca

Agata Jędrasik

Redaktor prowadzący

Grażyna Polkowska-Nowak

Ilustracje

Adam Korpak

Układ typograficzny i łamanie

Grafos

© Copyright by Wolters Kluwer SA, 2016

ISBN: 978-83-8092-420-8

ISSN 1897-4392

4. wydanie

Dział Praw Autorskich

01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33

tel. 22 535 82 19

e-mail: ksiazki@wolterskluwer.pl

www.wolterskluwer.pl

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

Spis treści

Słowo wstępne	13
Rozdział 1.	
STANISŁAW WALTOŚ	
Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji	19
1.1. Zamiast wprowadzenia	19
1.2. Średniowieczne modele uniwersytetów inspiracją dla współczesności?	20
1.3. Średniowieczna wspólnota edukacyjna	25
1.4. Kryzys uniwersytetów i poszukiwania nowych rozwiązań	30
1.5. Model Humboldta	33
1.6. Model Newmana	35
1.7. II Rzeczpospolita – od autonomii do jej ograniczenia	36
1.8. Polska po 1945 roku – żegnanie się z Humboldtem	46
1.9. Krok po kroku z powrotem w kierunku autonomii	47
1.10. Szkolnictwo wyższe w Polsce niepodległej	52
1.11. Cnoty akademickie – wartości nadal poszukiwane	57
Rozdział 2.	
OLGA KUREK-OCHMAŃSKA	
Demograficzne uwarunkowania przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce	61
2.1. Wprowadzenie	61
2.2. Tendencje demograficzne w europejskim szkolnictwie wyższym	64
2.3. Prognozy demograficzne dla polskiego szkolnictwa wyższego – studenci ...	68
2.4. Prognozy demograficzne dla polskiego szkolnictwa wyższego – kadra akademicka	70
2.5. Zmiany demograficzne a przyszłość rynku szkół wyższych	73
2.6. Podsumowanie	75
Rozdział 3.	
KAROLINA CYRAN, DOMINIKA MAJ-SOLARZ	
Realizacja Procesu Bolońskiego w szkolnictwie wyższym	79
3.1. Wprowadzenie	79
3.2. Etapy wdrażania Procesu Bolońskiego: od Sorbony do Erywania.	
Zmieniające się priorytety	80
3.2.1. Komunikat praski (2001)	82

3.2.2. Komunikat berliński (2003)	82
3.2.3. Komunikat z Bergen (2005)	83
3.2.4. Komunikat londyński (2007)	83
3.2.5. Komunikat z Leuven/Louvain-la-Neuve (2009)	84
3.2.6. Inauguracja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (2010) ...	85
3.2.7. Komunikat bukaresztański (2012)	85
3.2.8. Komunikat erywański (2015)	87
3.3. Wyznaczniki Procesu Bolońskiego	90
3.3.1. Zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia	90
3.3.2. Powszechne wdrożenie trzech cykli kształcenia	92
3.3.3. Promocja mobilności	95
3.3.4. Wprowadzenie punktowego rozliczenia osiągnięć studentów	97
3.3.5. Kształcenie przez całe życie	98
3.3.6. Promowanie europejskiego obszaru badań	99
3.4. Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego	102
3.4.1. Zmiany w otoczeniu uczelni wyższych	103
3.4.2. Bolońskie reformy i strategiczne wyzwania	104
3.5. Środowisko akademickie wobec Procesu Bolońskiego: między akceptacją a krytyką	106
3.6. Podsumowanie	111
Rozdział 4.	
ANDRZEJ ROZMUS, AGNIESZKA SĘK	
Prawno-społeczne warunki powstawania i likwidacji szkół wyższych w Polsce	115
4.1. Warunki działania szkół wyższych w Polsce po roku 1989	115
4.2. Cechy transformacji polskiego systemu szkolnictwa wyższego	117
4.3. Statystyczny obraz szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989	118
4.4. Legislacyjne warunki tworzenia szkół wyższych w Polsce	125
4.5. Uwagi końcowe	137
Rozdział 5.	
KATARZYNA KURZĘPA-DEDO, KAMILA KURCZEWSKA	
Ustroje szkół wyższych. Rozważania modelowe	141
5.1. Wprowadzenie	141
5.2. Rozwiązania instytucjonalne i organizacyjne w krajach Europy	145
5.3. Organizacja uczelni	155
5.3.1. Uczelnia i jej organy	156
5.3.2. Podstawowa jednostka organizacyjna uczelni i jej organy	161
5.3.3. Stanowiska dokumentacji i informacji	162
5.3.4. Samorządy i organizacje uczelniane	163
5.4. Zadania i kompetencje organów i jednostek uczelni w zakresie organizacji kształcenia studentów	164
5.4.1. Kompetencje podstawowej jednostki organizacyjnej i senatu w zakresie organizacji procesu kształcenia	165
5.4.2. Kompetencje nauczycieli akademickich w zakresie organizacji procesu kształcenia	168

5.4.3. Kompetencje kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej w zakresie organizacji procesu kształcenia	168
5.4.4. Kompetencje senatu w zakresie organizacji procesu kształcenia	169
5.4.5. Kompetencje rektora w zakresie organizacji procesu kształcenia	171
5.4.6. Inne jednostki wspierające proces kształcenia	173
5.5. Zadania i kompetencje organów i jednostek uczelni w zakresie wsparcia organizacyjnego dla nauczycieli akademickich	173
5.5.1. Kompetencje senatu w stosunku do nauczycieli akademickich	174
5.5.2. Kompetencje rektora w stosunku do nauczycieli akademickich	175
5.5.3. Kompetencje innych podmiotów uczelnianych w stosunku do nauczycieli akademickich	176
5.6. Zadania i kompetencje organów i jednostek w zakresie wsparcia organizacyjnego dla pracowników naukowych	177
5.7. Wsparcie organizacyjne zapewniające współdziałanie uczelni z otoczeniem ...	179
5.8. Rodzaje powiązań organizacyjnych	180
5.8.1. Gromadzenie i udostępnianie informacji	181
5.8.2. Wnioskowanie, opiniowanie, udzielanie wytycznych, zatwierdzanie, uzgadnianie, wyrażanie zgody	181
5.8.3. Nadzór, kontrola, ewaluacja	183
5.9. Podsumowanie	187
Rozdział 6.	
ANDRZEJ KIEBAŁA	
Autonomia szkół wyższych	193
6.1. Autonomia	194
6.2. Pojęcie autonomii szkół wyższych	194
6.3. Autonomia polskich szkół wyższych w ujęciu historycznym	198
6.4. Autonomia uczelni	202
6.4.1. Prawo do określania swej misji	205
6.4.2. Prawo do określania programów kształcenia oraz dokonywania opisów efektów kształcenia zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego	205
6.4.3. Prawo do wyboru formy studiów, profilu kształcenia i określenia ich regulaminu	208
6.4.4. Prawo do określania szczegółowych zasad i trybu przyjmowania na studia	211
6.4.5. Prawo do określania sposobów oceny wyników nauczania	213
6.4.6. Prawo do tworzenia kierunków studiów	214
6.4.7. Samodzielność uczelni w wyznaczaniu zadań badawczych i dydaktycznych	215
6.4.8. Posiadanie przez uczelnię dostatecznej liczby uprawnień do nadawania stopni naukowych i występowania z wnioskami o nadanie tytułu naukowego	217
6.4.9. Określenie trybu i sposobu kształcenia kadry	217
6.4.10. Prawo do nadawania tytułów honorowych	218
6.4.11. Prawo do bezpośredniego podejmowania współpracy z zagranicznymi instytucjami naukowymi	219

6.4.12. Określanie wzoru dyplomu ukończenia studiów	219
6.4.13. Potwierdzanie efektów uczenia się	220
6.4.14. Prawo do samodzielnego ustalania stanu prawnego, w szczególności statutu	221
6.4.15. Prawo do określania i realizowania własnej strategii rozwojowej	222
6.4.16. Prawo do określania szczegółowych zasad (w granicach upoważnienia ustawowego) pobierania opłat za usługi edukacyjne ...	223
6.4.17. Prawo do podejmowania działalności gospodarczej w ustalonym przez siebie zakresie	224
6.4.18. Swoboda w dysponowaniu majątkiem, w tym zaciągania zobowiązań ..	225
6.4.19. Gwarancje integralności majątku uczelni oraz uprawnień w zakresie dysponowania zasobami kapitałowymi	226
6.4.20. Swoboda w określaniu struktury organizacyjnej	227
6.4.21. Swoboda tworzenia związków uczelni i kampusów uczelnianych	228
6.4.22. Możliwość określania zasad polityki kadrowej oraz wprowadzania własnych systemów wynagradzania	229
6.5. Podsumowanie	230
Rozdział 7.	
ARTUR BĄK, KAROLINA CYRAN, WACŁAW MENDYS	
Mienie i finanse szkół wyższych	233
7.1. Mienie	233
7.2. Finanse	236
7.2.1. Modele finansowania uczelni	236
7.2.2. Finansowanie ze środków publicznych	240
7.2.3. Finansowanie ze środków prywatnych	243
7.3. Systemy finansowania szkolnictwa wyższego w wybranych krajach Europy i na świecie	246
7.4. Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce	253
7.4.1. Finanse szkół publicznych	258
7.4.2. Finanse szkół niepublicznych	274
7.5. Finanse a funkcjonowanie wyższych uczelni	277
7.6. Podsumowanie	281
7.7. Wnioski	283
Rozdział 8.	
BARBARA CZARNEK, MARIAN LIWO	
Pracownicy szkoły wyższej	291
8.1. Wstęp	291
8.2. Zatrudnienie pracowników szkół wyższych oraz wynikające z tego zatrudnienia prawa i obowiązki	295
8.2.1. Założenia ogólne	295
8.2.2. Nawiązanie stosunku pracy. Dodatkowe zatrudnienie. Rozwiązanie stosunku pracy. Okresowe oceny	295
8.3. Czas pracy. Urlopy wypoczynkowe. Urlopy na podratowanie zdrowia	317
8.3.1. Czas pracy	317
8.3.2. Urlopy wypoczynkowe	319

8.3.3. Urlopy naukowe	320
8.3.4. Urlopy na poratowanie zdrowia	320
8.4. Wynagrodzenie za pracę. Dodatki do wynagrodzenia i inne świadczenia ...	321
8.4.1. Wynagrodzenie za pracę	321
8.4.2. Dodatki do wynagrodzenia i inne świadczenia	325
8.5. Emerytury i renty nauczycieli akademickich	327
8.6. Bezpieczeństwo i higiena pracy w uczelniach	332
8.7. Rozpoznawanie sporów ze stosunku pracy	333
Rozdział 9.	
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	
Szkoła naukowa	339
9.1. Czym jest szkoła naukowa?	340
9.2. Uwarunkowania rozwoju szkół naukowych	344
9.2.1. Przesłanki administracyjnoprawne	344
9.2.2. Przesłanki społeczno-kulturowe szkół naukowych	353
9.2.3. Uwarunkowania ekonomiczne szkół naukowych	354
9.2.4. Uwarunkowania edukacyjne szkół naukowych	356
9.3. Zakończenie	359
Rozdział 10.	
ANDRZEJ KIEBAŁA	
Kariery nauczycieli akademickich	363
10.1. Pojęcie i rodzaje kariery nauczycieli akademickich	364
10.2. Kariera naukowa	366
10.3. Kariera akademicka	388
Rozdział 11.	
KATARZYNA KURZĘPA-DEDO	
Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli akademickich	401
11.1. Uwagi wstępne	401
11.2. Aktualne unormowanie odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli akademickich	403
11.3. Zakres podmiotowy i przedmiotowy odpowiedzialności	404
11.4. Przedawnienie i ustanie zatrudnienia	407
11.5. Odpowiednie stosowanie przepisów kodeksu postępowania karnego do postępowania dyscyplinarnego wobec nauczycieli akademickich	408
11.5.1. Stosowanie instytucji prawa karnego materialnego w postępowaniu dyscyplinarnym wobec nauczycieli akademickich	411
11.6. Zbieg odpowiedzialności dyscyplinarnej i karnej	412
11.7. Kary dyscyplinarne dla nauczycieli akademickich	415
11.8. Organy orzekające w sprawach dyscyplinarnych	417
11.8.1. Komisje dyscyplinarne	417
11.8.2. Rzecznik dyscyplinarny	422
11.9. Przebieg postępowania dyscyplinarnego wobec nauczycieli akademickich ..	426
11.9.1. Postępowanie dyscyplinarne przed rektorem	426
11.9.2. Postępowanie wyjaśniające	427

11.9.3. Postępowanie dyscyplinarne	436
11.10. Wykonanie kar	449
11.11. Zatarcie skazania	450
11.12. Wznowienie postępowania	451
11.13. Zawieszenie nauczyciela akademickiego w pełnieniu obowiązków	452
11.14. Wnioski końcowe	454
Rozdział 12.	
KAMILLA KURCZEWSKA	
Odpowiedzialność dyscyplinarna studentów	461
12.1. Sposób regulacji odpowiedzialności dyscyplinarnej studentów	463
12.2. Zakres podmiotowy odpowiedzialności dyscyplinarnej	469
12.3. Zakres przedmiotowy odpowiedzialności dyscyplinarnej	470
12.4. Zbieg odpowiedzialności dyscyplinarnej i karnej	476
12.5. Kary dyscyplinarne dla studentów	477
12.6. Inne braki w unormowaniu odpowiedzialności dyscyplinarnej	481
12.7. Postulowane kierunki zmian	484
12.8. Organy orzekające w sprawach dyscyplinarnych	485
12.8.1. Komisje dyscyplinarne	485
12.8.2. Rzecznik dyscyplinarny	486
12.8.3. Sądy koleżeńskie	486
12.9. Zasady postępowania dyscyplinarnego wobec studentów	487
12.10. Przebieg postępowania dyscyplinarnego wobec studentów	493
12.10.1. Postępowanie dyscyplinarne przed rektorem	493
12.10.2. Postępowanie dyscyplinarne przed sądem koleżeńskim	495
12.10.3. Postępowanie wyjaśniające	496
12.10.4. Przebieg postępowania dyscyplinarnego	499
12.10.5. Postępowanie dyscyplinarne odwoławcze	503
12.10.6. Postępowanie przed sądem administracyjnym	506
12.10.7. Odpowiednie stosowanie przepisów kodeksu postępowania karnego w postępowaniu dyscyplinarnym	507
12.11. Wykonanie kar	510
12.12. Zatarcie ukarania	511
12.13. Przedawnienie	511
12.14. Wznowienie postępowania	511
12.15. Wnioski	512
Rozdział 13.	
SYLWIA BANAŚ, ŁUKASZ BŁĄD	
Organizacja studiów, stypendia oraz funkcjonowanie samorządu i organizacji studenckich	519
13.1. Nowa organizacja studiów	520
13.2. Studenci dla Procesu Bolońskiego	527
13.3. Ocena nauczycieli akademickich	530
13.4. Czas trwania studiów	532
13.5. Regulacje dotyczące form i toku studiów	538
13.6. Zajęcia dydaktyczne – formy tradycyjne i nauczanie na odległość	543

13.7. Zajęcia i sprawdziany wiedzy w języku obcym	546
13.8. Przenoszenie i uznawalność wyników studenta	547
13.9. Stypendia	549
13.10. Samorząd studencki i parlament studentów	557
13.11. Uwagi końcowe	561
Rozdział 14.	
BARBARA CZARNEK, MARIAN LIWO	
Studia doktoranckie	565
14.1. Warunki i tryb organizowania studiów doktoranckich	565
14.2. Nadawanie naukowych stopni uniwersyteckich	568
14.3. Współczesne studia doktoranckie	568
14.4. Modele kształcenia doktorantów	569
14.5. Problematyka stopni i tytułów naukowych w Polsce po II wojnie światowej	572
14.6. Czynniki kształtujące popyt na studia doktoranckie	573
14.7. Oceny i efekty prowadzenia studiów doktoranckich	578
14.8. Obowiązki i prawa doktorantów	583
14.9. Studia doktoranckie na tle Europejskiej karty naukowca i ustawy o stopniach i tytułach naukowych	587
14.10. Podsumowanie i wnioski	589
Rozdział 15.	
AGATA JURKOWSKA-GOMUŁKA	
Internacjonalizacja studiów i badań naukowych	595
15.1. Wprowadzenie	595
15.2. Determinanty i cele procesu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego i nauki	595
15.3. Budowa Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego	601
15.4. Budowa Europejskiej Przestrzeni Badawczej	603
15.5. Ramy prawne internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce	605
15.5.1. Regulacje międzynarodowe	605
15.5.2. Regulacje krajowe	606
15.6. Umieędzynarodowienie kształcenia w polskich uczelniach	607
15.6.1. Europejski System Transferu Punktów (ECTS)	607
15.6.2. Uznawanie dyplomów uczelni zagranicznych	608
15.6.3. Zasady podejmowania studiów przez cudzoziemców	609
15.6.4. Programy zachęcające cudzoziemców do studiowania w Polsce ...	613
15.6.5. Mobilność polskich studentów	615
15.6.6. Zatrudnianie cudzoziemców w szkołach wyższych	618
15.6.7. Wielokrotne i wspólne dyplomy	619
15.6.8. Inne działania na rzecz umieędzynarodowienia polskich uczelni w wymiarze dydaktycznym	621
15.6.9. Umieędzynarodowienie kształcenia w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER)	622
15.7. Umieędzynarodowienie badań naukowych w polskich uczelniach	623
15.7.1. Uznawalność stopni naukowych uzyskanych za granicą	623

15.7.2. Tworzenie centrów badawczych z partnerami zagranicznymi	624
15.7.3. Europejski program Horyzont 2020	624
15.7.4. Bilateralne i multilateralne programy umiędzynarodowienia badań	626
15.7.5. Krajowe programy umiędzynarodowienia badań	628
15.8. Instytucjonalny system wspierania internacjonalizacji uczelni	630
15.9. Internacjonalizacja polskiego szkolnictwa wyższego w praktyce – przykład podkarpackiej uczelni niepublicznej	641
15.10. Perspektywy umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego	635
Rozdział 16.	
MARCIN SZEWCZYK, ALEKSANDRA KĘDZIOR	
Organizacja i prowadzenie badań naukowych w szkole wyższej	641
16.1. Miejsce prowadzenia badań	641
16.2. Rodzaje badań naukowych	644
16.3. Finansowanie badań naukowych	646
16.3.1. Ograny odpowiedzialne za rozdysponowanie środków	646
16.3.2. Źródła finansowania badań naukowych w Polsce	651
16.3.3. Podział środków przeznaczonych na badania naukowe	653
16.3. Słabości i problemy polskiej nauki	658
16.4.1. Niewystarczające nakłady na badania naukowe	659
16.4.2. Niewystarczający poziom współpracy	663
16.4.3. Inne problemy	666
Rozdział 17.	
DOMINIK ANTONOWICZ	
Problemy związane z kompleksową oceną jednostek naukowych w polskim szkolnictwie wyższym	673
17.1. Uwagi wstępne	673
17.2. Zasady Kompleksowej Oceny Jednostek Naukowych	675
17.3. Jaką funkcję pełni kompleksowa ocena jednostek naukowych?	678
17.4. Przedmiot kompleksowej oceny jednostek naukowych	681
17.5. Instytucjonalna różnorodność jednostek naukowych	682
17.6. Wewnętrzna złożoność świata nauki	684
17.7. Narzędzia bibliometryczne czy ocena ekspercka?	686
17.8. Konkluzje	687
Rozdział 18.	
PAWEŁ CHMIELNICKI	
Postępowanie akredytacyjne w szkolnictwie wyższym	691
18.1. Status podmiotu prowadzącego postępowanie akredytacyjne	691
18.2. Charakter postępowania akredytacyjnego	694
18.3. Przebieg akredytacji	698
18.4. Wzruszanie uchwał prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej	708
18.5. Brak akredytacji	710
18.6. Efekty stosowania procedur akredytacyjnych	712
Notki o autorach	717

Słowo wstępne

Na rynek księgarski trafia uaktualniona i zmieniona, kolejna edycja publikacji pt. *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój, prawo, organizacja* pod redakcją naukową Stanisława Waltosia i Andrzeja Rozmusa. Potrzeba przygotowania przez autorów nowego wydania tej książki wynika przede wszystkim z dokonanej w 2014 r. nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Zakres zmian w obu ustawach w ujęciu objętościowym był zróżnicowany. Merytoryczny ich wymiar w odniesieniu do każdej z tych ustaw był także różny. Przeprowadzone w 2011 i 2014 r. nowelizacje nie ograniczyły dyskusji i prac programowych nad zmianami w szkolnictwie wyższym. Wpływa na to wiele czynników, nie tylko aktualnych, lecz także tych o charakterze historycznym, związanych z tradycją uniwersytetu.

Szczególnym walorem książki jest właśnie jej część wstępna, wprowadzająca czytelnika w tradycje kształcenia akademickiego. Odwołanie się do historii uniwersytetu europejskiego pozwala na dostrzeżenie i zrozumienie potrzeby obecności, a nawet niezbędności wielu rozwiązań i elementów w aktualnym modelu studiów. Takich, których nie zastąpią szybko rozwijające się nowe technologie. Kontekst działania współczesnych uczelni w znacznej mierze jest określony przez tradycje akademickie setek lat rozwoju szkolnictwa wyższego w całej jego różnorodności i złożoności. W poszczególnych krajach ukształtowały się swoiste dla nich modele uniwersytetów, jakkolwiek średniowieczne ich korzenie wskazują także na wspólne standardy programowe ówczesnych uczelni.

Uniwersytetów nie omijały zjawiska kryzysowe. W wielu krajach uczelnie były areną konfliktu: najpierw z władzami lokalnymi, potem – w okresie powstawania państw narodowych – z władzą polityczną. Władza ta próbowała podporządkować sobie instytucje akademickie, pozbawiając je autonomii lub znacząco ją ograniczając. I w tej mierze historia powinna być dla współczesnych kreatorów uniwersytetu nauczycielką życia.

Przed końcem XXI w. Europę czeka wielkie święto akademickie – tysiąclecie tradycji uniwersyteckich. Zanim społeczność akademicka doczeka się tego jubileuszu, co nastąpi w 2088 r., wiele jeszcze razy będziemy zadawać sobie pytanie o kondycję współczesnych instytucji akademickich. Jak ocenić ich stan dzisiejszy? Czy i jak sprostają one pojawiającym się wyzwaniom? Czy potrafią nadać za zmianami w swym otoczeniu? W jakim stopniu zdołają modyfikować swą misję, dostosowując ją do zmieniającej się społecznej roli uniwersytetu jako instytucji? Czy w procesie niezbędnych przemian uczelnie zachowają zdolność do obrony swej autonomii, bez której przestałyby być akademickimi korporacjami twórców i osobowości, zamieniając się w biznesowe korporacje szkoleniowo-badawcze? Czy uniwersytety znajdą siłę, aby oprzeć się populistycznej presji o charakterze politycznym?

Pytania te, a przecież jest ich więcej, znajdują różne odpowiedzi. Od prognoz pozytywnych, odwołujących się do bogactwa dorobku i doskonałego stanu wiodących uczelni akademickich w wielu krajach, do pesymistycznych ocen przyszłości, nawołujących do wielkiej reformy współczesnego uniwersytetu na naszym kontynencie. Zgodnie z tymi ostatnimi tezami stajemy wobec alternatywy renesansu instytucji akademickich albo ich zaniku¹.

Polska jest krajem, w którym podobne dyskusje są także prowadzone, a uprawnieni do tego ze względu na swój dorobek nasi krajowi przedstawiciele i eksperci są uczestnikami debaty europejskiej na temat przyszłości uniwersytetów. Jej intensyfikacji sprzyjają też polskie ważne okrągłe rocznice. Niedawne, obchodzone w 2014 r., 650-lecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, celebrowane w 2016 r. 200-lecie tradycji Uniwersytetu Warszawskiego, a także Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, a w perspektywie kolejnych 10 lat: w 2026 r. święto 200 lat tradycji Politechniki Warszawskiej, to tylko niektóre przykłady. Z okazji jubileuszu Uniwersytetu Jagiellońskiego zorganizowany został Kongres Kultury Akademickiej poświęcony problematyce potrzeby swobodnego reaktywowania idei tradycyjnego uniwersytetu.

Podobne debaty są również prowadzone na innych kontynentach. W wielu krajach poprzedzają one zmiany modelowe, ustrojowe i organizacyjne, wprowadzane w szkolnictwie wyższym zarówno na szczeblu systemowym, jak i instytucjonalnym. Działania prawne z tym związane powinny respektować reguły i dobre praktyki w pracach legislacyjnych, w tym te należące do kanonów i zasad prowadzenia polityki publicznej.

¹ Raport: R. Lambert, N. Butler, *The Future of European Universities. Renaissance or decay?*, Centre for European Reform (CER), London 2006, wraz z oceną tego raportu: J. Woźnicki, *Ocena ogólna, prezentacja i podsumowanie raportu pt. „The Future Of European Universities Renaissance or decay?”* (tekst niepublikowany).

W procesie jej projektowania i prowadzenia, obok funkcji celów i intencji realizatorów polityki, kluczowe znaczenie ma uświadomienie sobie istniejącego stanu spraw oraz analiza zmieniających się uwarunkowań. Taka diagnoza powinna być punktem wyjścia.

Akty legislacyjne regulujące działanie systemu szkolnictwa wyższego ostatnio nabrały w naszym kraju wielce skomplikowanego charakteru. Niewielu zainteresowanym udaje się przebić przez gąszcz przepisów generowanych w prze-regulowanych, nieustannie nowelizowanych ustawach i rozporządzeniach. W nadmiarze szczegółów często giną regulacje o znaczeniu fundamentalnym dla ustroju uczelni. Tym ważniejsza jest rola publikacji porządkujących obraz systemu szkolnictwa wyższego i przybliżających czytelnikowi jego zasadnicze regulacje.

Oba przywołane względy, a zatem niezbędność wiedzy i profesjonalnej diagnozy na temat reguł formalnych oraz potrzeba nadania przejrzystości skomplikowanemu zbiorowi przepisów poświęconych wielu aspektom funkcjonowania uczelni, stanowią o znaczeniu publikacji poświęconej systemowym uwarunkowaniom w szkolnictwie wyższym.

Oddana w ręce czytelników, profesjonalnie zredagowana, książka *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój, prawo, organizacja*, z podtytułem *Kompendium*, stanowi odpowiedź na przedstawioną potrzebę. Opracowanie umożliwia zainteresowanym wyjaśnienie różnych wątpliwości dotyczących działania systemu. Książka prowadzi bowiem czytelnika przez świat współczesnej akademii w naszym kraju, poczynając od jej średniowiecznej tradycji, łącznie z jej współczesnym wcieleniem w postaci Procesu Bolońskiego, aż do bieżących, aktualnych uwarunkowań działania szkół wyższych. Autorzy tej pracy zbiorowej analizują stan prawny, uwzględniając kwestie modelowe i ustrojowe, wraz z zasadą autonomii uczelni oraz mieniem i regułami finansowania, a w poszczególnych rozdziałach odnajdujemy powiązane ze sobą zagadnienia dotyczące kadry akademickiej oraz studiów i studentów, jak również studiów doktoranckich i doktorantów, z włączeniem problematyki odpowiedzialności dyscyplinarnej. Organizacja badań naukowych, parametryzacja, postępowanie akredytacyjne oraz internacjonalizacja studiów i badań naukowych znajdują swoje miejsce w pozostałych rozdziałach. Kontekst scharakteryzowany jest m.in. poprzez demograficzne uwarunkowania działania uczelni.

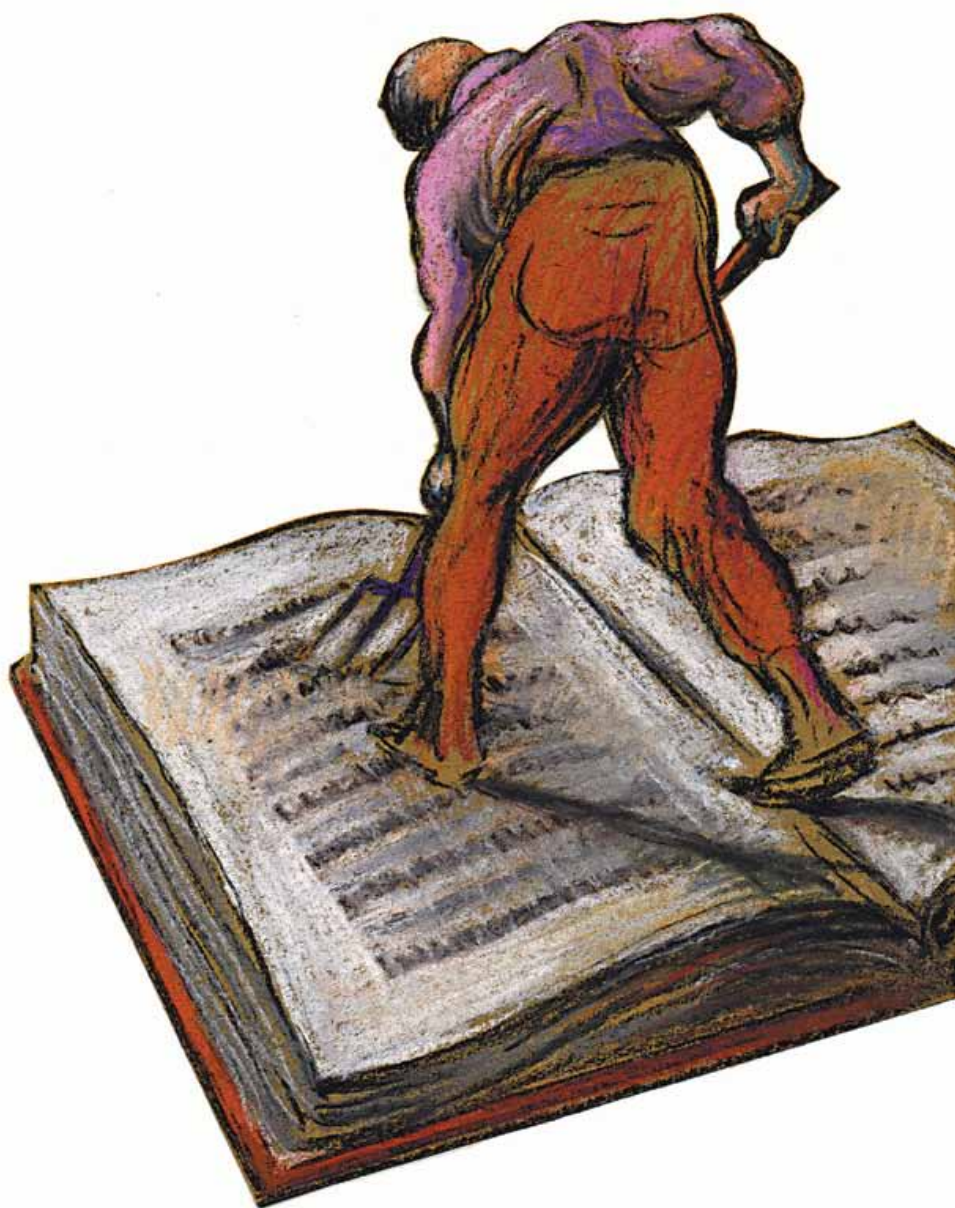
Książka stanowi zatem wartościowe źródło przedstawiające w wyczerpujący sposób aktualne zagadnienia szkolnictwa wyższego we naszym kraju.

Publikacja jest dziełem wielu autorów usytuowanych zawodowo w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, w Zakładzie Badań nad Szkolnic-

twem Wyższym. Zespół ten już wcześniej dał się poznać z dobrej strony, publikując swoje prace zbiorowe. Poszczególne rozdziały zostały powierzone przez redaktorów książki autorom kompetentnym, nieobawiającym się przedstawienia własnych ocen i poglądów, specjalizującym się w przedstawionych zagadnieniach i dobrze zorientowanym w meandrach ostatnich nowelizacji ustaw. To także stanowi o wartości dzieła, do lektury którego zachęcam czytelników.

Jerzy Woźnicki

1



STANISŁAW WALTOŚ



Rozdział I

Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji

1.1. Zamiast wprowadzenia

Pierwsze wydanie tej książki, w roku 2008, było pokłosiem seminarium prowadzonego przez mnie przez kilka lat w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, poświęconego tradycji oraz współczesnej problematyce prawnej polskiego szkolnictwa wyższego. Uczestnikami tego seminarium byli adiunkci i asystenci WSiLiZ, a także osoby z zewnątrz, interesujące się tymi zagadnieniami. Ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym zachęciła uczestników seminarium do bliższego przyjrzenia się rozwiązywaniu w niej węzłowych problemów edukacji na poziomie wyższym. W ten sposób powstała książka, której czwarte wydanie, bardzo zmienione m.in. dzięki zaktualizowaniu do bieżącego stanu prawnego, oddawane jest w tej chwili do rąk Czytelnika. Powiększyło się grono autorów, zwiększyła się do 18 liczba rozdziałów.

Nadal nacisk jest położony na tendencje rozwojowe szkolnictwa wyższego w Polsce, regulacje prawne, przedstawienie aktualnego stanu prawnego i w miarę możliwości – także ich tła społecznego, przyczyn gospodarczych oraz następstw rozwiązywania omawianych kwestii. Problematyka osiemnastu opracowań to najbardziej fundamentalne kwestie polskiego szkolnictwa wyższego: powstawanie i likwidacja szkół wyższych, modele ustrojowe oraz ustroje polskich szkół wyższych, ich perspektywy rozwojowe oraz warunki sprawnego funkcjonowania, zasady autonomii szkolnictwa wyższego, mienie i finanse, status prawny

pracowników szkół wyższych, kariery nauczycieli akademickich, postępowanie dyscyplinarne, studia w szkołach wyższych, postępowanie akredytacyjne i oceny jednostek naukowych. W tym wydaniu sporo miejsca zajęły nadto internacjonalizacja oraz organizacja badań naukowych, jak również fenomen szkół naukowych.

Nowością jest spojrzenie z perspektywy nie tylko szkół publicznych, lecz także niepublicznych, na kluczowe kwestie występujące w konglomeracie przepisów regulujących ustrój i funkcjonowanie szkół wyższych w Polsce.

*

Poprzedza je opracowanie piszącego tego słowa – próba opisu powstawania instytucji, pojęć, rozwiązań organizacyjnych i obyczajów, które często mimo ich wielowiekowej omszałości w dalszym ciągu są elementami współczesnego szkolnictwa wyższego. Bez znajomości genezy oraz historycznych uwarunkowań ocena ich przydatności w dzisiejszych czasach zawsze będzie powierzchowna.

1.2. Średniowieczne modele uniwersytetów inspiracją dla współczesności?

Mądrze i z goryczą napisał kiedyś F. Braudel:

(...) Każde pokolenie ulega nieodpartej pokusie kwestionowania dokonań swoich poprzedników, co jego następcy z nawiązką mu odpłacają (...)¹.

Na szczęście w ostatnim ćwierćwieczu XX w. i w pierwszym dziesięcioleciu naszego wieku twórcza pamięć o przeszłości przestała być zjawiskiem niecodziennym. Powoli utrwała się świadomość, że cywilizacja jest ciągiem splecionych w czasie i przestrzeni wydarzeń i że w dziedzictwie otrzymywanym od poprzedzających nas pokoleń tkwią zawsze czynniki determinujące przyszłość².

Ma rację J. Woźnicki, pisząc, że:

(...) uniwersytet w swej istocie musi pozostać tradycyjny w aspekcie odwoływania się do swych klasycznych wartości, wyznaczających kontekst etyczny, społeczny i kulturowy jego funkcjonowania. Oznacza to m.in. konieczność pielęgnowania w uczelni tradycyjnych, pozytywnych postaw, zachowań i dobrych obyczajów, stosowania ostrzejszych niż gdzie indziej zasad postępowania oraz ocen moralnych³.

¹ F. Braudel, *Gramatyka cywilizacji*, Warszawa 2006, s. 59.

² Tamże.

³ J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa 2007, s. 41.

Najbardziej wyrazistym dowodem tej pamięci jest uchwalona 18 września 1988 r. podczas zjazdu światowego rektorów uniwersytetów z okazji 900-lecia Uniwersytetu Bolońskiego⁴ *Magna Charta Universitatum*.

W pierwszych słowach stwierdza ona m.in.: *futura humani generis sors, hoc mille annorum orbe iam vergente, ex iis praeserim incementis artium, litterarum, doctrinam pendet quae ibi fiunt, ubi universitas in cognoscendo et inquirendo versatur* (w obliczu zbliżającego się końca naszego stulecia okazuje się, że przyszłość rodzaju ludzkiego zależy głównie od rozwoju kultury, nauki i techniki; trzeba zatem zrobić wszystko, aby uniwersytety stały się ośrodkami kultury, wiedzy i badań naukowych).

Karta proponuje posłużenie się czterema rodzajami środków pomocnych w osiągnięciu wskazanego na wstępie celu:

- 1) zapewnieniem wolności zachowania wszystkim członkom społeczności uniwersyteckiej;
- 2) przyjęciem zasady, w myśl której badania naukowe będą się łączyć nierozdzielnie z nauczaniem, a umiejętność utrzymania tego związku będzie brana pod uwagę w chwili przyjmowania do pracy nowych nauczycieli akademickich;
- 3) respektowaniem praw i wolności studentów;
- 4) traktowaniem wzajemnej wymiany informacji i dokumentacji oraz prowadzeniem wspólnych badań jako niezwykle istotnych warunków stałego postępu wiedzy.

Dlatego też, odwołując się do doświadczeń uniwersytetów w przeszłości, Karta zachęca nauczycieli akademickich i studentów do przemieszczania się między uniwersytetami i upatruje w działaniach prowadzących do zrównywania znaczenia prawnego tytułów i egzaminów oraz zapewniania stypendiów warunków wypełniania misji, jaką w obecnych czasach mają do spełnienia uniwersytety.

Magna Charta Universitatum nie jest dokumentem rządowym. Nie jest także instrumentem tzw. *soft international law*, czyli zaleceń odpowiedniego zachowania, uchwalanych przez międzynarodowe organy rządowe, których nieprzestrzeganie nie pociąga za sobą żadnych sankcji prawnych. Nie ma natomiast wątpliwości, że głosi ona program, którego rządy państw europejskich nie mogły zlekceważyć.

Tak też się stało. Dziesięć lat później ministrowie 29 krajów europejskich podpisali Deklarację Bolońską. Zapoczątkowała ona – nazwa wzięta od miejsca podpisania Karty w 1988 r. i Deklaracji – Proces Boloński, który jest ciągiem celowych i koordynowanych działań – rozłożonych w czasie, zmierzających do

⁴ *Bologna una università per l'Europa. Immagini e parole del IX Centenario*, Bologna 1989.

gruntownej modernizacji europejskiego szkolnictwa wyższego i utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Cele pośrednie Procesu Bolońskiego to przede wszystkim:

- 1) wprowadzenie systemu porównywalnych dyplomów, rzetelnie informujących o osiągnięciach ich posiadaczy (suplementy);
- 2) rozbudowa systemu studiów dwustopniowych (licencjat i magister);
- 3) wprowadzenie punktowego systemu zaliczania osiągnięć studentów (ECTS);
- 4) zwiększenie mobilności studentów i nauczycieli akademickich, szczególnie rozbudowa programów wymiany i stypendialnych, wspólnych badań itp.;
- 5) wzajemna uznawalność dyplomów uczelni europejskich;
- 6) rozwój współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości kształcenia, a szczególnie uruchomienie systemów oceny jego jakości⁵.

Magna Charta Universitatum wyraźnie podkreśla konieczność zaczerpnięcia z dorobku uniwersytetów europejskich tego, co może być pomocne w budowie systemu współczesnych uczelni. Spróbujmy więc przyglądnąć się niektórym wątkom w historii uniwersytetów pod kątem ich współczesnej użyteczności.

Narodziny europejskich szkół wyższych były równocześnie narodzinami trzech różnych modeli: włoskiego, zwanego często i bardziej poprawnie bolońskim, paryskiego oraz neapolitańskiego⁶.

Model boloński wziął się z porozumienia studentów, którzy przyjeżdżali do Bolonii, aby uczyć się prawa rzymskiego u jego wybitnych znawców⁷. Ich rodzice – zamożni mieszczanie – wynajmowali nauczycieli, płacąc im za wykłady. W ten sposób narodził się uniwersytet, w którym dominowało nauczanie prawa rzymskiego. Powstały w nim także dwie odrębne społeczności: *universitas magistrorum*, czyli wspólnota profesorów, oraz *scholarum*, czyli społeczność studentów. Rektora, który rządził uniwersytetem, wybierali ci, którzy płacili, a więc studenci, natomiast profesorom, ówczesnie nazywanym magistrami, pozostało ustalanie

⁵ U. Malarz, *Europejski wymiar szkolnictwa wyższego: stypendia zagraniczne – drogą do przyszłości* (w:) *Nowe prawo o szkolnictwie wyższym a podmiotowość studenta*, red. A. Szadok-Bratuń, Wrocław 2007, s. 101–111.

⁶ W historiografii z reguły pisze się o dwóch modelach: włoskim i bolońskim. Najprawdopodobniej dlatego, że ów trzeci, neapolitański, stosunkowo wcześniej ustąpił pierwszeństwa dwóm pierwszym. Zob. S. Waltoś, *Źródła historyczne Procesu Bolońskiego* (w:) *Poza barierą czasu i przestrzeni. Księga jubileuszowa dla Jerzego Chłopeckiego. Zbiór artykułów pod redakcją Andrzeja Rozmusa*, Rzeszów 2007, s. 247–258.

⁷ Rozwój handlu i rzemiosła na przełomie X i XI w. we Włoszech pociągał za sobą oczywiście spory handlowe. Okazało się, że odkryta na nowo kodyfikacja prawa rzymskiego Justyniana stanowi świetny instrument pozwalający na rozstrzyganie tych sporów. Zaczęły powstawać szkoły prawa, z których najbardziej znanymi stały się działające jeszcze przed XI w. szkoły w Bolonii (H.W. Prahł, I. Schmidt-Harzbach, *Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte*, München–Lucern 1981, s. 20).

programów nauczania i wybór dziekanów. Wzór boloński przyjęły prawie wszystkie uniwersytety we Włoszech, zakorzenił się on także na Półwyspie Iberyjskim. Również pierwsze cztery uniwersytety w środkowej Europie – w Pradze (1348), Krakowie (1364), Wiedniu (1365) i Pécs (1367) – w swych początkach pozostawały pod dużym wpływem modelu bolońskiego.

Model paryski ostatecznie wykształcił się na początku XIII w. i pozostawał pod znakiem dominacji profesorów (magistrów) oraz ścisłego podporządkowania uniwersytetu Kościołowi. Przyczyna tego tkwiła w jego genezie. Uniwersytet w Paryżu powstał ze szkół istniejących przy katedrze Notre Dame, kształcących duchownych i nauczycieli. Był to uniwersytet, w którym pierwszoplanową rolę odgrywało nauczanie *artes liberales* oraz teologii i innych nauk, które były potrzebne Kościołowi. Wykonywał on swe uprawnienia nadzorcze w stosunku do paryskiej *universitas magistrorum et scolarum* za pośrednictwem kanclerza, który kontrolował wykłady i egzaminy.

Do magistrów należał wybór rektora i dziekanów, dlatego to był w pierwszej kolejności uniwersytet profesorów, a dopiero w drugiej – uniwersytet studentów.

Trzeci model powstał w Neapolu. Cesarz Fryderyk II założył w 1224 r. uniwersytet, który słusznie w piśmiennictwie określa się mianem uniwersytetu państwowego⁸. Mianował on rektora i profesorów, ale ich czesne było niewielkie, bo lwią część kosztów funkcjonowania uczelni pokrywała kasa cesarska. Nie było wymagane też składanie się przez studentów na opłacanie profesorów, gdyż ci otrzymywali uposażenie ze skarbu państwa. Studentów sądził urzędnik królewski, mając za ławników trzech studentów.

Dopiero w XIV w. wszystkie trzy modele uniwersytetu europejskiego zbliżają się do siebie pod względem organizacyjnym i programowym. Uniwersytety przyjmują strukturę czterowydziałową⁹, która staje się hierarchiczna jak porządek społeczny w średniowieczu. Na samym dole hierarchii znajduje się wydział artystów (filozoficzny), nad nim – medycyna, jeszcze wyżej – prawo, a na samej górze – teologia.

Warunkiem studiowania na każdym z wydziałów było ukończenie studiów na wydziale *artes liberales*. Współczesnym odpowiednikiem tego wydziału jest *college* na uniwersytetach amerykańskich, którego ukończenie warunkuje

⁸ M. Markowski, *Pierwowzory uniwersytetów*, Olecko 2003, s. 148 i n.

⁹ Szczególnie silnie zaznaczyło się to ujednolicanie na terenie Cesarstwa Rzymskiego Narodu Niemieckiego. Lansuje się nawet tezę o modelu germańskim średniowiecznego uniwersytetu (R.Ch. Schwinges, *The Medieval German University: Transformation and Innovation*, *Paedagogica Historica* 1998, vol. 34, no 2, s. 375–388), nie biorąc jednak pod uwagę tego, że i poza Rzeszą w tym samym czasie łączy się cztery filary wiedzy w jednym uniwersytecie.

studia na medycynie i prawie. Osobliwy był ten system średniowiecznego, wewnętrznie hierarchicznego, czterowydziałowego uniwersytetu. Studenci bywali równocześnie profesorami na tym samym uniwersytecie, posiadając tytuł magistra, studiowali teologię, na jednym wydziale nauczali, na innym słuchali wykładów.

Do końca XVIII w. przetrwały różnice modelowe zarządzania uniwersytetami włoskimi i innymi.

Program Procesu Bolońskiego, który m.in. zakłada wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych, a w ostatniej wersji – trzystopniowych (studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie)¹⁰, bardzo jednak różni się od hierarchicznego układu studiów na uniwersytecie średniowiecznym, w którym *artes liberales* odgrywały podwójną rolę. Pierwsza polegała na tym, że studia na wydziale *artium* zapewniały wykształcenie ogólne, tworzyły podkład metodologiczny pod przyszłe studia zawodowe. Ich ukończenie było warunkiem studiowania na jednym z trzech wyższych fakultetów. Druga rola tych studiów wyrażała się w tym, że te same studia wystarczały do uzyskania wykształcenia samoistnego, dającego uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela lub urzędnika. Był to powód, dla którego studenci rozpoczynający studia na wydziale *artium* w większości wypadków nie docierali na wyższe wydziały.

Wiele z tego systemu pozostało do dziś... w Stanach Zjednoczonych. Nie w szkołach średnich, a w *college*'ach i na uniwersytetach pierwsze dwa lata edukowania młodych ludzi są poświęcane na uczenie ich *liberal arts*, czyli niezbędnego minimum wiedzy ogólnej o świecie i naukach, umożliwiającej przejście do nauczania wiedzy specjalistycznej. Po uzyskaniu dyplomu *Bachelor of Arts* (BA) lub *Bachelor of Sciences* (BS) studenci rozpoczynają studia profesjonalne, np. medycynę, prawo, inżynierię¹¹.

Inne oblicze mają studia wielostopniowe, obecnie wdrażane w Europie. Polegają one na zawężaniu specjalizacji w obrębie tego samego kierunku, wybranego już w chwili podejmowania decyzji o studiowaniu. Są to tylko kolejne szczeble drabiny w tej samej dziedzinie wiedzy. Aktualnie student rozpoczynający studia określa od pierwszej chwili ich kierunek. Nie ma on, jak w średniowieczu, co najmniej trzech lat do namysłu na wydziale *artes liberales*, jaki kierunek w przyszłości będzie studiował. Oczywiście, jeżeli w ogóle kiedykolwiek będzie się nad

¹⁰ Por. *Proces Boloński. Zbiór dokumentów*, Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich, Warszawa 2004; *Proces Boloński i jego realizacja w Europie. Materiały z seminarium*, Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich, Warszawa 2004, *passim*.

¹¹ H. de Ridder-Symoens, *The intellectual heritage of ancient universities in Europe* (w:) *The Heritage of European Universities*, red. N. Sanz, S. Bergan, Strasbourg 2002, s. 86.

tym zastanawiał. Czy można zresztą sobie wyobrazić, że ktoś będzie żądał dzisiaj od przyszłego studenta np. polonistyki, aby przedtem zdał egzamin z astronomii, nie mówiąc już o muzyce?

Pora na pierwszą konkluzję: wielostopniowość studiów w średniowieczu i we współczesnej Europie jest porównywalna tylko w bardzo grubym zarysie. Przeszłość może być jedynie przypomnieniem i inspiracją, nigdy wzorem do mechanicznego naśladowania.

1.3. Średniowieczna wspólnota edukacyjna

W założeniu uniwersalnie chrześcijańską, średniowieczną Europę gnębiły niezliczone konflikty. Dzieliły ją papieństwa i cesarstwa, katolicyzm i prawosławie, schizmy i herezje, wojny i konflikty między rosnącymi w siłę państwami narodowymi i miastami, wielkimi władcami i małymi książętami, języki narodowe i dialekty, lokalne prawa i obyczaje.

Uniwersytety odgrywały w tym kalejdoskopie szczególną rolę. W założeniu miejsca niepokoju intelektualnego i poszukiwań różnie rozumianej prawdy tworzyły jedną wielką europejską wspólnotę edukacyjną. O poczuciu tej wspólnoty decydowały cztery czynniki:

- 1) ten sam program nauczania we wszystkich uniwersytetach;
- 2) język łaciński jako środek komunikowania się;
- 3) mobilność studentów i nauczycieli;
- 4) wzajemna uznawalność stopni i tytułów.

Ad 1) Najpierw więc kilka słów o uniwersalizmie programów nauczania. Powszechną regułą, dopuszczającą jednak wyjątki, była jednolitość programów nauczania. Przyjmuje się, że wszędzie wykładano te same przedmioty, posługiwano się tymi samymi podręcznikami i stosowano te same metody dydaktyczne. Tak było w zasadzie w XIV, XV i z początkiem XVI w.

Artes liberales dzieliły się na *trivium*, obejmujące gramatykę, retorykę i logikę, oraz *quadrivium*, na które składały się: arytmetyka, geometria i astronomia oraz muzyka. Obejmowały całość wiedzy teoretycznej, te wszystkie jej dziedziny, które zwykło się nazywać filozofią w jej szerokim, przedmiotowym znaczeniu. *Artes liberales* były filarami wiedzy o świecie. Na wszystkich uniwersytetach uczono łaciny z prastarego podręcznika Donata, geometrii z *Elementów* Euklidesa, arytmetyki z *Algorismus* Sacrobosco i Boetiusa *De institutione arithmetica* oraz teorii muzyki z *De institutione musica* tego samego Boetiusa, astronomii z *Almagestu* Ptolomeusza i *Sphera* Sacrobosco. To tylko najbardziej charakterystyczne przykłady standardowych podręczników krążących w niezliczonych od-

pisach rękopiśmiennych po całej Europie. Bez posługiwania się nimi nie było mowy o studiowaniu *artes liberales* na jakimkolwiek uniwersytecie.

Daleko jednak było nauczaniu filozofii do monolitycznego systemu. Posługiwano się także innymi podręcznikami, które miały znaczenie lokalne, pojawiały się nowe, a dotychczasowe obrastały komentarzami. *Animus inveniendi* dawał znać o sobie w sporach naukowych, niekiedy będąc w istocie rzeczy herezją. Prawowierność myślenia – kontrolowana przez cenzurę, najpierw nieformalną, a od pierwszej połowy XVI w. ujętą w ramy organizacyjne – nie sprzyjała bynajmniej odwadze ogłaszania wyników dociekań, zaprzeczających obowiązującym paradygmatom. Podobnie rzecz przedstawiała się na dwóch wyższych wydziałach: medycyny i prawa. Na wydziałach medycznych standard nauczania wyznaczały dzieła przypisywane Hipokratesowi oraz autentyczne prace Galena, a także skrócone przekłady dzieł autorów arabskich, przede wszystkim Avicenny. Studenci prawa uczyli się prawa kanonicznego, czyli *Corpus iuris canonici*, ze zbiorów zawierających obok *Decretum Gratiana*, *Decretales* Grzegorza IX i akty prawne niektórych innych papieży. Prawo cywilne to głównie *Corpus iuris civile*, czyli wielka kodyfikacja Justyniana z VI w. (*Digesta*, *Codex*, *Institutiones* i *Novellae*) z licznymi komentarzami i glosami, do których z biegiem czasu zostaną dołączone przeróżne konstytucje cesarzy niemieckich i inne akty prawne. Studia na wydziale teologicznym nie do pomyślenia były natomiast bez korzystania ze słynnego podręcznika *Sententiae* Piotra Lombarda.

Sporo jednak było odchyień od tego modelu. Przez pierwsze stulecia papieże strzegli wyłączności uniwersytetu paryskiego w nauczaniu teologii, aż do połowy XIV w. nie zezwalano na powstawanie wydziałów teologicznych na innych uniwersytetach, obawiając się, że niedostatecznie kontrolowane i obsadzone przez niesprawdzoną kadrę naukową mogą stać się źródłem herezji.

Na uniwersytetach francuskich z kolei nie wolno było nauczać prawa rzymskiego, gdyż widziano w nim prawo Rzeszy Niemieckiej po jego recepcji we wczesnym średniowieczu, a zatem instrument wzmacniania władzy cesarzy rzymskich narodu niemieckiego. Doszło do tego, że np. w Montpellier w pierwszej połowie XIII w. nauczanie prawa rzymskiego odbywało się w tajemnicy przed władzą świecką i kościelną.

W założeniu monolityczny model uniwersytetów kształcących na czterech wydziałach zderzał się ze specjalizowaniem się niektórych uniwersytetów, na których nacisk kładziono na poszczególne dziedziny wiedzy. Uniwersytety w Bolonii, Orleans, Angers były przede wszystkim uniwersytetami prawników, w Paryżu i Oxfordzie dominowała teologia, medycyna – w Montpellier i Salerno, natomiast uniwersytet krakowski w drugiej połowie XV w. był znany z nauk matematyczno-astronomicznych.

Jak widać, już w średniowiecznej Europie było miejsce na różnorodność i prawo do własnego oblicza uniwersytetów.

Ad 2) Łacina była językiem uniwersytetu średniowiecznego i jego społeczności. Wprawdzie umiejętność posługiwania się łaciną nie była warunkiem immatrykulacji¹², ale nieznający łaciny, jeżeli chciał się utrzymać na uniwersytecie, musiał szybko nadrobić tę zaległość. W języku łacińskim prowadzono bowiem wszystkie wykłady, dysputy, egzaminy i uroczystości akademickie. Tylko w tym języku pisano rozprawy naukowe, podręczniki, traktaty, glosy. Wszystkie dokumenty uniwersyteckie i korespondencja uczonych, nawet prywatna, były pisane po łacinie¹³. Ten język obowiązywał przez cały dzień w życiu codziennym studentów.

Tłumaczenia były potrzebne, ale pism w języku arabskim, hebrajskim i greckim na łacinę. Dopóki nie pojawiło się łacińskie tłumaczenie jakiegoś dzieła, napisanego np. w języku greckim, nie było go w obiegu naukowym. Pojawienie się go w języku łacińskim, szczególnie po rozpowszechnieniu się druku, gwarantowało, że zapozna się z nim szeroka rzesza czytelników.

Latynizacja uniwersytetów napotykała jednak dwie przeszkody. Pierwszą z nich była swoista „gettoizacja” studentów posługujących się tym samym językiem narodowym. Na uniwersytetach w Bolonii, Padwie, Paryżu, Orleanie, Angers, Paryżu, Oxford, Cambridge, Pradze i niektórych innych przybierała ona formę *nationes*, a więc zrzeszeń studentów wywodzących się z określonych krajów lub regionów, mających, zwłaszcza we wczesnym średniowieczu, duże uprawnienia na uniwersytetach. Jak nie rozmawiać z ziomkiem w języku ojczystym, gdy nie ma postronnych? Słowa we własnym języku wówczas same wyrrywają się z ust mimo wszelkich zakazów i nakazów. Innym miejscem, w którym nieuchronnie, choć wbrew obowiązującym regułom posługiwano się językiem ojczystym, były kolegia i bursy przeznaczone dla studentów z określonych krajów, np. Collegio di Spagna w Bolonii, bursy węgierska i niemiecka w Krakowie.

Niekiedy jednak praktycyzm dnia codziennego brał górę. Na przykład w Oksfordzie: w New College łaciny wymagano nawet w czasie rozmowy w ogrodzie, choć w języku narodowym wolno było się zwracać do osoby spoza uniwersytetu, w Queens College – zezwalano na język francuski jako alternatywę w stosunku do łaciny, a w Jesus College – dopuszczalne były konwersacje w językach greckim, łacińskim i hebrajskim¹⁴.

¹² R.Ch. Schwingen, *Die Studenten* (w:) *Geschichte der Universität in Europa*, red. W. Rüegg, t. I, München 1993, s. 163–164.

¹³ J. Ptaśnik, *Obrazki z życia żaków krakowskich w XV i XVI wieku*, Towarzystwo Miłośników Historii i Zabytków Krakowa, Kraków 1900, s. 33.

¹⁴ R.S. Rait, *Life in the Medieval University*, Cambridge 1912, reprint Kraus Reprint CO, New York 1969, s. 59.

W XVII w. rozpoczął się wielki odwrót od łaciny jako języka edukacyjnego, w XVIII w. zaś zaczęła się epoka języków narodowych w szkolnictwie wyższym. Ani język francuski, ani język niemiecki nie stały się językami powszechnego użytku w Europie, mimo że do 1939 r. ogłoszenie pracy naukowej w jednym z tych języków gwarantowało, że zostanie ona przeczytana w świecie naukowym. W krajach należących do bloku sowieckiego próbowano wprowadzić język rosyjski jako język wzajemnego komunikowania się w nim na płaszczyźnie międzynarodowej. Na tym jednak skończyła się zamierzona powszechność jego używania. W stosunkach bilateralnych takich krajów, jak: Polska, Czechosłowacja, Rumunia, NRD i Węgry, język rosyjski często był wypierany przez inne języki. Zanik imperium sowieckiego pociągnął za sobą ostateczny kres narzucania innym tego języka, niechętnie traktowanego przez młodzież – mimo jego piękna i łatwości w opanowywaniu.

Czy język angielski przejmie rolę średniowiecznej łaciny? Aby tak się stało, musiałby stać się językiem wykładowym i językiem powszechnego komunikowania się na wszystkich uczelniach. Do tego jednak nie dojdzie. Nie jest on w stanie wyprzeć języków narodowych z edukacji ani stać się językiem porozumiewania się wszystkich studentów. Nawet internet pozostanie siecią wielu narodowości – mimo komend, reklam, niechcianych listów w tym języku. Znaczenie języka angielskiego, jako języka międzynarodowego numer jeden, będzie jednak nadal wzrastać. W krajach Europy coraz większa jest liczba wykładów i innych zajęć uniwersyteckich w tym języku, ale nie dla krajowych studentów, lecz głównie z myślą o studentach przybyłych z zagranicy i z myślą o studentach wybierających się w przyszłości za granicę.

Wędrówki scholarów – *peregrinationes* – były zjawiskiem powszechnym w średniowiecznej Europie¹⁵. Studenci często zaczynali studia na jednym uniwersytecie i, nie kończąc ich, przenosili się na inne uczelnie. Studenci ze Skandynawii, Węgier i Rzeszy wędrowali do Bolonii, Padwy, Paryża, Montpellier, Orleanu, Pragi, Krakowa, a od XV w. do Heidelbergu, Erfurtu, Kolonii i Lipska. Studenci z Polski podążali do Bolonii, Padwy oraz znacznie rzadziej – do Paryża.

Ad 3) Wędrówki te z reguły kończyły się na Pirenejach i kanale La Manche. Na uniwersytetach na Półwyspie Iberyjskim i w Anglii prawie nie było cudzoziemców. Studenci wędrowali tam, gdzie błyszczały wielkie nazwiska profesorów, gdzie koszt dyplomu i studiów był mniejszy i na te uniwersytety, których sławą chcieli się podzielić. Pierwszy cios tym wędrówkom zadaje w XVI w. reformacja,

¹⁵ J. Verger, *Peregrinatio academica* (w:) *La Università dell'Europa; Gli uomini e luoghi. Secoli XII–XVIII*, red. G.P. Brizzi, J. Verger, Milano 1993, s. 109 i n.; *Peregrinations academiques; IV ème session scientifique internationale, Cracovie 19–21 Mai 1983*, red. M. Kulczykowski, Warszawa–Kraków 1989.

która podzieliła Europę. Wtedy to protestanci zaczynają omijać uniwersytety katolickie. Tam nie było miejsca dla innowierców. Zmieniają się więc kierunki peregrynacji, a wojna 30-letnia poważnie wpłynie na zmniejszenie mobilności studentów.

W XIX w. zjawisko to nie będzie miało już znaczenia statystycznego. Ożyje ono na dużą skalę w ostatnich dekadach XX w., a szczególnie po Jesieni Narodów, która zniesie barierę między Wschodem a Zachodem Europy. Przyczyni się do tego także powstanie międzyrządowych programów Erasmus, Socrates i innych, zawieranie umów rządowych i międzyuniwersyteckich oraz wiele innych przedsięwzięć, którym patronują przeróżne fundacje i instytucje. Szczególną rolę odgrywają tu dzisiaj Unia Europejska i Rada Europy, same szkoły, niekoniecznie tylko akademickie, oraz rozmaite międzynarodowe organizacje.

W miejsce spontanicznej peregrynacji studentów pojawiły się organizowane więcej lub mniej urzędowo ich wyjazdy do innych szkół akademickich. Ostatnio w Unii Europejskiej stosuje się coraz częściej zasadę powszechności dostępu studentów z wszystkich krajów członkowskich i wprowadza się specjalne dodatki wyrównawcze. Peregrynacje w średniowieczu odbywały się znacznie bardziej naturalnie. Scholarzy ciągnęli tam, gdzie uczelnia błyszczała, a nie tam, dokąd kierował rozdzielnik wolnych miejsc. Poza tym niewielka była pomoc finansowa. Koszty wędrówek ponosili przede wszystkim sami studenci i ich rodzice.

Ad 4) Nie jest prawdą, że stopnie naukowe wszędzie były te same – bakałarz, licencjat, magister, doktor. Ponieważ wydział filozoficzny (artystów) był wydziałem kształcącym także kandydatów na studia na wyższych fakultetach, nadawany tam najwyższy stopień magistra (po bakałarzu i licencjacie) siłą rzeczy miał niższą rangę od stopnia doktora, nadawanego na pozostałych trzech wydziałach. Przyjęło się zatem sądzić, że nadawano stopień magistra tylko na wydziale najniższym, a stopień doktora zarezerwowany był jedynie wydziałom medycyny, prawa i teologii. Ponad 100 lat temu G. Kaufmann wykazał jednak, że we wcześniejszej fazie rozwoju uniwersytetów na niektórych uniwersytetach nadawano stopnie magistra medycyny (np. w Bolonii) lub teologii (np. w Wittenberdze i Wiedniu). W Erfurcie, Greisfaldzie i Wiedniu nadawano stopień doktora także na wydziale *artium*. To tylko najbardziej charakterystyczne przykłady, mozaika była znacznie większa¹⁶. Dopiero z biegiem lat i wieków doszło do tego, że prawie we wszystkich krajach europejskich stopień doktora zaczął być uważany za wyższy od stopnia magistra we wszystkich dziedzinach nauki. Pozostały jednak istotne rozbieżności w wymaganiach, jakie trzeba było spełnić, aby je otrzymać¹⁷.

¹⁶ G. Kaufmann, *Zur Geschichte der academischen Grade und Disputationen* (w:) *Centralblatt für Bibliothekswesen*, XI Jahrgang, 5 Heft, 1894, s. 204–209.

¹⁷ W. Frijhoff, *Der Lebensweg der Studenten* (w:) *Geschichte der Universität...*, s. 87 i n.

Mimo to dyplomy uzyskane na jednym uniwersytecie były honorowane na innych uczelniach. Dodatkowe formalności, jakich trzeba było dopełniać, nie przekreślały zwyczajowej lub zapewnianej przez statuty uniwersyteckie zasady uznawania dyplomów.

Dzisiaj przede wszystkim rządy zajęły się implementacją tej zasady. Jak zwykle w takich wypadkach biurokracja ma wiele do powiedzenia, a kandydatom do studiów zagranicznych nie pozostaje nic innego, jak podporządkować się warunkom przez nie formułowanym.

1.4. Kryzys uniwersytetów i poszukiwania nowych rozwiązań

Ten bardzo sprawnie działający system cechowały koherentność i... nieefektywność edukacyjna. Ta nieefektywność miała jakby dwa bieguny. Pierwszy zaznaczał swe istnienie przy wchodzeniu w system, drugi – w chwili jego opuszczania.

Szkolnictwo podstawowe, dostarczające przyszłych studentów, było uderzająco niejednolite¹⁸. Niski poziom szkół parafialnych, różnorodność średnich z nieporównywalnym poziomem nauczania, brak z góry określonych kwalifikacji nauczycieli w większości krajów sprawiały, że do zgłaszali się młodzi ludzie, których poziom umysłowy kwalifikował się tylko do doksztalcania, niezbędnego dla studiowania nawet na wydziale propedeutycznym, jakim był wydział filozoficzny. Równanie poziomu kandydatów musiało iść w dół zamiast do góry, aby można było przyjąć wszystkich, którzy chcieli studiować.

Istnienie drugiego biegunu wykazały badania historyków. Okazało się, że zaledwie ok. 23–25% studentów *artium* kończyło studia z tytułem bakałarza¹⁹. Funkcjonowanie wyższych wydziałów (medycyny, i teologii) w Akademii Krakowskiej, Akademii Zamojskiej (nie miała prawa nadawania stopni doktora medycyny i teologii) i Akademii Wileńskiej (dopiero w 1781 r. powstał w niej wydział medyczny) nie wywierało większego wpływu na ogólny poziom wykształcenia w społeczeństwie, a szczególnie szlachty, która od XVI w. miała w Polsce zastrzeżone dla siebie wszystkie urzędy ziemskie i koronne. Nie trzeba było już legitymować się odpowiednim stopniem naukowym. Poza tym uniwersytety polskie do drugiej połowy XVIII w. nie nauczały prawa krajowego, którego znajomość można było zdobyć tylko podczas praktyki u patronów i w sądach. Wydziały medyczne

¹⁸ S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, t. 1, Lwów 1934, s. 272 i n.

¹⁹ *Peregrinations academiques...* – zob. też opublikowane w tym tomie prace L. Hajdukiewicza, H. de Ridder-Symoens i Z. Libiszowskiej.

w Polsce do lat 80. XVIII w. były rachityczne i kształcenie medyków w nich odbywało się głównie poza wydziałami przez praktykę, niestety często kosztem zdrowia pacjentów. Uczyły również podróże, przede wszystkim te do Włoch, gdzie badania i nauczanie medycyny były szczególnie wysoko rozwinięte.

W drugiej połowie XVI w. rozpoczyna się kryzys uniwersytetów i będzie trwać prawie do końca XVIII w., a w niektórych krajach przeciągnie się on do połowy XIX w. Arcytrudne byłoby zatem dopatrzenie się inspiracji dla współczesnego szkolnictwa wyższego w działalności uniwersytetów europejskich w tym okresie. Nie podważa tego stwierdzenia fakt, że bardzo wielu uczonych, którzy w tym czasie dokonywali przełomu umysłowego w dziejach nauki, posiadało wykształcenie uniwersyteckie, a duża ich część pracowała na uniwersytetach.

Z punktu widzenia dynamiki rozwiązań systemowych te dwa wieki można uznać w zasadzie za stracone, ponieważ znakomita większość uniwersytetów była ostoją zasklepiania się w przeszłości, obronnych postaw i pogardy wobec wszelkich nowinek intelektualnych, naruszających od wieków utrwalony stan rzeczy. Uwiad scholastyczny ówczesnych uniwersytetów był tak silny, że nurt życia umysłowego kierował się poza skostniałe struktury uniwersyteckie. Powstawały akademie nauk i towarzystwa naukowe we Włoszech, Francji, Anglii, Hiszpanii, Niderlandach, Niemczech, a nawet w Rosji, w których były nieporównanie lepsze warunki dla dociekań naukowych w oparciu o matematykę, obserwację i eksperymenty. Poznawano świat i dociekano prawdy przede wszystkim poza uniwersytetami. Uczni lgnęli do dworów królewskich i książęcych. Tam znajdowali protektorów, a często i ochronę. Pojawiła się nowa kategoria uczonych, niezależnych od uniwersytetów, mających pozauniwersyteckie źródła utrzymania. Nazwiska Kopernika, Leibnitza, Kartezjusza, Tycho de Brache, Heweliusza, Eulera, Keplera są tylko przykładami wybranymi z dużej gromady im podobnych. Jeżeli na uniwersytetach w XVII i pierwszej połowie XVIII w. znajdowali się uczeni uprawiający naukę w nowatorski sposób, to najczęściej dokonywali swych odkryć jakby na marginesie oficjalnej działalności naukowo-dydaktycznej, w czasie wykładów pozaprogramowych, lekcji prywatnych oraz w ich wolnym czasie²⁰.

W tym samym czasie, poczynając od drugiej połowy XVI w., na niektórych uniwersytetach zaczęto zmieniać nazwy wydziałów z fakultetów *artes liberales* na fakultety filozoficzne²¹. Były to oznaki znacznie większych aspiracji intelektualnych, za którymi mimo wszystko kryło się jeszcze niewiele.

²⁰ R. Porter, *Die wissenschaftliche Revolution und die Universitäten* (w:) *Geschichte der Universität in Europa*, t. II, *Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800)*, München 1996, s. 425–449.

²¹ H. de Ridder-Symoens, *The intellectual heritage...*, s. 86.

Nieunikniona była więc reforma uniwersytetów w duchu racjonalizmu, utylitaryzmu i empiryzmu, a więc najogólniej mówiąc – reforma kierująca się paradygmatami filozofii Oświecenia. Rewolucja naukowa rozpoczęła się pod koniec XVII w. Wiek później nadszedł czas na przewrót na uniwersytetach. Przyspieszyła go niewątpliwie kasata zakonu jezuitów, zarządzona przez papieża Klemensa XIV w 1773 r.

Najdalej reforma poszła we Francji w 1793 r., gdzie Konwent po prostu zlikwidował wszystkie uniwersytety, uznając je za instytucje nienaprawialne. Zamykano także uniwersytety w innych krajach. W Polsce ten los spotkał Akademię Zamojską, w Niemczech – uniwersytety we Frankfurcie nad Odrą, Erfurcie, Moguncji, Kolonii, Helmstedt. Powstają natomiast w tym czasie pierwsze wyższe szkoły zawodowe. Niektóre z nich wkrótce zyskują wysokie uznanie w społeczeństwie. Tam, gdzie uniwersytety przeżyły wielką falę likwidacji, zaczęto je sekularyzować i znosić w nich uprzywilejowaną pozycję wydziałów teologicznych oraz zrównywać z medycyną i prawem nauki wykładane w ramach *artes liberales*. Wydziały filozoficzne przestają więc odgrywać rolę szkół propedeutycznych. Towarzyszy tym przekształceniom wprowadzanie metody empirycznej, języków narodowych jako wykładowych, wykładów na temat prawa natury i prawa krajowego, historii i nauk politycznych, biologii, chemii, fizyki doświadczalnej i teoretycznej, chirurgii, a także powstawanie szeroko dostępnych bibliotek, laboratoriów, klinik, ogrodów botanicznych. Wszystko to z myślą o użyteczności społecznej.

W tym duchu rozwijały się uniwersytety protestanckie w Halle i Getyndze, powstawał uniwersytet w Moskwie, a polska Komisja Edukacji Narodowej reformowała uniwersytety w Krakowie i Wilnie, van Swieten rozpoczął reformę na Uniwersytecie Wiedeńskim, w Portugalii markiz de Pombal zreformował Uniwersytet w Coimbrze, a rady miejskie w Szkocji – uniwersytety w Edynburgu, Aberdeen i Glasgow.

Pod koniec XVIII w. pewne kwestie były zatem wśród reformatorów już niesporne: uniwersytet należy wyzwolić spod kontroli kościelnej, zrównać wszystkie nauki, zapewniając im warunki rozwoju zgodnie z zasadami racjonalizmu i empiryzmu, oraz skończyć z metodą scholastyczną, językami narodowymi zastąpić łacinę w wykładach i piśmiennictwie oraz rozwijać nauki pożyteczne bezpośrednio dla społeczeństwa; trzeba też przyjąć do wiadomości, że popieraniem i rozwojem nauk zajmują się, obok uniwersytetów, akademie nauk i towarzystwa naukowe. Brakowało jednak ciągle ogólnej koncepcji warunków zapewniających dbałość uniwersytetu o własny rozwój i jego relację do władzy państwowej oraz społeczeństwa.

Najdalej w reformach szkolnictwa wyższego poszła Francja. Najpierw, jak już była mowa, zostały skasowane wszystkie uniwersytety, potem za czasów Napole-

ona I powstał jeden i tylko jeden uniwersytet w Paryżu, podzielony na fakultety, które zorganizowano także na prowincji, ale tylko jako jednostki organizacyjne Uniwersytetu Paryskiego. Nie mogło być inaczej w państwie z tak głębokimi tradycjami centralistycznej władzy jak w żadnym innym kraju europejskim, z wyjątkiem jedynie Rosji carskiej, a później sowieckiej, oraz Niemiec hitlerowskich. Profesorowie stali się urzędnikami państwowymi, co zresztą zapewniło im wysoki status materialny. Długa lista osiągnięć nauki francuskiej do pewnego stopnia zdaje się jednak zaprzeczać słuszności twierdzenia, że nauka nie może rozwijać się, gdy uczeni są pozbawieni prawa do decydowania o losach zatrudniającej ich instytucji. Niewątpliwie pod wpływem osiągnięć uniwersytetów niemieckich uchwalona została 10 lipca 1896 r. we Francji ustawa, która połączyła poszczególne fakultety, istniejące w tym samym mieście, tworząc z nich uniwersytety²². Trzeba było także rewolty studenckiej w 1968 r., aby mogło dojść do drugiej rewolucji w świecie uniwersyteckim we Francji²³. Wielkie uniwersytety podzielono na mniejsze, nieporównanie bardziej podatne na nowoczesne zarządzanie. Studentom zapewniono ich uprawnienia, podkreślające podmiotowość w nauczaniu i administrowaniu uczelnią.

1.5. Model Humboldta

Taką koncepcję przedstawił i – co szczególnie ważne – zrealizował Wilhelm von Humboldt, faktyczny twórca uniwersytetu powstałego w Berlinie w 1810 r.

Podstawowe zasady sformułowanej przez Humboldta koncepcji uniwersytetu wyrażają się w następujących stwierdzeniach:

1. Trzeba zagwarantować wolność nauki i nauczania. Słynne były jego słowa:

(...) było tak, że rządy, dążąc do zapewnienia nowoeuropejskiego kształcenia, same brały na siebie popieranie nauk i utrzymywanie instytucji mających na celu ich rozpowszechnianie, tak, jak to działo się od dawna z popieraniem sztuk i wszelkich umiejętności. Jeżeli nie uda się w całych Niemczech, to przynajmniej w krajach protestanckich należy zalecać, aby Państwo samo nie zajmowało się naukami i przekazało uczonym wszystkie urządzenia do tego służące oraz zastrzegło sobie jedynie ekonomiczne zarządzanie, policyjny nadzór i obserwowanie bezpośredniego wpływu tych instytucji na służbę państwową²⁴.

²² A. Renaut, *The role of universities in developing and democratic European culture* (w:) *The heritage of European universities*, Council of Europe 2002, s. 122.

²³ D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005, s. 28.

²⁴ Zob. H.-W. Prahl, I. Schmidt-Harzbach, *Die Universität...*, s. 91.

Po raz pierwszy w historii uniwersytetów została wyraźnie sformułowana zasada autonomii uniwersytetów.

2. Praca profesora uniwersytetu musi być podporządkowana zasadzie jedności nauczania (dydaktyki) i nauki. Każdy wykład uniwersytecki ma być więc przekazem wiedzy. Chodzi o to, aby profesor uczył nie tylko tego, do czego inni doszli, ale aby sam dzielił się wynikami własnych badań. Nie tylko seminarium prowadzone przez profesora, lecz i wykład ma przynosić studentom *novum* w dziedzinie wiedzy nauczanej. To *novum* co najmniej po części ma wynikać z badań naukowych profesora. Jak lapidarnie napisał S. Kot:

(...) nie podręcznikowy wykład danej gałęzi wiedzy, ale samodzielne jej opanowanie i prowadzenie ścisłych badań naukowych, źródłowych, oraz wdrażanie do nich młodzieży stało się zadaniem profesorów²⁵.

3. Zadaniem uniwersytetów jest wpajanie w umysły młodych ludzi *Bildung*, a nie *Ausbildung*. Zamiast wąsko specjalistycznego kształcenia zawodowego uniwersytety powinny uczyć wszechstronnej wiedzy i rozszerzać indywidualne zdolności człowieka oraz pobudzać jego rozwój intelektualny²⁶. Humboldt szczególnie wysoko cenił seminaria ze studentami²⁷. W czasie zajęć naukowo-dydaktycznych – ich wzorem były słynne seminaria na Uniwersytecie Halle, zakorzenione tam w XVIII w. – najbardziej dobitnie daje znać o sobie maksyma *Forschung und Lehre* (prowadzić badania i uczyć).

Warunkiem osiągnięcia celów wymienionych w pkt 1 i 2 jest posiadanie dobrej kadry naukowo-dydaktycznej, a więc profesorów możliwie najwyższego lotu. Uniwersytety powinny ściągać do siebie wybitnych uczonych. Sprawdzianem jakości kandydata do zawodu uczonego profesora ma być habilitacja, przyznająca tzw. *veniam legendi* – prawo do wykładania i prowadzenia seminariów. Ci, którzy przeszli pomyślnie przez procedurę habilitacyjną, stają się docentami prywatnymi, uczonymi uprawnionymi do wykładania, ale czekającymi na zatrudnienie na uniwersytecie.

4. Uniwersytet jest tylko jednym z elementów ogólnopaństwowego systemu edukacyjnego. System ten mają tworzyć obowiązkowe (przymus szkolny) szkoły elementarne (powszechne), gimnazja, których ukończenie poświadczone egzaminem dojrzałości (matura) uprawnia do podjęcia studiów, a także uniwersy-

²⁵ S. Kot, *Historia wychowania...*, t. II, s. 184.

²⁶ M. Chmieleński, *Atomizm a indywidualizm. Rozważania nad myślą polityczną i prawną Wilhelma von Humboldta*, Łódź 2004, s. 36–37; E.M. Kowalska, *Wilhelm von Humboldt. Życie, dzieło, mit*, Rzeszów 2006, s. 187.

²⁷ E.M. Kowalska, tamże, s. 183.

tety oraz akademie grupujące wybitnych uczonych i prowadzące badania w skali pozauniwersyteckiej²⁸.

Humboldtowski model uniwersytetu rozpowszechnił się z oporami w Niemczech, nie upłynęło bowiem 10 lat od powstania uniwersytetu w Berlinie, gdy na fali powrotu do starych porządków przedrewolucyjnych skasowano jego autonomię. Dopiero w drugiej połowie XIX w. model ten wprowadzono z powrotem, tym razem we wszystkich niemieckich uniwersytetach. Wkrótce stał się wzorcem dla innych państw kontynentalnej Europy. Elementy tego modelu pojawiły się pod koniec XIX w. również na Wyspach Brytyjskich. Dotarł on także na kontynent amerykański. Jego wpływ na uczelnie USA zaznaczył się szczególnie silnie po 1933 r., gdy do Stanów Zjednoczonych przybyli niemieccy profesorowie uciekający przed hitleryzmem.

1.6. Model Newmana

W 1852 r. przyszedł kardynał John Henry Newman podjął starania o założenie katolickiego uniwersytetu w Dublinie. Aby uzyskać poparcie wpływowych kół katolickich w Irlandii, wygłosił pięć odczytów, które później stworzyły jądro słynnej książki *Idea uniwersytetu*²⁹, ostatecznie wydanej w 1873 r.

Pierwsze słowa tej książki wyłuszczają istotę jego zapatrywań:

(...) Koncepcja uniwersytetu przyjęta w niniejszych prelekcjach jest następująca: jest to miejsce nauczania uniwersalnej wiedzy. Oznacza to, z jednej strony, cel intelektualny, a nie moralny tej instytucji, z drugiej zaś, raczej komunikowanie i szerzenie wiedzy niż jej postęp. Gdyby celem były odkrycia naukowe i filozoficzne, nie widzę, dlaczego uniwersytet miałby przyjmować studentów, gdyby tym celem była formacja religijna, nie widzę, jak miałby być ośrodkiem kultury humanistycznej i nauk ścisłych³⁰.

Gdzie więc należy prowadzić badania naukowe, jeżeli uniwersytet ma być instytucją tylko nauczającą? Na to pytanie Newman ma następującą odpowiedź:

(...) istnieją instytucje, o wiele bardziej sposobne do roli instrumentów pobudzających filozoficzne dociekania i poszerzających granice naszej wiedzy niż uniwersytet. Do takich należą na przykład literackie i naukowe „akademie”, tak wślawione we Włoszech i we Francji, a które często bywały z uniwersy-

²⁸ Tamże, s. 185.

²⁹ P. Mroczkowski, *John Henry Newman's 'The Idea of a University' and the Present Sociocultural Contest* (w:) *Universities Today and Tomorrow*, red. J. Jerschina, A. Kosiarz, Kraków 1990, s. 3–12.

³⁰ J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, Warszawa 1990, s. 79.

tetami związane jako komisje lub poniekąd jako towarzystwa czy jednostki podległe uniwersytetom. W ten sposób obecne Towarzystwo Królewskie (Royal Society) zrodziło się za panowania Karola II właśnie w Oxfordzie. Taki charakter mają również aktualnie Towarzystwa Ashmolean i Architektów (Ashmolean and Architectural Societies), które powstały w tymże samym ośrodku wiedzy. To samo odnosi się do Towarzystwa Brytyjskiego (British Association). (...) taki charakter mają dalej Towarzystwo Dawnych Zabytków (Antiquarian Society), Królewska Akademia Sztuk Pięknych (Royal Academy for the Fine Arts) i inne, które można by wymienić. Oto, więc rodzaj instytucji, która ma w pierwszym rzędzie na oku samą naukę, a nie studentów³¹.

Model Newmanowski nie przyjął się. Nie mogło się stać inaczej. Z tego, co do tej pory napisałem, wynika, że atrakcyjność szkoły wyższej dla tych, którzy chcą w niej studiować, zawsze choćby po części wyznacza poziom nauki w niej uprawianej. Przerzucanie badań naukowych poza uczelnie musi pociągnąć za sobą deprecjację jej wizerunku w społeczeństwie.

1.7. II Rzeczpospolita – od autonomii do jej ograniczenia

W 1918 r. odrodzona Polska przejęła szkolnictwo wyższe w niewyobrażalnej dzisiaj skali znikomości. Tylko w byłym zaborze austriackim było ono do pewnego stopnia rozbudowane. Działały tu dwa uniwersytety, jedna politechnika, jedna akademia sztuk pięknych, jedna wyższa szkoła rolnicza i jedna akademia weterynaryjna. To wszystko.

W byłym zaborze rosyjskim istniał wprawdzie rosyjski uniwersytet, ale był on ostentacyjnie ignorowany przez polskie społeczeństwo i nikt później nie włączał go do tradycji polskiego szkolnictwa wyższego. Po zajęciu Warszawy przez Niemców powstała w 1915 r. w Warszawie pierwsza polska szkoła wyższa. Była to prywatna Wyższa Szkoła Handlowa. Rok później założono drugą, także szkołę prywatną – Wyższą Szkołę Rolniczą. Dopiero w 1916 r. w Warszawie powstał uniwersytet nawiązujący do uniwersytetu działającego do 1831 r., skasowanego po powstaniu listopadowym. W Wilnie uniwersytet powstał trzy lata później, w 1919 r.

W zaborze pruskim nigdy nie było żadnej wyższej uczelni. Pierwszą szkołą wyższą na tych terenach był uniwersytet w Poznaniu, założony również w 1919 r.

³¹ Tamże, s. 82.

Wkrótce zaczęły powstawać w Polsce inne szkoły wyższe. Art. 111 ustawy z 13 lipca 1920 r. wymieniał już 10 państwowych szkół akademickich, a ustawa z 15 marca 1933 r. (art. 2) nieco więcej, bo 13. Do 1939 r. wszystkich uczelni akademickich będzie zaledwie 18, łącznie z pięcioma uniwersytetami państwowymi i jednym prywatnym (Katolicki Uniwersytet Lubelski). Stan mizerny, zważywszy na fatalny niedostatek ludzi z wyższym wykształceniem w społeczeństwie.

Pierwsza polska ustawa o szkolnictwie wyższym została uchwalona 13 lipca 1920 r. Nosila nazwę ustawy o szkołach akademickich (Dz. U. RP nr 72, poz. 494). Przyjął ją Sejm, gdy ruszyła ofensywa sowiecka, dzień przed zdobyciem Wilna przez wojska bolszewickie³², w chwili dramatycznego zagrożenia niepodległości Polski. Uchwalenie jej w takim momencie było niewątpliwie dowodem hartu ducha i wiary w wygranie wojny oraz przywiązywania najwyższej wagi do edukacji społeczeństwa. Głównym autorem ustawy był przewodniczący konferencji rektorów polskich – Stanisław Estreicher, rektor UJ, znany z przekonań liberalno-konserwatywnych³³. Nie umniejszając zasług innych uczonych zaangażowanych w przygotowywanie założeń, a potem projektu ustawy, duży wpływ wywarł na nią również Adam Wrzosek³⁴, profesor patologii UJ. Ustawa była taka jak jej główny twórca – bardzo liberalna. Hołdowała w dziedzinie badań naukowych i dydaktyki klasycznemu modelowi Humboldta, choć, idąc śladem ustawodawstwa austriackiego, przyznawała władzy centralnej sporo uprawnień nadzorczych.

Ustawa regulowała też ustrój i zasady funkcjonowania szkół akademickich, czyli takich, które zostały wyraźnie określone jako szkoły akademickie i które w przyszłości na mocy ustawy otrzymają taki status. Ustawa przewidywała także zakładanie prywatnych szkół akademickich, ale tylko w drodze osobnej ustawy (art. 109). Pojęcie szkoły mającej status szkoły akademickiej utrzymało się w II Rzeczypospolitej, przetrwało reformę z 1947 r. i zniknęło w 1951 r. Pojawiło się ponownie dopiero po 50 i więcej latach, jako „uczelnia akademicka” w ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. (art. 2 ust. 1 pkt 22), czyli taka uczelnia, której przynajmniej jedna jednostka organizacyjna ma prawo do nadawania stopnia naukowego doktora.

Artykuł 6 ustawy głosił, że szkołom akademickim przysługuje prawo wolności i nauczania, a każdy profesor i docent takiej szkoły ma prawo podawać i oświe-

³² N. Davies, *Orzeł biały, czerwona gwiazda*, Kraków 1997, s. 147.

³³ S. Grodziski, *Stanisław Estreicher (1869–1939)* (w:) *Stanisław Estreicher. Wykłady z historii ustroju państwa i prawa na zachodzie Europy*, red. S. Grodziski, Kraków 2000, s. 19; S. Waltoś, *Stanisław Estreicher (1869–1939)* (w:) *Złota Księga Wydziału Prawa i Administracji UJ*, red. J. Stelmach, W. Uruszczak, Kraków 2000, s. 263–274.

³⁴ U. Perkowska, *La g n se et la caractéristique de la loi sur les écoles supérieures du 13 Juillet 1920* (w:) *Les grandes réformes des universités européennes du XVI  au XX  si cles; III Session scientifique internationale, Cracovie 15–17 Mai 1980*, Zeszyty Naukowe UJ, t. DCCLXI, s. 95–107.

tląć z katedry według swego naukowego przekonania i sposobem naukowym wszelkie zagadnienia wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, których jest przedstawicielem. Taką samą swobodę ma w wyborze metod prowadzenia wykładów i ćwiczeń. Za kilkanaście lat zacznie się coraz bardziej brutalne przykrawanie tej swobody. Będzie on taka, jakim stanie się ustrojowe i faktyczne prawo do wolności wypowiedzi w kwestiach politycznych, społecznych i gospodarczych.

Drugim fundamentalnym założeniem, wywodzącym się również z koncepcji Humboldta, było zapewnienie szkołom akademickim autonomii w jej aspekcie wewnętrznym. Wyrażało się ono w tym, że szkoła wyższa posiadała:

- 1) osobowość prawną;
- 2) uprawnienie do stanowienia prawa wewnątrzuniwersyteckiego, normującego funkcjonowanie szkoły;
- 3) prawo swobodnego powoływania organów jednoosobowych i kolegialnych szkoły wyższej oraz zarządzania przez nie tą szkołą.

Aby nie było nieporozumień, trzeba jeszcze wspomnieć o aspekcie zewnętrznym autonomii. Aspekt zewnętrzny to prawo przysługujące szkolnictwu wyższemu, a więc wszystkim szkołom wyższym, łącznie z ich społecznościami – uczących i nauczanych, do posiadania wspólnej reprezentacji, występującej w stosunku do organów władzy państwowej. Aspekt zewnętrzny jest tylko pochodną aspektu wewnętrznego i historycznie nie dałoby się go wiązać z koncepcją Humboldta. W okresie przed 1939 r. przybrał on formę konferencji rektorów szkół akademickich³⁵.

W ramach autonomii (nazwanej przez ustawę „samorządnością”):

- 1) szkoły akademickie uzyskały osobowość prawną (art. 5);
- 2) w granicach ustawy został przyznany każdej z nich samorząd i możliwość wydawania własnego statutu (art. 1);
- 3) ustawa przewidziała rozbudowany samorząd w postaci pięciu władz samorządowych szkół akademickich, jakimi były:
 - zebranie ogólne profesorów – ale tylko, gdy statut szkoły je przewiduje w miejsce senatu (takie zebranie wówczas pełniło rolę senatu), a ustawa nawiązywała do jednego z organów władzy w średniowiecznym uniwersytecie, jakim była *generalis convocatio*. Zwoływanie takich zebrań trwało do 1947 r. Dekret z tego roku sprowadzi je do roli tylko dorocznego spotkania sprawozdawczego, a ustawa z 1951 r. ostatecznie je skasuje;
 - senat – składający się co najmniej z rektora, prorektora i dziekanów, który posiadał kompetencję w zakresie wszystkich istotnych spraw kluczowych dla ustroju, organizacji, działalności dydaktycznej i majątku oraz finansów

³⁵ Zob. Konferencje rektorów szkół akademickich w Polsce w latach 1919–1931. Protokoły narad, uchwały i memoriały, Warszawa 1932.

uczelni. Rzeczywista władza w sensie funkcjonalnym należała zatem do senatu szkoły akademickiej;

- rektor – starym, wywodzącym się jeszcze ze średniowiecza, obyczajem był wybierany na roczną kadencję, z prawem ponownego wyboru. Ponieważ okres roku był zbyt krótki na realizację długoterminowych przedsięwzięć, po upływie kadencji rektor zostawał automatycznie prorektorem także na rok, będąc równocześnie zastępcą rektora. W ten sposób zapewniano przynajmniej na dwa lata ciągłość kierowania uczelnią. Wybór rektora należał do kompetencji zebrania ogólnego profesorów lub delegatów rad wydziałowych. W praktyce prawie wszystkie szkoły akademickie wybierały rektorów na posiedzeniach delegatów. Ta praktyka, niezmieniona przez ustawę z 1933 r., utrzymała się do 1947 r. Powróciła do polskiego szkolnictwa w 1982 r. na stałe, jeżeli można mówić w Polsce o stałości rozwiązań normatywnych. Rektorowi ustawa powierzyła rolę bardziej panującego reprezentanta uczelni niż rządzącego nią (art. 26). Był przewodniczącym senatu i przedstawicielem szkoły na zewnątrz. Ustawa zapewniała mu tytuł Magnificencji (art. 23). Pozornie stracił go przez przemilczenie w ustawie z 1951 r., ale obyczaj używania tego tytułu był tak już silnie zakorzeniony, że twórcy ustawy z 1982 r. i następnych po niej uznali, iż nie trzeba o nim wspominać;
- rady wydziałowe – podobnie jak w zaborze austriackim w ich skład wchodził profesorowie oraz dwaj docenci wybierani na rok akademicki przez grono docentów wydziału. Miały one bardzo szerokie kompetencje, sięgające od przyznawania stypendiów, dłuższych urlopów, wnioskowania mianowania sił pomocniczych wydziału, aż po przeprowadzanie habilitacji, planowanie i podział środków finansowych;
- dziekan – wybierany na rok akademicki; zastępował go prodziekan, czyli dziekan podczas poprzedniej kadencji; ustawa stwierdzała, że posiada on takie samo stanowisko wobec wydziału i jego rady jak rektor wobec szkoły i senatu (art. 37).

W ustawie po raz pierwszy pojawił się termin „nauczyciele akademicki”. Obejmował on wszystkich profesorów, docentów i nauczycieli w ściślejszym znaczeniu, np. lektorów (art. 41). Pojęcie „nauczyciel akademicki” zniknęło w dekreście z 28 października 1947 r. – zostało zastąpione najpierw pojęciem „członek grona nauczycielskiego”, a potem, w 1951 r., pojęciem „pracownik nauki”, by w 1968 r. ulec przekształceniu w pojęcie „pracownik naukowo-dydaktyczny”, po czym pojawiło się ponownie w ustawie z 27 kwietnia 1972 r. – Karta praw i obowiązków nauczyciela³⁶, a następnie w ustawie z 1990 r.

³⁶ Dz. U. Nr 16, poz. 114.

Ograniczenia autonomii na rzecz uprawnień ministra wcale nie były symboliczne. Minister m.in. zatwierdzał statut, zapoznawał się z obowiązkowo przesyłanymi mu sprawozdaniami z wszystkich posiedzeń senatu, zatwierdzał programy wykładów, wyrażał zgodę na zmianę przeznaczenia poszczególnych sum w ramach zatwierdzonego przez ministerstwo budżetu, zatwierdzał wnioski rad wydziałowych o powołaniu profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych, honorowych oraz docentów, wyrażał zgodę na nadawanie honorowego stopnia naukowego za zasługi społeczne lub polityczne oraz zatwierdzał habilitacje, uchwały o przedłużeniu zatrudnienia profesorów na okres 5-letni po osiągnięciu prawa do emerytury, zatwierdzał wnioski o mianowanie dyrektorów bibliotek uniwersyteckich oraz regulaminy porządkowe tych bibliotek.

Wyliczenie to jest tak drobiazgowe, bo później zakres – jak widać, wcale niewąski – uprawnień Ministra będzie stale wzrastał, z krótką przerwą w latach 1958–1968, aż do ustawy z 1982 r.

Uprawnienia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w stosunku do szkół akademickich były w 1920 r. utrzymane jeszcze w granicach rozsądku i nie zaprzeczały idei autonomii szkół akademickich. Zapewniały one standaryzację programów (nie treści) wykładów w państwie, wymuszały przestrzeganie porządku prawnego oraz zachowanie odpowiedniego poziomu badań naukowych i nauczania.

Autonomia szkoły akademickiej zawierała pewne elementy eksterytorialności. Rektor, a nie kto inny, miał czuwać nad porządkiem na terytorium szkoły. Organy władz bezpieczeństwa mogły wkroczyć na to terytorium tylko za zgodą rektora w razie grożącego niebezpieczeństwa, chyba że musiały wejść w wypadkach nagłych, natychmiast zawiadamiając o tym rektora (art. 27). Prawo nadzoru nad wiecami młodzieży, na które wyraził zgodę rektor, miały tylko władze akademickie (art. 104). Owa eksterytorialność zostanie skasowana ustawą z 1933 r. Przywróci ją dopiero ustawa z 1982 r.

Wkrótce jednak wyszły na jaw pewne słabości ustawy z 1920 r., które rządy sanacyjne, skłaniając się wyraźnie w kierunku autorytarnych form rządzenia społeczeństwem, zrećnie wykorzystały, poważnie ograniczając autonomię szkół wyższych przepisami ustawy Jędrzejewiczowskiej z 15 marca 1933 r.³⁷ Określenie to pochodziło od nazwiska ówczesnego Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza.

Jeszcze przed uchwaleniem ustawy w 1932 r. i w pierwszych tygodniach 1933 r. wybuchły protesty w środowisku akademickim po ujawnieniu kolejnych jej projektów. Najgłośniejszym z nich był manifest *W obronie wolności szkół akade-*

³⁷ Dz. U. RP Nr 29, poz. 247.

mickich. Przybrał on formę książki zawierającej wypowiedzi 30 znakomitych uczonych. Wśród nich były głosy: Oswalda Balzera, Aleksandra Brücknera, Ignacego Chrzanowskiego, Stanisława Estreichera, Emila Godlewskiego, Stanisława Kota, Władysława Natanson, Stanisława Pigonia, Wojciecha Świątosławskiego, Władysława Szafera, Stanisława Zaremby, Mariana Zdziechowskiego oraz Tadeusza Zielińskiego. Co nazwisko to rozdział historii nauki, to autorytet najwyższej miary: bez względu na różnice polityczne wszyscy byli zdania, że zależność profesorów od rządu i ograniczanie autonomii uniwersytetów musi spowodować obniżenie poziomu pracy naukowej i nauczania akademickiego. Celnie to ujął świetny prawnik Bohdan Winiarski (po II wojnie światowej sędzia i prezes Międzynarodowego Trybunału Sprawiedliwości w Hadze) w następujących słowach:

(...) Gwarancjami wolności nauki i nauczania jest nieusuwalność profesorów akademickich, odpowiedni sposób ich mianowania, wreszcie pewność, którą im winna dać ustawa, że będą odpowiadali tylko za czyny niezgodne z prawem, obowiązkami swego stanu i honorem, w warunkach zapewniających zupełną bezstronność tych, co ich sądzić będą³⁸.

Wybitny chemik, prof. Wojciech Świątosławski, były rektor Politechniki Warszawskiej, członek czynny PAU, sympatyzujący z sanacją, który później został Ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i był nim aż do września 1939 r., również ostro skrytykował projekt ustawy. Trafiające w sedno sprawy były jego wstępne uwagi, które warto przytoczyć *in extenso*, gdyż mają znaczenie ponadczasowe i można je zatem odnieść także do lat po 1944 r.:

(...) Projekt nowej ustawy o Szkołach Akademickich oparty został na powziętej z góry teorii, że ciało zbiorowe nie jest zdolne do płodnej i pożytecznej akcji i dlatego należy dać pełnię władzy osobie stojącej na czele Ministerstwa Oświaty.

Przyjęty punkt widzenia sprawił, że niepodobna znaleźć w ustawie paragrafu, którego wykonanie nie mogłoby być sparaliżowane przez odpowiednie rozporządzenie Ministra Oświecenia.

W tym znaczeniu ustawę, poza kilku paragrafami, ustalającymi funkcje rektora, dziekanów i profesorów i innych, należących do ciała pedagogicznego, można by zastąpić było krótko ujętym paragrafem, stwierdzającym, że minister zostaje upoważniony do wydawania wszelkich zarządzeń, regulujących życie Szkół Akademickich³⁹.

³⁸ B. Winiarski, *O byt szkół akademickich* (w:) *W obronie wolności szkół...*, s. 137.

³⁹ W. Świątosławski, *Uwagi nad projektem nowej ustawy szkół akademickich* (w:) *W obronie wolności szkół...*, s. 54.

Polska Akademia Umiejętności podjęła 12 grudnia 1932 r. uchwałę stwierdzającą, że:

(...) projekt ustawy o szkołach akademickich, gdyby stał się prawem obowiązującym, przyniósłby niepowetowaną szkodę rozwojowi nauki polskiej⁴⁰.

Protestowały towarzystwa naukowe⁴¹, pojawiały się negatywne opinie prawne⁴², projekt ostro krytykowała prasa⁴³.

W odpowiedzi na negatywne stanowisko znakomitej większości profesorów J. Jędrzejewicz posłużył się metodą dzielenia uczonych, którą z pewnym powodzeniem będą stosować kilkanaście lat później przedstawiciele władzy w PRL. W wywiadzie z przedstawicielem agencji „Iskra”, ogłoszonym w prasie 38 października 1932 r., powiedział on:

(...) Obawiam się, że niektórzy profesorowie boją się nowej ustawy. Tej opozycji nie trzeba przeceniać. Element profesorski stoi dość daleko od życia, zmian nie lubi, odnosi się do niego nieraz nieufnie i podejrzliwie. Pokutują tu jeszcze stare niechęci do czynnika rządowego, pochodzące z czasów zaborczych, jak zresztą pokutują one wśród innych warstw naszego społeczeństwa. Niektórzy panowie profesorowie lubią sobie wyobrażać, że jedynie oni reprezentują interesy nauki, że natomiast rząd, a w szczególności minister oświaty, skłonni byliby zwalczać naukę, nauczanie i ograniczyć ich swobodny rozwój. Nie trzeba chyba dziś nikogo przekonywać, że tak nie jest. Wystarczy podsumować całoroczne budżety na cele naukowe i szkolne, jakie w ciągu niewielu lat naszej niepodległości powstały, ażeby zdać sobie sprawę z olbrzymiego wysiłku, jakiego rząd dokonał, wydając na naukę setki milionów złotych (...). Ale oprócz tej gromadki niezadowolonych jest znaczna ilość profesorów – co z radością podkreślam – od których doznałem wielkiej pomocy w zamierzonej przeze mnie reformie⁴⁴.

Ustawa Jędrzejewiczowska w art. I deklarowała, że szkoły akademickie są zorganizowane na zasadzie wolności nauki i nauczania oraz że ich zadaniem jest prowadzenie badawczej i twórczej pracy naukowej lub artystycznej, wdrażanie do samodzielnych badań naukowych lub twórczości artystycznej, kształcenie i wychowywanie słuchaczy na świadomych swych obowiązków obywateli Rzeczypospolitej oraz przygotowanie ich do wykonywania zawodów wymagających

⁴⁰ *Jeszcze w sprawie wolności szkół akademickich*, druk anonimowy, Kraków 1933, s. 8.

⁴¹ Tamże, s. 9–14.

⁴² J. Gwiazdomorski, *Zwijanie wydziałów i katedr w szkołach akademickich*, Kraków 1933, *passim*.

⁴³ J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918–1919*, Kraków 2000, s. 650. Tam też bardzo szczegółowy opis sporu o ustawę Jędrzejewiczowską (s. 642–653).

⁴⁴ *Zob. Jeszcze o sprawie wolności...*, s. 2–3.

naukowego opanowania danej gałęzi wiedzy i samodzielnego sądu o wchodzących w ich zakres zagadnieniach teoretycznych i praktycznych. Z porównania tego tekstu z preambułą oraz art. 6 ustawy Estreicherowskiej wynika, że w 1933 r. położono silny nacisk na propaństwowe wychowywanie studentów. Zasada wolności nauki i nauczania ostała się, ale w ustawie Jędrzejewiczowskiej zabrakło miejsca na *expressis verbis* zagwarantowane prawo indywidualnej wolności profesora w zakresie treści wykładu i metod wykładania oraz prowadzenia ćwiczeń. Takie sformułowanie już nigdy się nie pojawi w polskim ustawodawstwie, nawet w art. 4 p.s.w.

Rektor stał się teraz najważniejszym organem władzy na uniwersytecie. Ustawa powierzyła mu czuwanie nad działalnością władz akademickich i zakładów w celu zapewnienia legalności i prawidłowego toku ich pracy, przyznała mu prawo zawieszania uchwał zebrania ogólnego profesorów, senatu i żądania tego od dziekana w stosunku do uchwały rady wydziału (art. 5 ust. 6, art. 7 ust. 1, art. 16 ust. 6). Kadencja rektora została wydłużona do 3 lat z możliwością ponownego jego wyboru. Podobnie uregulowano kadencję prorektora (art. 9 ust. 1 i art. 14 ust. 1), który stał się organem wybieranym. W tym momencie tradycyjna nazwa „prorektor”, czyli „ten, który następuje po rektorze”, straciła swą adekwatność w stosunku do sposobu jego powoływania. Dlaczego nie postanowiono wówczas wymienić jej na „wicerektora”? Czy zabrakło w tym miejscu inwencji twórcom ustawy, mimo że wykazywali ją w odniesieniu do innych kwestii?

Wydłużona do 3 lat kadencja rektora i prorektora stała się od tej chwili standardem aż do 2005 r., gdy najprawdopodobniej – za najświeższym wzorem niemieckim – przedłużono kadencję wszystkich wybieralnych organów uczelni publicznej do lat 4 (art. 77 ust. 1 p.s.w.). Od 1933 r. zaczął dawać o sobie znać paradoks, który można nazwać paradoksem „zagonionego rektora”, polegający na tym, że z reguły wybiera się rektorem uczzonego mającego dobrą reputację w świecie nauki, a następnie – obciążając go niezliczonymi obowiązkami – zabiera się mu tę resztę czasu, jaką mógłby poświęcić na badania naukowe. Im dłuższa kadencja rektora, tym bardziej zaostrza się ten paradoks, tym ostrzej rysuje się konieczność nie tyle poszukiwania, ile wypróbowania w praktyce alternatywnego modelu zarządzania uczelnią, np. kanclerza-menedżera.

Ustawa pozostawiła w mocy dotychczasowe zasady wyboru i rocznej kadencji dziekana oraz utrzymała dotychczasowy model prodziekana jako tego, który po zakończeniu kadencji dziekańskiej staje się zastępcą dziekana. W ten sposób doszło oczywiście do rażącej niespójności kadencji rektora i prorektora oraz kadencji dziekanów i prodziekanów.

Clou ustawy Jędrzejewiczowskiej stanowiło drastyczne zwiększenie nadzoru ministra nad szkołami akademickimi. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia

Publicznego w myśl art. 4 ust. 1 był władzą naczelną szkół akademickich i sprawował nad nimi zwierzchni nadzór. Otrzymał on prawo dokonywania podziału szkół na wydziały, oddziały i studia, ich reorganizacji oraz tworzenia i zwijania katedr (art. 3 ust. 1). Właściwie każda ważniejsza kwestia była przedmiotem rozporządzenia ministra. Delegacji do wydania takich rozporządzeń było w ustawie bez liku. Minister zatwierdzał nadto statuty szkół (art. 3 ust. 4) i habilitacje (art. 30 ust. 5), składał wniosek do Prezydenta RP o zatwierdzenie wyboru rektora (art. 9 ust. 3), mógł zawiesić wykłady i inne zajęcia dydaktyczne w razie powstania okoliczności uniemożliwiających normalny tok pracy w szkole, a nawet zamknąć czasowo szkołę (art. 42 ust. 3 i 4). Wolno mu było także ograniczyć liczbę przyjęć słuchaczy, każdorazowo na okres jednego roku akademickiego (art. 43 ust. 3). Minister otrzymał również bardzo daleko idące prerogatywy w postępowaniu dyscyplinarnym (art. 51). Gospodarowanie majątkiem szkoły akademickiej, mimo jej osobowości prawnej, zostało poddane bardzo ścisłemu nadzorowi ministra. Bez zgody senatu i ministra jakakolwiek zmiana w stanie majątkowym uczelni nie była dopuszczalna, co sprowadzało osobowość prawną do fikcji prawnej.

Od ministra zależało także to, czy wniosek o mianowanie kogoś profesorem zwyczajnym, nadzwyczajnym lub honorowym trafi do Prezydenta RP (art. 33 i 36). Uprawnienie Prezydenta RP do mianowania przetrwa do dnia dzisiejszego⁴⁵, z wieloletnią przerwą na rzecz Rady Państwa w latach władzy PRL. Merytoryczne uzasadnienie tego uprawnienia z biegiem czasu zbladło i dziś pora chyba rozważyć bez emocji, czy nie należałoby, pozostawiając habilitacje pod rzetelną kontrolą organu nadzorczego składającego się z uczonych, przekazać uczelniom akademickim wyłącznego prawa powoływania na stanowiska profesorów, w których kończyłaby się ostatecznie procedura profesorska.

Reforma z 1933 r. została niewątpliwie przeprowadzona pod znakiem autorytaryzmu sanacyjnego. Z jednej strony zmierzała do poczynienia oszczędności w wydatkach na szkolnictwo wyższe ze względu na wielki kryzys ekonomiczny, z drugiej – miała na celu wprowadzenie rygoru w stosunku do rozpolitykowanej i awanturniczej części młodzieży, pozostającej pod silnym wpływem endecji. Była także swoistą karą wymierzoną środowisku akademickiemu za protesty przeciwko aresztowaniu i osadzeniu w twierdzy brzeskiej oraz brutalnemu traktowaniu przywódców opozycji.

Podejrzenia, że szczególnie hołubiony przez J. Jędrzejewicza art. 3 ust. 1 ustawy zostanie szybko wykorzystany przeciwko czołowym postaciom świata naukowego

⁴⁵ Uprawnienie to dzisiaj jest ograniczone do nadawania tylko tytułu (jednego) profesora i uzależnione w zasadzie od 1951 r. od uchwały centralnego organu kolegiального, którego nazwa co jakiś czas się zmieniała.

niechętnym sanacji, spełniły się natychmiast. Już 15 marca 1933 r. zwinięto 51 katedr; 5 grudnia tego roku jeszcze jedną katedrę, kolejną zaś w 1935 r. W zamian minister utworzył 16 nowych katedr. Połowę z nich otrzymał Uniwersytet Warszawski, w którym nie zwinięto żadnej katedry. Jak zauważył J. Dybiec, w wielu z powołanych katedr brakowało profesorów⁴⁶. Wszyscy profesorowie zajmujący zlikwidowane katedry przeszli w stan spoczynku. Znakomita większość z nich to wybitni uczeni, mający trwałe miejsce w dziejach nauki⁴⁷. Decyzje ministra byty w znakomitej większości dyktowane motywami politycznymi, często przybierały formę prostackich szykan⁴⁸.

Niestety, rząd nie skorzystał z nowych przepisów wtedy, gdy naruszanie powszechnego prawa do korzystania z wolności konstytucyjnych stało się w późnych latach 30. XX w. zjawiskiem powszechnym i odstręczającym. Chodzi o falę antysemityzmu w uczelniach, a szczególnie o ataki endeckich i faszystujących ugrupowań na młodzież pochodzenia żydowskiego i wymuszania na władzach uniwersytetów wprowadzania tzw. gett ławkowych i *numerus clausus*, a nawet *numerus nullus*⁴⁹.

Jak już była mowa, niejedno z reformy J. Jędrzejewicza przetrwało do dzisiejszych czasów. Każde prawo bowiem z biegiem czasu zakorzenia się w świadomości społecznej, po latach przyjmuje się reguły budzące kiedyś protesty za coś naturalnego w porządku prawnym, zwłaszcza gdy mogą służyć ponownie dławieniu opornych, tyle że reprezentujących inną opcję polityczną. Po 1945 r. zadowoleniu się w tradycji prawnej reguł wywodzących się z 1933 r. sprzyjał także antydemokratyzm i antyliberalizm PRL. Później zaś, nawet w okresie rozsypania się PRL, wiele z nich traktowano już jako oczywiste.

2 lipca 1937 r., gdy ministrem był prof. W. Świątosławski, ten sam, który tak ostro krytykował projekt ustawy Jędrzejewiczowskiej, została uchwalona nowela

⁴⁶ J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński...*, s. 654.

⁴⁷ J. Jaskier, P. Przylęcki, *Reorganizacja szkół akademickich w Polsce*, Warszawa 1934, s. 1–19; S. Glixelli, *W drugą rocznicę zwinięcia 52 katedr w szkołach akademickich*, Lwów 1935, s. 5–16; tenże, *W trzecią rocznicę zwinięcia 52 katedr w szkołach akademickich*, Lwów 1936, s. 5–16; J. Dybiec, tamże, s. 653–655 i tam cyt. literatura.

⁴⁸ J. Dybiec, tamże, s. 653–658.

⁴⁹ Opisał te wydarzenia we Lwowie M. Urbanek, *Genialni. Lwowska szkoła matematyczna*, Warszawa 2014, s. 69–85. W Krakowie również nie było lepiej. Od stycznia 1938 r. wprowadzono na Uniwersytecie Jagiellońskim obowiązek zajmowania miejsc imiennych przez studentów. W tym samym roku Rada Wydziału Lekarskiego UJ wprowadziła *numerus nullus* wobec studentów pochodzenia żydowskiego. Od tego czasu ani jeden Żyd nie został przyjęty na studia na tym wydziale (P. Skorut, *Antysemityzm na Uniwersytecie Jagiellońskim w 2 połowie lat 30. XX wieku (w:) Uczeni pochodzenia żydowskiego we współczesnych dziejach Uniwersytetu Jagiellońskiego*, red. W. Kozub-Ciembroniewicz, Kraków 2015, s. 41–48). Sytuację zaś na przedwojennym Uniwersytecie Warszawskim opisała szczegółowo M. Natkowska, *Numerus clausus, getto ławkowe, numerus nullus, „paragraf aryjski”: antysemityzm na Uniwersytecie Warszawskim 1931–1939*, Warszawa 1999.

ustawy z 1933 r. Była ona jakby gestem dobrej woli obozu sanacyjnego w stosunku do uczonych. Zniknął m.in. przepis upoważniający ministra do likwidowania z urzędu katedr, które miały obsadę. Zmiany niestety były cząstkowe, autonomii w jej pełnej postaci nie przywrócono. Wkrótce nadeszły czasy, w których marzeniem stał się powrót do stanu prawnego z 1937 r.

1.8. Polska po 1945 roku – żegnanie się z Humboldtem

Nie trzeba było długo czekać, aby władze Polski pojałtańskiej zajęły się legislacyjnie problematyką szkolnictwa wyższego. Już 16 listopada 1945 r. ukazał się dekret o zmianie przepisów dotyczących szkół akademickich i stosunku służbowego profesorów i pomocniczych sił naukowych tych szkół⁵⁰. Pozwalał on na mianowanie w ciągu 2 lat od wejścia w życie dekretu profesorów państwowych szkół akademickich bez stosowania procedury określonej w ustawie Jędrzejewiczowskiej, a nawet mianowanie ich w szczególnych przypadkach spośród niehabilitowanych pracowników nauki. Upoważniał także ministra do przenoszenia profesorów państwowych szkół akademickich do innych szkół akademickich na katedry odpowiadające ich specjalności (art. 5)⁵¹.

Nie da się nie zauważyć, że te przepisy w tym momencie były do pewnego stopnia potrzebne. Trzeba było straszliwe straty w polskiej nauce szybko wyrównywać. Czy mimo to przenoszenie bez zgody zainteresowanego oraz bez liczenia się z jego warunkami osobistymi i rodzinnymi miało coś wspólnego z prawami obywatelskimi, gwarantowanymi przez Konstytucję marcową z 1921 r., którą komuniści uznali za obowiązującą? Była to tylko przygrywka do ciągu machinacji nowej władzy, zmierzającej *per fas et nefas*, do pełnego podporządkowania sobie szkolnictwa wyższego i instytucji badawczych⁵².

28 października 1947 r. został wydany dekret o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego⁵³. Zastąpił on ustawę Jędrzejewiczowską, której restrykcyjne przepisy

⁵⁰ Dz. U. RP Nr 56, poz. 313.

⁵¹ Ważność tego przepisu została w 1947 r. przedłużona na dalszy okres, tym razem na 5 lat (art. 113 ust. 1 pkt 2), na mocy dekretu z 28 października 1947 r. (Dz. U. RP Nr 66, poz. 415). Na podstawie tego przepisu przeniesiono rzeczywiście sporą grupę uczonych do szkół wyższych we Wrocławiu i Poznaniu, np. prof. Jana Gwiazdomorskiego i prof. Kazimierza Piwarskiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁵² Metody posługiwania się normami prawnymi, naruszania hierarchii norm i bezceremonialnego wprowadzenia swoistych „porządków” opisał P. Hübner (*Patologie regulacji prawnej życia naukowego – normy, decyzje i biurokratyzacja nauki polskiej* (w:) *Patologia i terapia życia naukowego*, red. J. Goćkowski, P. Kisiel, Kraków 1994, s. 142–157).

⁵³ Dz. U. RP Nr 66, poz. 415.

były... zbyt liberalne dla nowej władzy. Był on wszakże tylko preludium do „czystej krwi” stalinowskiej ustawy z 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki⁵⁴, która zniósła resztki autonomii i uczyniła ze szkół wyższych posłuszne ogniwa zcentralizowanej gospodarki socjalistycznej, a pracownikom nauki i studentom wyznaczyła rolę uczestników wyścigu do świetlanej przyszłości komunistycznej. Na osobowość prawną szkół wyższych nie mogło być więc miejsca. Zniknęły wybory rektorów, prorektorów i dziekanów, tzw. socjalistyczną dyscypliną pracy objęto studentów, co w praktyce oznaczało obowiązek – skrupulatnie egzekwowanej – obecności również na wykładach. Regułą bez wyjątku stało się odgórne ustalanie limitów przyjęć na studia, co przetrwa jeszcze przez pewien czas w III Rzeczypospolitej. Na miejsce doktora i docenta po habilitacji wprowadzono – wzorem sowieckim – stopnie kandydata nauk i doktora nauk, nie mówiąc o ustawowym rygorze reprezentowania tzw. naukowego poglądu na świat, czyli wyznawania i głoszenia marksizmu. Ustawa wprowadziła rozróżnienie pracowników nauki na samodzielnych i pomocniczych, które w legislacji przetrwało aż do 1982 r., a w języku potocznym utrzymało się do dziś.

Starania władz w okresie stalinizmu, aby upodobnić polskie szkolnictwo wyższe do sowieckich szkół wyższych, pozostawiły do dzisiaj swoje piętno także na profilach szkół publicznych. Już w 1949 r. z uniwersytetów wyodrębniono wydziały lekarskie, tworząc samodzielne akademie medyczne. Potem, w 1953 r., wyłączono wydziały rolnicze i leśne, a w 1954 r. zniknęły wydziały teologiczne. Powrót do pełnego profilu uniwersytetu sprzed stalinizmu jest bardzo trudny⁵⁵. Uczelnie wyłonione z uniwersytetów (z niewielkimi wyjątkami) strzegą swej samodzielności nie tylko pod wpływem ambicji. Powołują się dzisiaj na tradycję samodzielności, która wyparła poczucie integralnej przynależności do tradycyjnego uniwersytetu.

1.9. Krok po kroku z powrotem w kierunku autonomii

Jeszcze przed Październikiem '56, na fali destalinizacji, Sejm, uchwalając 10 września tego roku nowelizację ustawy z 1951 r.⁵⁶, przyznał szkołom wyższym bardzo ograniczone prawo do samorządności, zezwalając senatom uczelni na inicjowanie i proponowanie zmian w zasadach ich działalności oraz struktury, a radom wydziału – m.in. na uchwalanie szczegółowych programów i regulaminów

⁵⁴ Dz. U. RP Nr 6, poz. 38.

⁵⁵ T. Szulc, *Prawo o jakości szkolnictwa wyższego* (w:) *Nowe prawo...*, s. 22.

⁵⁶ Dz. U. Nr 41, poz. 185.

studiów. Nowelizacja przywróciła wybory rektorów i dziekanów, przyznając zarazem ministrowi prawo założenia sprzeciwu wobec wyboru rektora lub prorektora, a rektorowi – takie samo prawo wobec wyboru dziekana lub prodziekana. Ze studentów został zdjęty obowiązek dyscypliny pracy, pojawiło się ponownie – skasowane w 1951 r. – pojęcie samodzielnych pracowników nauki i pomocniczych pracowników nauki, z daleko idącymi następstwami tego rozróżnienia w stosunku pracy, przywrócono możliwość nadawania stopnia doktora *honoris causa*, mimo że na restytucję stopnia doktora trzeba było poczekać jeszcze 2 lata.

Uchwalona 2 lata później z inicjatywy ówczesnego ministra szkolnictwa wyższego, prof. S. Żółkiewskiego, ustawa z 5 listopada 1958 r.⁵⁷, zwana potocznie ustawą Żółkiewskiego, ponownie przyznała szkołom wyższym osobowość prawną. Powróciła autonomia, choć w bardzo ograniczonym wymiarze, takim, jaki reżim był w stanie tolerować. Autonomia zewnętrzna dała znać o sobie już na szczeblu centralnym, w formie wybieralnej Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, składającej się z samodzielnych pracowników nauki, w 2/3 pochodzącej z wyboru, a w 1/3 – z powołania przez Ministra Szkolnictwa Wyższego. Stosownie do art. 6 ust. 1 ustawy Minister zobowiązany był zasięgać opinii Rady Głównej we wszystkich istotnych sprawach dotyczących szkolnictwa wyższego. Ustawa przewidywała jako podstawowe organy szkoły rektora, senat, dziekanów i rady wydziałów (art. 19), Zapewniono senatowi i radom wydziału znaczącą rolę w kierowaniu uczelnią oraz wpływ na kształcenie kadry naukowej i nauczanie. Senat odzyskał prawo uchwalania m.in. statutu i projektu budżetu szkoły, a rady wydziałowe otrzymały z powrotem, po spełnieniu pewnych warunków, uprawnienia do nadawania stopni naukowych.

Ustawa Żółkiewskiego skasowała stopnie naukowe kandydata nauk oraz doktora nauk i przywróciła stopień doktora przyznawany na warunkach zbliżonych do określonych w 1947 r. oraz habilitację zapewniającą stopień naukowy docenta.

Uczelnie odzyskały osobowość prawną. Tak stanowił art. 2 ust. 3. W tej samej ustawie znalazł się jednak art. 41, który głosił, że szkoły wyższe są jednostkami budżetowymi. Powstała przedziwna hybryda prawna wywołująca niezliczone komplikacje w gospodarowaniu majątkiem uczelni. Dziwaczność statusu prawnego szkoły wyższej jako osoby prawnej, a zarazem jednostki budżetowej, poddanej ścisłemu nadzorowi ministra, podkreślał art. 43, uznający prawo szkoły wyższej do otrzymywania darowizny lub zapisu, zastrzegając, że każda istotna decyzja w tej dziedzinie będzie wymagać uzyskania zgody Ministra Szkolnictwa Wyższego, nawet na przyjęcie zapisu lub darowizny przez szkołę, bez względu na wartość ich przedmiotu (*sic!*). Minister poza tym miał tak szerokie upraw-

⁵⁷ Dz. U. Nr 68, poz. 336.

nienia nadzorcze w sprawach nawet tak bardzo drobnych, że uczelnie miały prawo uznać się za obiekty biurokratycznej, odgórnej kurateli.

Przepisy zmierzające do zapewnienia – za pośrednictwem urzędników – nadzoru PZPR nad szkołami wyższymi były zresztą niepraktyczne. Powiększająca się liczba szkół wyższych w Polsce, szczególnie po 1970 r., musiała powodować rezygnację z egzekwowania wielu uprawnień nadzorczych, z wyjątkiem tych sytuacji, w których władza uważała, że z powodów politycznych zachodzi konieczność podjęcia pewnych działań.

Swoistą karą za protesty młodzieży przeciwko przybierającej na sile represyjności reżimu PRL w marcu 1968 r. i solidaryzowaniu się z nią wielu pracowników nauki była brutalna ustawa z 20 grudnia 1968 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym⁵⁸. Nie wystarczała teraz deklaracja zawarta w art. 1 ustawy Żółkiewskiego, że szkoły wyższe aktywnie uczestniczą w budowie socjalizmu w Polsce Ludowej. Artykuł 1 ust. 4 dodany przez ustawę nowelizującą wymagał prowadzenia w uczelniach pracy ideowo-wychowawczej, rozwijanej wspólnie z organizacjami politycznymi i młodzieżowymi, zmierzającej do wpojenia wychowankom naukowego światopoglądu i socjalistycznej moralności. Odebrano szkołom prawo wybierania ich organów. Rektora i prorektorów powoływał minister, rektor zaś – dziekanów i prodziekanów. Oczywiście wszystkie takie decyzje zapadały po uzyskaniu zgody właściwych jednostek organizacyjnych PZPR. Wróciła tzw. nomenklatura w czystej i niczym nieokrytej postaci. Nie trzeba dopowiadać, że powoływano na te stanowiska tylko tych, którzy gwarantowali, iż nie będą sprawać kłopotów.

Po raz pierwszy w dziejach legislacji PRL decydujący wpływ PZPR, określany mianem „kierowniczej roli partii”, na rządzenie szkołami wyższymi zagwarantowały przepisy ustawy. Artykuł 21a ust. 2, art. 29 ust. 1, art. 32 ust. 1 i art. 37 ust. 1 oficjalnie uczyniły przedstawicieli PZPR pełnoprawnymi członkami kolegium rektorskiego, senatu i rad wydziałowych oraz kolegów dziekańskich. Kropką nad „i” był nowy przepis – art. 40a – stanowiący, że „w sprawach działalności politycznej i ideowo-wychowawczej organy szkoły wyższej współdziałają z organizacjami uczelnianymi Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej”. „Współdziałanie” mogło oznaczać tylko posłuszeństwo.

Senat stał się tylko organem doradczym i opiniodawczym rektora. Taki sam los spotkał rady wydziałów.

Branie w karby społeczności akademickiej przybrało jeszcze dwie dodatkowe formy. W ustawie znalazł się skandaliczny przepis art. 79a ust. 1, który przewidywał, że w przypadku przewinień o szczególnej szkodliwości społecznej albo

⁵⁸ Dz. U. Nr 46, poz. 334.

wystąpień przeciwko porządkowi publicznemu lub interesom Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej rektor szkoły może skreślić uczestnika tych przewinień z listy studentów bez wszczynania postępowania dyscyplinarnego. Uprawnienie to służyło również ministrowi.

Drugą formą było stosowanie metody kija i marchewki wobec kadry naukowej. Przyznała ona rektorowi prawo zawieszenia pracownika naukowo-dydaktycznego jeszcze przed wszczęciem postępowania dyscyplinarnego (art. 125 ust. 1). Na wiernych reżimowi czekała marchewka w postaci możliwości powołania na stanowisko docenta adiunkta nieposiadającego habilitacji, a w wypadkach wyjątkowych nawet nieposiadających stopnia doktora (art. 87 ust. 1 i 2). Powstała nowa kategoria docentów, których *vox populi* natychmiast nazwał „marcowymi”.

Dziesięciolecie rządów ekipy Gierka poza objęciem nauczycieli akademickich uprawnieniami gwarantowanymi przez wspomnianą Kartę praw i obowiązków nauczyciela nie zaznaczyło się żadnymi istotnymi zmianami stanu prawnego.

W tym okresie doszło do ostatecznego zerwania z zasadą etatyzacji profesorów, a więc regułą, w myśl której każda katedra nie powinna w swej obsadzie mieć więcej niż jednego profesora zwyczajnego, będącego kierownikiem katedry. Mnożono stanowiska profesorów, niestety, nieraz bardziej pod wpływem presji pozanaukowej niż z potrzeby zapewnienia należytego toku badań naukowych i nauczania. Konsekwencje tego są dzisiaj oplakane. Nic dodać, nic ująć ze zdania, że dzisiaj mamy w Polsce uczelnie – i jest ich niestety większość – w których nie pracuje ani jeden uczony. Zatrudnieni są w nich sami pracownicy naukowo-dydaktyczni, których nazwiska nie mówią nic nawet studentom tych uczelni i których największym dokonaniem jest skrypt zawierający niezbyt udolnie przeżutą papkę z cudzych prac⁵⁹.

Gdy w drugiej połowie 1980 r. rozpoczął się „karnawał Solidarności”, jednym z pierwszych postulatów w środowisku akademickim stała się propozycja uchwalenia nowej ustawy o szkołach wyższych, która zapewniłaby im prawdziwą, niefasadową autonomię i warunki swobodnego rozwoju uczelni. Na Uniwersytecie Jagiellońskim została powołana komisja, na której czele stanął wybitny historyk prof. J.A. Gierowski, wkrótce rektor tego Uniwersytetu, której zadaniem miało być przygotowanie projektu ustawy. Projekt powstał w ciągu zaledwie kilku miesięcy, po czym zajęła się nim kolejna komisja – Komisja Kodyfikacyjna ds. Ustawy o Szkolnictwie Wyższym, funkcjonująca przy Ministrze Edukacji Narodowej, działająca pod przewodnictwem prof. Z. Resicha⁶⁰. Podstawowe założenia pro-

⁵⁹ J. Chłopecki, *Czy jest dzisiaj możliwy uniwersytet?* (w:) J. Chłopecki, S. Paszczyński, T. Pomianek, *W poszukiwaniu syntezy. O problemach szkolnictwa wyższego w Polsce*, Rzeszów 2004, s. 34.

⁶⁰ E. Ochendowski, *Pojęcie i charakter prawny publicznej szkoły wyższej* (w:) *Nowe prawo...*, s. 29.

jektu komisji krakowskiej przetrwały zarówno w komisji warszawskiej, jak i po wprowadzeniu stanu wojennego – w ministerstwie oraz w Sejmie. Po 13 grudnia 1981 r. trzeba było zgodzić się wszakże na pewne trybuty na rzecz PRL, aby ratować istotę reformy.

Ustawa została uchwalona bardzo szybko, 4 maja 1982 r., jako ustawa o szkolnictwie wyższym⁶¹. Zawierała dwa programowe przepisy.

Pierwszym był art. 2 ust. 3, głoszący, że szkoły wyższe w swej działalności kierują się zasadami wolności nauki i sztuki. Zgodnie z tymi zasadami rozwijana jest w szkołach wyższych wielość kierunków naukowych i artystycznych, przy poszanowaniu odrębności światopoglądowych. Znamienne, że nie ma w tej ustawie mowy o wolności nauczania. PZPR nie pozwoliła równocześnie na rezygnację w ustawie z frazesów o socjalistycznym wychowaniu i państwie (art. 1 ust. 1 i art. 2 ust. 1). Niestety, charakter fasadowy miał art. 14, który mówił, że szkoła zapewnia swobodny obieg informacji naukowej i nieskrępowany dostęp do piśmiennictwa. Przepis ten nie miał żadnego pokrycia w rzeczywistości, w której nadal panowała cenzura państwowa oraz na porządku dziennym było konfiskowanie przez urzędy celne druków tzw. bezdebitowych.

Drugim był art. 4 ust. 1, stosownie do którego w zarządzaniu samorządną szkołą wyższą uczestniczy cała społeczność szkoły poprzez wybieralne organy kolegialne i jednoosobowe.

Pojawiły się z powrotem wszystkie trzy konstytutywne elementy autonomii, nazywanej w ustawie samorządnością.

Ta sama ustawa zastrzegła jednak dość istotne uprawnienia nadzorcze Ministrowi Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, a po 1985 r. – Ministrowi Edukacji Narodowej. Najważniejsze z nich to prawo skutecznego sprzeciwu w stosunku do dokonanego wyboru rektora (art. 41 ust. 4), zgłaszanie zastrzeżeń do statutu szkoły, a nawet jego uchylanie (art. 7 ust. 4), wyrażanie zgody na nadanie godności doktora *honoris causa* obywatelowi innego państwa (art. 10 ust. 3), ustalanie zasad i limitów przyjęć na I rok studiów (art. 24 ust. 3), uchylanie decyzji rektora i uchwał senatu naruszających prawo (art. 25 ust. 1), z tym że wówczas przysługiwała droga do sądu administracyjnego, co niewątpliwie oznaczało małą rewolucję w stosunkach między szkołą wyższą a ministrem.

Po raz pierwszy pojawił się zakaz piastowania stanowiska rektora, prorektora, dziekana i prodziekana dłużej niż przez dwie następujące po sobie kadencje (art. 48). Ten zakaz stopniowo zadomowi się w innych dziedzinach życia społecznego i na trwałe wejdzie do tradycji prawnej szkolnictwa wyższego w Polsce.

⁶¹ Dz. U. Nr 14, poz. 113.

Nowością było również – przejęte przez następne ustawy – uzależnienie kandydatury na prorektora ds. studenckich od zgody większości przedstawicieli studentów (art. 43 ust 6).

Wielkim plusem ustawy Gierowskiego było zrealizowanie postulatu zapewnienia szkolnictwu wyższemu autonomii zewnętrznej. Wybierana w wolnych wyborach Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego miała uprawnienia decyzyjne, opiniodawcze oraz mediacyjne w sporach między szkołami a ministrem.

Spośród mankamentów ustawy Gierowskiego najpoważniejszym było dopuszczenie do powstania zjawiska „żelaznych” adiunktów, którzy nie zrobili habilitacji i uzyskali mianowanie na czas nieoznaczony (art. 164 ust. 6).

W końcu trzeba przypomnieć, że po kilku latach, przed 1989 r. została zmieniona ustawa Gierowskiego – po raz pierwszy w 1985 r. i potem w 1987 r.⁶² Wówczas minister „odzyskał” prawo odwoływania rektorów i zwalniania pracowników szkół wyższych⁶³. Były to na szczęście ostatnie tchnienia reżimu odchodzącego w przeszłość.

1.10. Szkolnictwo wyższe w Polsce niepodległej

Szeroki zakres autonomii szkół wyższych przywrócono dopiero po 57 latach, jakie upłynęły od uchwalenia ustawy Jędrzejewiczowskiej w 1933 r. Zapewniła ją ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 r.⁶⁴, niekiedy zwana ustawą Grzelaka, od nazwiska wiceministra edukacji narodowej w rządzie T. Mazowieckiego, J. Grzelaka, ówczesnego docenta psychologii, który był głównym autorem jej koncepcji i usilnie zabiegał o jej uchwalenie.

Jeszcze dobitniej niż ustawa Gierowskiego głosiła, że szkoły wyższe działają „na zasadzie wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania” (art. 2 ust. 1). Artykuł 6 ust. 1 ustawy stanowił, że nauczyciele akademicy, studenci i pracownicy uczelni niebędący nauczycielami akademickimi tworzą samorządną społeczność akademicką. Kolejne przepisy w art. 6 precyzowały formy tej samorządności. Szczególnie istotny był art. 6 ust. 3, mówiący, że istotne decyzje organów uczelni, dotyczące poszczególnych grup społeczności akademickiej, są podejmowane po zasięgnięciu opinii tych grup lub ich przedstawicieli wybranych na zasadach określonych w statucie. W art. 3 ust. 3 pkt 2 znalazł się przepis stanowiący, że zadaniem uczelni jest podejmowanie starań,

⁶² Odpowiednio: Dz. U. Nr 42, poz. 201; Dz. U. Nr 22, poz. 128.

⁶³ J. Woźnicki, *Uczelnie...*, s. 158.

⁶⁴ Dz. U. Nr 65, poz. 385.

aby w środowisku akademickim panował kult prawdy i sumiennej pracy oraz atmosfera wzajemnej życzliwości.

Rzecz jasna, nie było w niej przepisów o zatwierdzaniu czy o sprzeciwach ministra w stosunku do wybieranych organów uczelni. Była to ustawa autentycznie gwarantująca autonomię szkół wyższych. Organem autonomii zewnętrznej była w dalszym ciągu Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, składająca się z 50 członków, którą art. 35 ust. 1 ustawy określał jako wybieralny organ przedstawicielstwa wyższego. Uzyskała m.in. prawo określania warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby tworzyć i prowadzić kierunek studiów, minimalne wymagania programowe dla poszczególnych kierunków studiów i nazwy tych kierunków (art. 42 ust. 1). Na wszelki jednak wypadek ustawa zapewniła Ministrowi Edukacji Narodowej uprawnienie do uchylania uchwał Rady Głównej w przypadku stwierdzenia ich niezgodności z ustawą (art. 44).

Zamknięty został wieloletni rozdział polskiej legislacji, przewidującej ingerencję ministra w powoływanie samorządowych organów uczelni. Na 88 lat istnienia w Polsce ustawodawstwa o szkolnictwie wyższym przez 53 lata ograniczano lub kasowano wolność powoływania władz szkół wyższych przez społeczność szkoły wyższej. Można spytać, nie bez ironii, czy nie jest tak, że tradycją w polskim szkolnictwie wyższym był raczej brak swobód akademickich?

W 1990 r. nie wrócono do pojęcia szkoły akademickiej, nie zwrócono również uwagi na to, że uczelnie nie są sobie równe, a skoro tego faktu nie zauważono, nie mogło być mowy o wyciąganiu z niego konsekwencji prawnych. Świadectwem nowych czasów były w ustawie Grzelaka przepisy o szkołach niepaństwowych (pojęcia szkół publicznych i niepublicznych pojawią się w 2005 r., w ślad za rozróżnieniem wprowadzonym do art. 70 Konstytucji z 1997 r.). Ustawa przyznawała im szerokie uprawnienia do kształtowania własnego ustroju, przy jednoczesnym uzależnieniu ich decyzji w węzłowych kwestiach z zakresu nauczania od zgody ministra.

Wolność akademicka zagwarantowana przez ustawę z 1990 r., będąca refleksem odzyskanych wolności i gwarancji prawa państwa demokratycznego, pozwoliła na stopniowe modelowanie systemu szkół wyższych równolegle do zmian gospodarczych, społecznych i politycznych w Polsce, na włączanie się w Proces Boloński oraz poszukiwanie swego miejsca w europejskiej przestrzeni edukacyjnej.

Ustawa, niestety, pozostawiła nietknięty system organów władzy kolegialnej i jednoosobowej w szkole państwowej (publicznej), powodujący, że niewiele miejsca pozostało w niej dla menedżera. Ten sam problem nęka również znakomitą większość szkół akademickich w Europie. Tylko w Niemczech

i Szwajcarii stanowisko rektora nie jest obciążone nadmiarem zajęć typu administracyjnego⁶⁵.

Konstytucja z 1997 r. zagwarantowała autonomię szkół wyższych (art. 70 ust. 5), ale na zasadach określonych w ustawie. Pierwszeństwo zatem ma idea autonomii przed koniecznością zacieśniania jej zakresu przepisami ustawy. Drugi natomiast przepis Konstytucji stanowi, że nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna, a ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością (art. 70 ust. 2). Stało się to źródłem niezliczonych i piętrzących się sporów. Omawianie ich, niestety, nie mieści się w granicach tego opracowania.

Po wejściu w życie ustawy z 1990 r. szkolnictwo wyższe wkroczyło w okres bujnego rozwoju, zaczęło się gwałtownie dostosowywać do wyzwań, jakie przed nim stawiała przynależność Polski do wolnego świata. Uczestnictwo w Procesie Bolońskim, niespodziewana erupcja szkół wyższych, a zwłaszcza niepaństwowych, gwałtowny wzrost wskaźnika skolaryzacji na poziomie szkoły wyższej, autentyczne branie odpowiedzialności za losy szkoły wyższej przez autonomicznie działające jej organy oraz rozwój form autonomii zewnętrznej sprawiły, że nieuchronne było podjęcie prac nad nową ustawą o szkolnictwie wyższym. Finał tych prac, jak dobrze wiadomo, nastąpił w 2005 r.

Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. i związana z nim, choć nieco wcześniejsza, ustawa z 2003 r. o tytule naukowym oraz o stopniach naukowych niewątpliwie przyczyniły się do rozwiązania wielu problemów obciążających funkcjonowanie systemu polskiego szkolnictwa wyższego. Nadal jednak sporo zostało do załatwienia, zgodnie z zasadą, że nie ma żadnej kwestii na tym świecie, która byłaby ostatecznie i perfekcyjnie rozwikłana. Pojawiły się także nowe problemy.

Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. znowelizowano w ciągu 10 lat, do września 2015 r., aż 35 razy! Porwał ją więc z sobą nurt inflacji legislacyjnej, plaga ostatnich lat. Nieustannym zmianom polskiego ustawodawstwa towarzyszyły przysyłane z Brukseli coraz to nowe dyrektywy, decyzje ramowe i rozporządzenia, których obowiązkowa implementacja do polskiego porządku prawnego jeszcze bardziej przyspieszała tempo jego przemian, a tym samym jego niestabilność. Niestety, usuwając niektóre błędy i niedostatki, popełniano inne.

Najważniejszą nowelizacją była zmiana obu ustaw 18 marca 2011 r. z mocą od 1 października 2011 r., a po części i w okresie późniejszym⁶⁶. Był to finał prac

⁶⁵ W. Żagań, *Struktury decyzyjne zachodnioeuropejskich instytucji akademickich* (w:) *Efektywność funkcjonowania zachodnioeuropejskich instytucji akademickich*, red. R.Z. Morawski, Warszawa 1999, s. 37–58.

⁶⁶ Dz. U. Nr 84, poz. 455 z późn. zm.

prowadzonych od 2008 r. w ramach „Planu uporządkowania strategii rozwoju kraju” zatwierdzonego uchwałą Rady Ministrów 24 listopada 2009 r. oraz w Fundacji Rektorów Polskich w latach 2009 i 2010. Tą samą ustawą nowelizacyjną zmieniono 12 innych ustaw⁶⁷.

Chodziło o zwiększenie jakości kształcenia na poziomie wyższym, zintensyfikowanie rozwoju kadry naukowej, mocniejsze powiązanie polskiego szkolnictwa wyższego ze szkolnictwem w krajach UE oraz dalszą jego internacjonalizację, stworzenie mechanizmów umożliwiających intensyfikację badań naukowych, usunięcie, a przynajmniej zmniejszenie siły oddziaływania takich czynników jak nieruchliwość kadry nauczającej, tzw. wieloetatowość zatrudnienia, protekcyjizm i nieuczciwość w sterze działalności intelektualnej.

W tym celu zreformowano Polską Akademię Nauk, poddając ją działaniu wielu reguł sprzyjających obniżeniu średniej wieku członków korporacji oraz zapewniających większą kontrolę jej funkcjonowania, a zarazem pozbawiając ją atrybutu najwyższej instytucji naukowej w Polsce i podporządkowując ją Ministrowi Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Powołano do życia instytucje finansujące badania naukowe – Narodowe Centrum Nauki i Narodowe Centrum Badań i Rozwoju – i w znacznej mierze zreformowano instytuty badawcze. Powstały także lub otrzymały nowe nazwy i funkcje takie instytucje, jak: Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Polska Komisja Akredytacyjna, Rzecznik Praw Absolwenta, Krajowa Reprezentacja Doktorantów, a Parlament Studentów dostał status osoby prawnej. Przewidziano również tworzenie przez uczelnie spółek celowych mających na celu komercjalizację wyników badań naukowych.

Nowela zaostrzyła zwalczanie dwóch negatywnych zjawisk szkolnictwa wyższego i nauki dzisiejszych czasów: lekkiego sobie traktowania prawa własności intelektualnej oraz wieloetatowości (art. 129). Przepis ten przewiduje, że nauczyciel akademicki może otrzymać zgodę tylko na zatrudnienie u jednego dodatkowego pracodawcy prowadzącego działalność dydaktyczną lub naukowo-badawczą. Kontrolę przestrzegania tej reguły ma zapewnić m.in. centralny wykaz nauczycieli akademickich i pracowników naukowych.

Niestety, ustawa z 18 marca 2011 r. nie spełniła wielokrotnie wysuwanych postulatów zastąpienia emerytury profesorów „bełwederskich” przez stan spoczynku identyczny z tym, jaki przysługuje sędziom i prokuratorom. Sądząc po coraz częstszych głosach krytyki tzw. przywilejów emerytalnych, perspektywa spełnienia tych postulatów oddala się jeszcze bardziej w rzeczywistość siną dal.

⁶⁷ H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji*, Warszawa 2011, s. 15 l n.

Nie spełniła także drugiego bardzo istotnego postulatu – przywrócenia w uczelniach publicznych etatyzacji profesorów zwyczajnych.

Po raz pierwszy natomiast stworzono uczelniom możliwość wyboru między tradycyjnym kreowaniem kadry zarządzającej w drodze wyborów a powoływaniem jej w konkursach menedżerskich. Siła konserwatyzmu zakorzenionego w uczelniach publicznych może jednak sprawić, że ta opcja pozostanie tylko na papierze.

Ustawa jednoznacznie określiła system studiów jako trzystopniowy, a więc I stopnia, czyli licencjackie, II stopnia, czyli magisterskie lub studia jednolite magisterskie, i III stopnia, czyli doktoranckie. Mowa jest teraz o kształceniu, nie o nauczaniu. Podkreślona została autonomia szkół wyższych, czego zewnętrznym i trwałym znakiem mają być nowe dyplomy. Przestały być państwowymi, stały się tylko uczelnianymi. Ograniczono znacznie – wbrew licznym protestom poprzedzającym jej uchwalenie – możliwość bezpłatnego równoczesnego studiowania na dwóch kierunkach na uczelniach publicznych, tworząc zarazem ogólnopolski wykaz studentów, niewątpliwie m.in. w celu kontroli stosowania się do tych ograniczeń. Na drugim biegunie natomiast znajdują się: podkreślanie normatywnej roli partnerstwa studentów w kształceniu oraz zarządzania uczelnią publiczną i po raz pierwszy ustalanie parytetów płci. Ta nowoczesność, otwieranie się na zmiany zachodzące w świecie, współgra z licznymi przepisami wiążącymi naukę i polskie szkolnictwo wyższe z zagranicą, a szczególnie z państwami członkowskimi UE.

Na noweli z 2011 r. reformowanie systemu szkolnictwa wyższego się nie skończyło. Wśród ustaw nowelizujących szczególne znaczenie ma ustawa z 11 lipca 2014 r.⁶⁸, o której będzie mowa w dalszych rozdziałach tej książki. Tu trzeba tylko zwrócić uwagę na kilka najważniejszych wątków tej ustawy.

Przede wszystkim unormowana została kwestia komercjalizacji (pośredniej i bezpośredniej) wyników badań naukowych, z myślą o zwiększeniu motywacji materialnej do prowadzenia nowatorskich programów badawczych. W noweli podjęto próbę uporządkowania definicji pojęć, jakie od pewnego czasu zadomowiły się w szkolnictwie wyższym, np. efektów kształcenia, uregulowano kwestię funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym POL-on, zintensyfikowano metody zwalczania plagiatowania prac dyplomowych i innych, m.in. wprowadzając podstawy prawne ogólnopolskiego repozytorium pisemnych prac dyplomowych i rozszerzając podstawy odpowiedzialności dyscyplinarnej studentów oraz pracowników naukowo-dydaktycznych. Na wyróżnienie zasługują także przepisy przyznające doktorantom wiele

⁶⁸ Dz. U. poz. 1198.

przywilejów, a równocześnie podkreślające status prawny studentów, oraz przepisy nakazujące monitorowanie losów absolwentów.

Na efekty funkcjonowania nowych przepisów trzeba będzie poczekać, chyba że tymczasem zostaną... zmienione. A jest to najbardziej prawdopodobne. Bez względu zaś na deklarowane powszechnie w środowisku nauczycieli akademickich poparcie dla idei reformy szkolnictwa wyższego oraz systemu wspinania się po szczeblach stopni i tytułów, każda próba przekształcania systemu staje się okazją do ujawniania konserwatyzmu i przyzwyczajenia do stanu aktualnego i dającej o sobie znać w praktyce tendencji do znajdowania w nowych przepisach sposobów umożliwiających zachowanie się „jak zwykle”.

1.11. Cnoty akademickie – wartości nadal poszukiwane

Zmiany w ustawie o tytule i stopniach naukowych były już omawiane w osobnej książce⁶⁹. Od tego czasu dokonywanie zmian – w wydawałoby się w założeniu stabilnym systemie (omówione zostały w rozdziałach...) – potoczyło się dalej. Wyłoniły się szczególnie liczne zastrzeżenia pod adresem nowej formuły habilitacji, a przede wszystkim brak obligatoryjnej dyskusji komisji z habilitantem oraz możliwość dobierania sobie „życziwej” jednostki organizacyjnej, w której ma się odbyć habilitacja, i przychylnych *ex ante* recenzentów. Przedmiotem ostrej krytyki staje się również coraz bardziej powszechna miałość naukowa doktoratów i coraz silniejsze aspiracje instytutów badawczych do prowadzenia studiów doktoranckich, które stają się głównym nurtem działalności statutowej. Dalsze zmiany w systemie uzyskiwania stopni i tytułu są zatem nieuchronne⁷⁰.

Ewentualny kierunek dalszych reform można było poznać po zapoznaniu się z opracowanym niedawno Programem Rozwoju dla Szkolnictwa Wyższego i Nauki na lata 2015–2030. (www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_09). W tej chwili jednak wahadło, jakby zatrzymało się. Wysunięta została koncepcja opracowania przez środowisko nowego modelu szkolnictwa wyższego, ale decydujące słowo będzie należało do ugrupowania politycznego mającego większość parlamentarną.

⁶⁹ *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, red. S. Waltoś, A. Rozmus, Warszawa 2012, s. 295.

⁷⁰ Godne uwagi i bardzo inspirujące są *Debaty Polskiej Akademii Umiejętności*, innymi słowy, materiały dorocznych sympozjów w Tomaszowicach pod Krakowem, poświęcone ocenie (t. I, Kraków 2014), szkolnictwu wyższemu w obliczu zmian (t. II, Kraków 2015) i meandrom kariery naukowej (t. III, Kraków 2016).

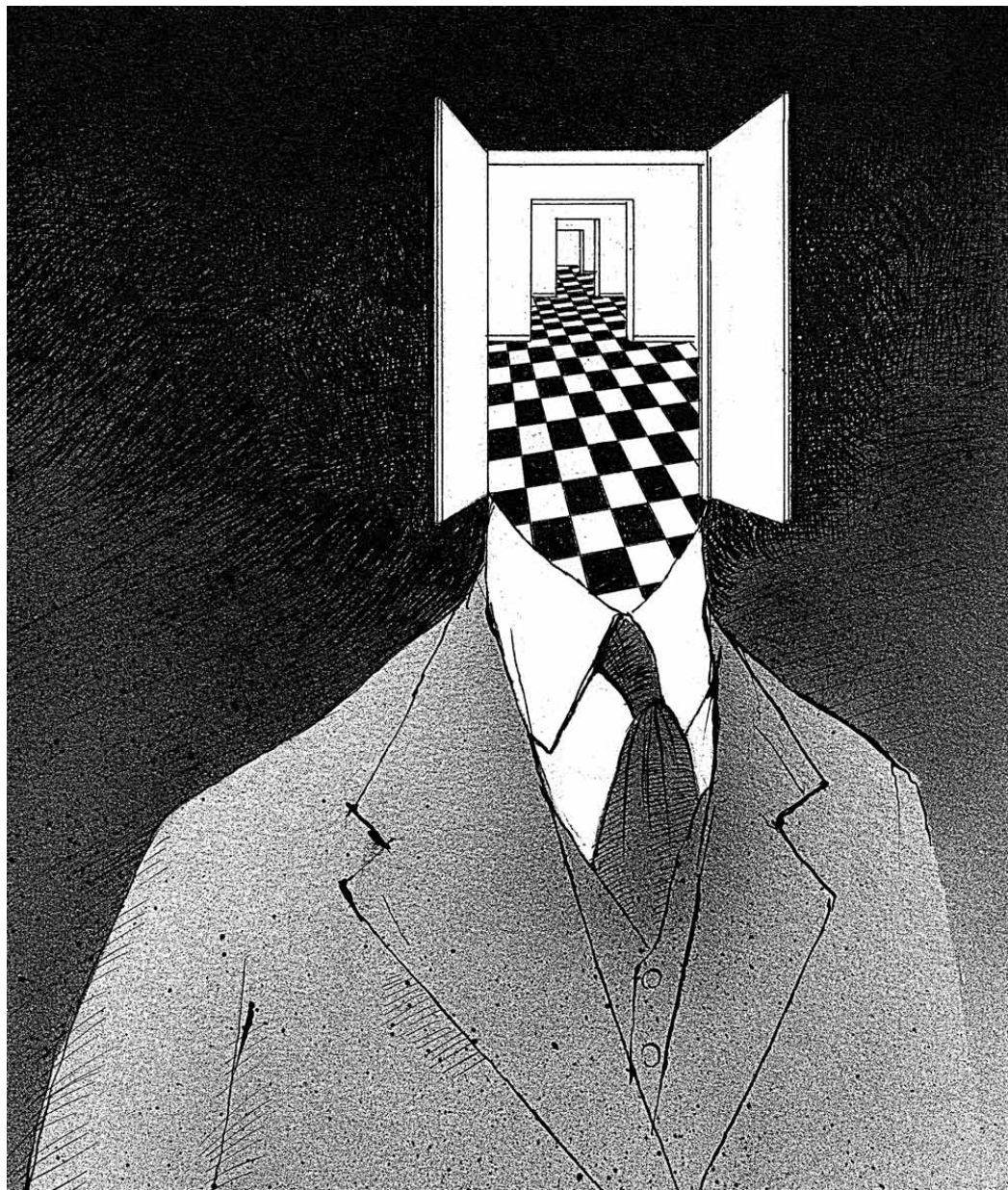
Stawka zaś jest bardzo wysoka. Jest nią wyrwanie nauki uprawianej w Polsce z przeciętności, cienia rzucanego przez brak innowacyjności w wielkim stylu, na miarę nagród Nobla, których zdobycie stało się już dawno marzeniem nieosiągalnym⁷¹.

Niech za konkluzję służą mądre słowa M.W. Grabskiego:

(...) Zostało po wielokroć udowodnione, że prawdziwe rozwiązania dla przyszłości wiążą się z edukacją. Wszystkie inne drogi, jakkolwiek politycznie atrakcyjne, są tylko krótkotrwałymi protezami, niezapewniającymi stabilnie ani demokracji, ani politycznej i ekonomicznej wolności. Troska o szkolnictwo wyższe jest pierwotną troską o przyszłość, gdyż inne czynniki, takie jak rozwój ekonomiczny, kulturalny czy cywilizacyjny, w tym również edukacja podstawowa, są wobec edukacji wyższej pochodne⁷².

⁷¹ Warto zwrócić uwagę na drastyczną i pesymistyczną diagnozę polskiego szkolnictwa wyższego, jaką sformułował prof. M. Karoński (*Polska nauka czy nauka w Polsce?*, Nauka 2015, nr 3, s. 25–33).

⁷² M.W. Grabski, *O nauce w Polsce – zamyślenie*, Kraków 2015, s. 338.



OLGA KUREK-OCHMAŃSKA



Rozdział 2

Demograficzne uwarunkowania przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce

2.1. Wprowadzenie

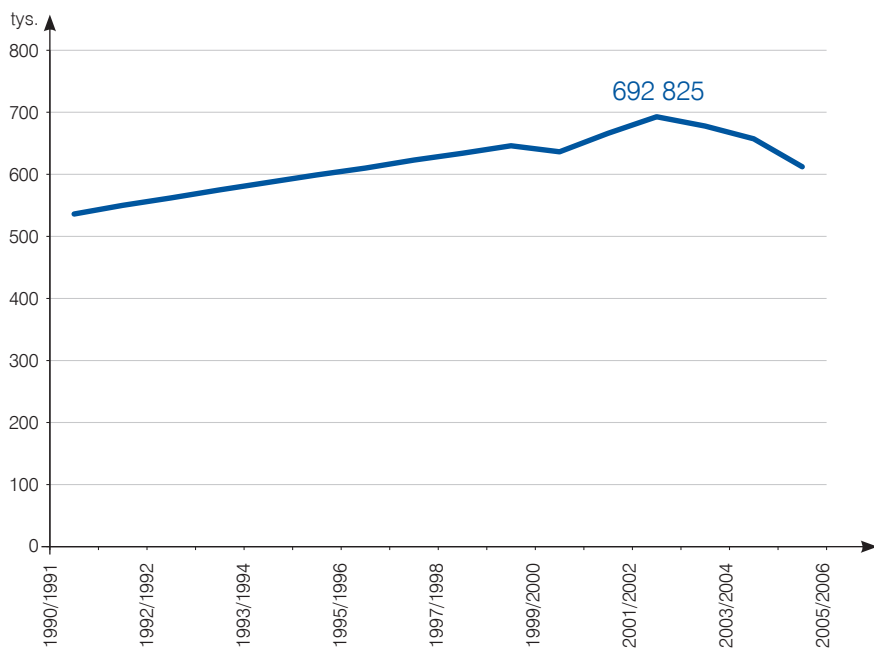
Szkolnictwo wyższe w Polsce to jeden z najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów życia społecznego. W ciągu ostatnich 25 lat obserwowaliśmy gwałtowne przemiany ilościowe, ustrojowe oraz instytucjonalne. Kluczowe dla obecnego kształtu szkolnictwa wyższego zdarzenia rozpoczęły się w 1990 r., kiedy doszło do przełamania monopolu państwowej wyłączności na tworzenie szkół wyższych:

(...) Początek tym zmianom dała ustawa z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym dopuszczająca po raz pierwszy od dziesięcioleci możliwość tworzenia szkół wyższych zarówno przez osoby prawne, jak i osoby fizyczne¹.

Konsekwencją opisywanego wydarzenia był systematyczny (jeszcze do niedawna) i ilościowy wzrost liczby uczelni publicznych i niepublicznych w kraju. Najwyższa dynamika wzrostu liczby szkół wyższych była obserwowana w latach 1995–2008, a od 2010 r. liczba ta utrzymuje się na względnie stałym poziomie.

¹ R. Marciniak, *Rozwój niepaństwowego szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990–2001*, http://www.pan-ol.lublin.pl/biul_7/art_711.htm (dostęp: 24.06.2015).

Podłożem takiego trendu² (oprócz legislacyjnych uwarunkowań) był wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży (nazywany nośnie przez publicystów boomem edukacyjnym), a tym samym stale i systematycznie rosnący odsetek osób zdających egzamin maturalny w latach 1990–2005 oraz trwający niemal 15 lat demograficzny wyż (poza latami 2000 i 2001, kiedy to nastąpił widoczny spadek liczby 19-latków będący pokłosiem stanu wojennego)³ (rys. 2.1).



Rysunek 2.1. Wzrost liczby 19-latków w latach 1990–2005

Źródło: dane GUS.

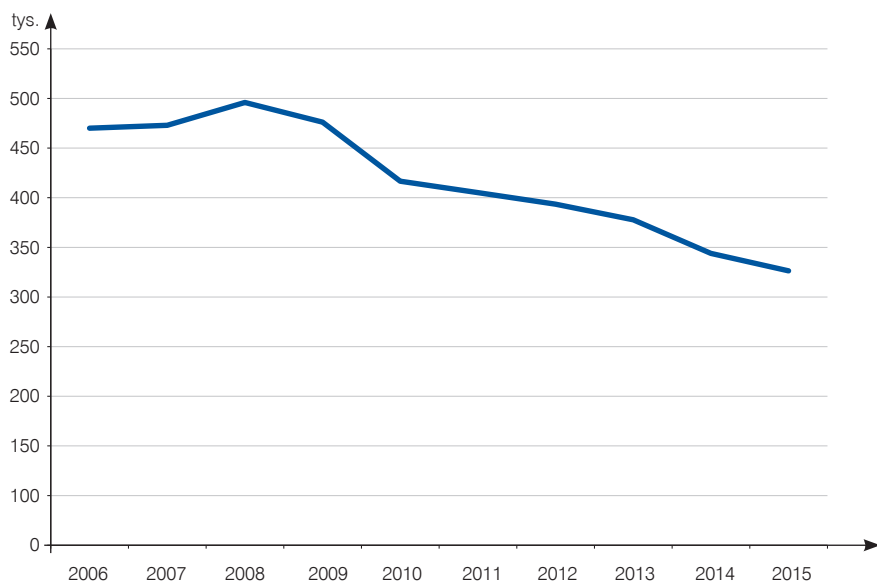
Zobrazowaniu skali opisywanego zjawiska niech posłużą następujące dane statystyczne. O ile w roku akademickim 1990/1991 na wszystkich polskich uczelniach kształciło się nieco ponad 400 tys. studentów, o tyle w rekordowym roku 2005/2006 liczba ta była pięciokrotnie wyższa – niemal 2 mln. Od tego czasu

² Ponadto: powszechna zgoda na wieloletowość kadry akademickiej ułatwiająca rozrastanie się sektora niepublicznego; systematyczny wzrost liczby uczniów szkół ogólnokształcących kończących naukę egzaminem maturalnym, umożliwiającym kontynuowanie nauki na uczelni; podjęcie studiów jako odroczenie w czasie wizji braku pracy oraz ucieczka przed powszechną służbą wojskową; integracja europejska w obszarze szkolnictwa wyższego, a w konsekwencji umiędzynarodowienie i otwarcie się szkolnictwa wyższego na wpływy rynku.

³ D. Antonowicz, B. Gorlewski, *Demograficzne tsunami. Wpływ zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, Warszawa 2011, s. 3.

liczba studentów systematycznie maleje – w ciągu 5 lat zmniejszyła się o 5,8%, a w roku akademickim 2013/2014 spadek wyniósł 3,1%⁴.

Obecnie największym wyzwaniem dla obu sektorów szkolnictwa wyższego jest zbliżający się do bram uczelni niż demograficzny. Rysunek 2.2 ilustruje, jak od kilku lat systematycznie maleje liczba maturzystów. W ciągu ostatnich 10 lat szczytowym rokiem (w kontekście liczby maturzystów) był rok 2008, gdy do egzaminu maturalnego przystąpiło 446 tys. uczniów. W roku 2015 do egzaminu maturalnego przystąpiło już zaledwie 276 405 osób, co oznacza spadek o 38% w ciągu zaledwie 7 lat. Z roku na rok wyglądało to następująco: rok 2009 – spadek o 14%, rok 2010 – spadek o 3,1%, rok 2012 – spadek o 3,3%, rok 2013 – spadek o 4,6%, rok 2014 – spadek o 10,3%, rok 2015 – spadek o 6%.



Rysunek 2.2. Spadek liczby maturzystów w latach 2006–2015

Źródło: informacje o wynikach egzaminów maturalnych w latach 2006–2015 pochodzące ze strony Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Celem tego rozdziału jest próba odpowiedzi na pytanie, jak postępujące zmiany demograficzno-społeczne wpłyną na rozwój szkolnictwa wyższego, sytuację uczelni w przyszłości, wygląd rynku usług edukacyjnych oraz konkurencyjność polskiego sektora badań i rozwoju.

⁴ GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku*, Warszawa 2014, s. 27.

2.2. Tendencje demograficzne w europejskim szkolnictwie wyższym

Współczesna Europa przechodzi wiele zmian demograficznych. W konsekwencji na naszych oczach rozgrywają się istotne przemiany społeczne, ekonomiczne i gospodarcze. Do najważniejszych przemian w strukturze demograficznej starego kontynentu możemy zaliczyć:

- 1) najniższą dynamikę wzrostu (bez Rosji) w porównaniu z pozostałymi kontynentami prezentuje Europa:

(...) jednakże w różnym tempie i z różną siłą (...); można przyjąć, że w cywilizacji Europy występują generalnie dwa typy zmian zaludnienia: pierwszy cechujący kraje Europy Zachodniej, Północnej i Południowej – przyrostu liczby mieszkańców oraz drugi – spadku liczby mieszkańców – głównie w państwach postsocjalistycznych⁵;

- 2) w wielu regionach UE od początku nowego stulecia odnotowano więcej zgonów niż urodzeń; wynikająca z tego faktu ujemna „naturalna zmiana demograficzna” jest powszechna; ta negatywna zmiana dominuje w Niemczech, Republice Czeskiej, Słowacji, na Węgrzech, w Słowenii, jak również w krajach nadbałtyckich, w północnej Szwecji i południowej Grecji;
- 3) w niektórych regionach ujemny przyrost naturalny jest kompensowany dodatnim saldem migracji; jest to najbardziej widoczne w zachodnich Niemczech, we wschodniej Austrii, w północnych Włoszech i Słowenii, a także w południowej Szwecji oraz niektórych regionach Hiszpanii, Grecji i Wielkiej Brytanii, czyli w krajach, w których rozwinięto na szeroką skalę politykę socjalną, a szerzej społeczną – z wieloma instrumentami wspierania rodzin z dziećmi; Eurostat szacuje, że w 2060 r. kraje, które przyjmują największą liczbę migrantów, będą krajami najludniejszymi w Unii Europejskiej; wówczas Wielka Brytania zanotuje wzrost liczby ludności o 27,3%, Francja o 13,9% i Niemcy o 18,8%⁶;
- 4) wielkość populacji Unii Europejskiej wejdzie w swoją maksymalną liczbę w latach 2020–2025, a następnie będzie drastycznie spadać;
- 5) wraz ze starzeniem się społeczeństwa europejskiego proporcja osób w starszym wieku wzrośnie w stosunku do spadającej liczby mieszkańców w wieku produkcyjnym, tworząc duże obciążenie demograficzne; jeśli aktualne ten-

⁵ Z. Strzelecki, *Demograficzne wyzwania: świat, Europa, Polska*, IX Kongres Ekonomistów Polskich, <http://www.pte.pl/kongres/referaty/Strzelecki%20Z/Strzelecki%20Z.%20-%20DEMOGRAFICZNE%20WYZWANIA%20%C5%9AWIAT,%20EUROPA,%20POLSKA.pdf> (dostęp: 23.09.2015).

⁶ Opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu.

dencje utrzymają się do 2060 r., to około jedna trzecia mieszkańców UE będzie miała ponad 65 lat z tym, że:

(...) najmniejszy odsetek osób w wieku co najmniej 65 lat będą mieć Irlandia (22 proc.), Wielka Brytania (24,5 proc.) oraz Belgia i Dania (25 proc.) (...) największy procent ludności w tym wieku będą natomiast mieć Łotwa (35,7 proc.), Rumunia (34,8 proc.) i Polska⁷.

Jakie są zatem demograficzne wskaźniki statystyczne w odniesieniu do europejskiego szkolnictwa wyższego? Jak podaje Eurostat oraz European Higher Education Area Unia Europejska ma około 4 tys. instytucji szkolnictwa wyższego i 20 246 mln studentów oraz ponad 1,5 mln pracowników zatrudnionych w tym sektorze. Większość, bo aż 82%, studiuje na studiach I stopnia, reszta zaś na studiach II i III stopnia, z czego⁸:

- 1) pięć państw członkowskich UE kształciło w 2013 r. po około 2 mln studentów (Niemcy, Wielka Brytania, Francja, Polska i Hiszpania), a razem ze studentami z Włoch stanowili oni dwie trzecie wszystkich studiujących w Unii;
- 2) 32,8% studentów wyższych uczelni studiuje nauki społeczne, biznes lub prawo (dwie trzecie to kobiety); 15% kształci się w dziedzinie inżynierii, produkcji i badań związanych z budownictwem (trzy czwarte to mężczyźni); 14,3%; w dziedzinie zdrowia (trzy czwarte to kobiety). Pozostali studiują nauki humanistyczne i artystyczne (12,2%), nauki ścisłe i informatyczne (10,4%), usługi (4,2) oraz nauki rolnicze (1,8%);
- 3) mediana wieku europejskich studentów wahała się od 20,4 w Irlandii, we Francji 20,6, w Belgii 20,8, do 24,3 w Austrii, 24,5 w Danii, 24,7 w Szwecji i 25,0 w Finlandii. Średnia w UE wynosiła natomiast 22,1 lat;
- 4) plany strategiczne współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia, które zostały przyjęte w maju 2009 r., wyznaczyły, że do 2020 r. udział ludności w wieku 30–34 lata z wyższym wykształceniem powinien wynosić co najmniej 40%. Blisko dwie piąte (37,9%) osób w wieku 30–34 lat w UE miało już w 2014 r. wykształcenie wyższe, przy czym udział ten stale rośnie wśród kobiet (42,3%) i nieco spada u mężczyzn (33,6%). Najwyższy odsetek populacji w wieku 30–34 lat z wyższym wykształceniem odnotowały Litwa, Luksemburg, Cypr, Irlandia i Szwecja, gdzie udział ten osiągnął lub przekroczył 50%. Natomiast progu 30% nie przekraczają Włochy, Rumunia, Malta, Słowacja i Czechy.

⁷ Depesza Polskiej Agencji Prasowej, *Eurostat: w 2060 r. blisko 1/3 mieszkańców UE będzie miała ponad 65 lat*, http://europarlament.pap.pl/palio/html.run?_Instance=cms_ep.pap.pl&_PageID=1&_Checksum=33470039&_menuId=17&_nrDep=27947 (dostęp: 23.09.2015).

⁸ Opracowanie na podstawie *Education Statistics*, ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/8/83/Tertiary_education_YB2015.xlsx (dostęp: 23.09.2015) oraz *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, <http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2015/05/182aEN.pdf> (dostęp: 28.09.2015).

Tabela 2.1. Liczba studentów w Unii Europejskiej w 2013 r.

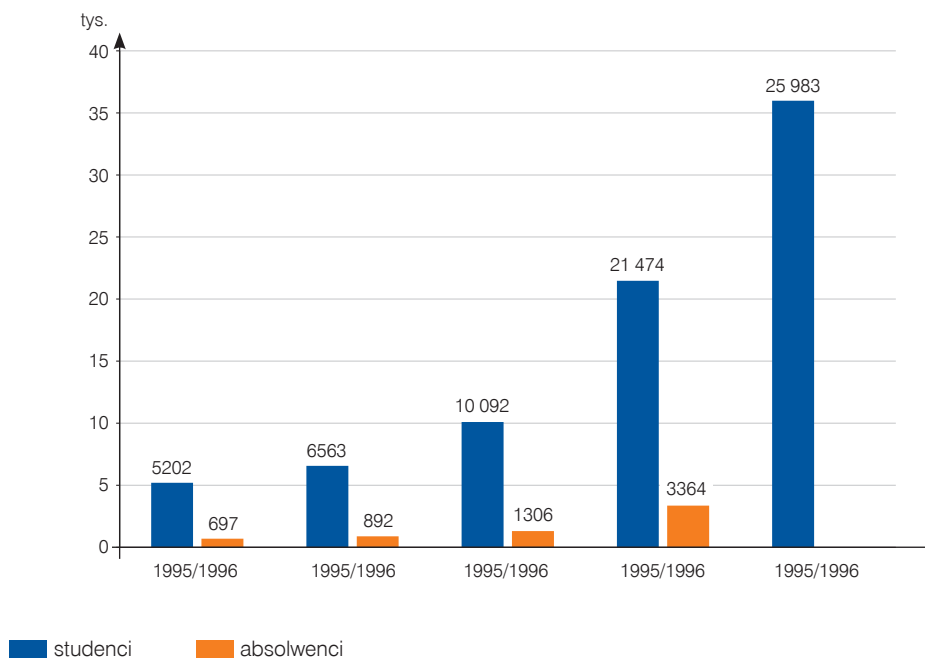
Kraj	Udział studentów w poszczególnych dziedzinach naukowych (%)						
	ogólna liczba studentów (w tys.)	nauki humanistyczne i sztuka	nauki społeczne, biznesowe i prawnicze	nauki ścisłe i informatyczne	nauki inżynierskie i budowlane	nauki rolnicze i weterynaria	nauki medyczne
UE-28	20 246	12,2	32,8	10,4	15,0	1,8	14,3
Belgia	425	10,4	29,7	5,9	10,0	2,7	19,7
Bułgaria	417	7,7	44,1	4,9	19,6	2,3	6,7
Czechy	235	8,8	32,7	10,8	14,7	3,7	10,2
Dania	2 439	14,6	31,2	8,7	9,6	1,4	21,6
Niemcy	68	14	26,3	14,3	15,4	1,4	18,3
Estonia	183	12,3	39,6	9,5	13,3	2,2	8,3
Irlandia	638	16,0	27,4	12,9	12,6	1,4	15,6
Grecja	1 801	14,0	31,4	13,6	17,0	5,8	9,2
Hiszpania	2 173	10,4	31,8	10,4	17,5	1,8	12,5
Francja	2 012	14,7	36,5	12,5	12,9	1,1	15,9
Włochy	31	15,0	34,8	7,7	15,4	2,2	13,2
Cypr	125	10,3	51,5	8,8	8,8	0,2	6,7
Łotwa	211	7,5	52,9	4,9	11,3	1,0	7,2
Litwa	210	7,1	46,0	5,2	18,0	2,0	8,5
Luksemburg	–	–	–	–	–	–	–
Węgry	398	9,7	41,0	7,0	13,2	2,4	9,1
Malta	10	17,4	33,0	7,4	8,8	0,3	20,8
Holandia	619	8,3	37,7	6,1	8,4	1,1	17,1
Austria	308	13,7	36,6	11,2	14,7	1,2	8,9
Polska	2 007 ^{a)}	9,0	36,9	8,0	14,7	1,7	8,5
Portugalia	373	8,6	32,0	7,3	22,2	3,3	16,7
Rumunia	1 098	7,8	57,3	4,9	17,0	2,3	6,4
Słowenia	114	8,2	38,0	6,2	19,0	2,2	8,1
Słowacja	235	6,6	30,1	8,6	14,7	1,0	18,0
Finlandia	297	14,5	22,5	10,4	25,2	1,0	15,3
Szwecja	423	13,7	26,4	8,9	16,2	2,4	17,9
Wielka Brytania	2 415	16,1	26,9	12,9	8,3	1,4	18,0

^{a)} Rozbieżności między danymi pochodzącymi z Głównego Urzędu Statystycznego i Eurostatu wynikają z odmiennej metodologii liczenia studentów. Eurostat sumuje studentów I, II, III stopnia oraz słuchaczy studiów podyplomowych.

Źródło: Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics (dostęp: 29.09.2015).

Łączna liczba obywateli UE będących w „tradycyjnym” wieku do studiowania (18–24) wynosi 30 504 888. Współczynnik skolaryzacji brutto wynosi zatem 52,1%. Największy udział procentowy potencjalnych studentów mają: Rumunia, Hiszpania, Włochy, Polska, Francja, Wielka Brytania i Niemcy. Najmniej młodzieży w wieku 18–24 zamieszkuje Luksemburg, Malte, Cypr, Estonię i Słowenię⁹.

Od wielu lat kraje europejskie notują stale rosnący współczynnik feminizacji w szkolnictwie wyższym. W ponad połowie krajów realizujących Proces Boloński (EHEA) 56% studentów to kobiety. Rekord w tym zakresie ustanawiają Wielka Brytania (71% studentów stanowią kobiety) oraz Austria (72%). Nauka i badania jednak nadal pozostają domeną mężczyzn, ponieważ kobiety stanowią jedynie nieco więcej niż jedną trzecią pracowników nauki¹⁰.



Rysunek 2.3. Cudzoziemcy – studenci i absolwenci szkół wyższych w latach 1990–2014 (w tys.)

Źródło: oprac. na podstawie GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*, Warszawa 2014.

⁹ Opracowano na podstawie bazy danych UNESCO Institute of Statistics, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>.

¹⁰ Opracowano na podstawie: *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/05/182aEN.pdf> (dostęp: 28.09.2015).

Kolejnym ważnym aspektem demograficznym jest mobilność studentów w Europie. Nieco ponad 4,0% studentów studiuje w kraju innym od ojczystego w ramach EHEA. Kraje z najwyższym odsetkiem studentów wyjezdnych oraz przyjezdnych (łącznie) to: Irlandia, Norwegia, Niemcy, Szwajcaria i Austria. Natomiast krajami o najniższych wskaźnikach mobilności studenckiej są: Ukraina, Turcja, Polska, Słowenia, Kazachstan, Armenia, Hiszpania i Włochy¹¹.

Polskie uczelnie mimo ogólnych imponujących liczb kształcą małą liczbę studentów zagranicznych. W roku akademickim 2012/2013 w Polsce studiowało 29 172 studentów zagranicznych, co stanowiło 1,74% ogółu studentów. Najczęściej byli to studenci z: Ukrainy (9747), Białorusi (3388), Norwegii (1553), Hiszpanii (1327) i Szwecji (1160). Wskaźnik umiędzynarodowienia wzrósł od 2005 r. z 0,52% do 1,74% w 2012 r. Najbardziej umiędzynarodowione w Polsce są uczelnie medyczne – 8,58%, uczelnie ekonomiczne – 2,08% oraz uczelnie niepubliczne – 2,07%¹².

2.3. Prognozy demograficzne dla polskiego szkolnictwa wyższego – studenci

Demograficzna dobra passa na poziomie akademickim bezpowrotnie minęła. Zmiany te są związane ze stale malejącą liczbą ludności w wieku 20–24 lata, a przewidywania i prognozy statystyczne GUS oraz niezależnych instytucji badawczych nie napawają optymizmem.

Wyniki najnowszej długookresowej prognozy GUS dotyczącej ludności Polski na lata 2014–2050 wskazują, że w perspektywie tzw. horyzontu prognozy liczba ludności Polski będzie się systematycznie zmniejszać, przy czym tempo tego spadku będzie coraz wyższe wraz z upływem czasu. Tabela 2.2 ilustruje, jak trend ten przełoży się na sytuację w szkolnictwie wyższym. Najdrastyczniejszy spadek osób w wieku 19–24 nastąpi do 2020 r. Jeśli wskaźniki skolaryzacji pozostaną na obecnym poziomie, to do 2020 r. możliwy jest spadek liczby studentów nawet o 600–800 tys., tj. o 25–35% w porównaniu z sytuacją obecną¹³. W okresie kolejnych 5 lat siła spadku wyhamuje, aby zdecydowanie wzrosnąć

¹¹ Opracowano na podstawie: *Student Mobility in the EHEA. Underrepresentation in Student Credit Mobility and Imbalances in Degree Mobility*, Institute for Advanced Studies, Wiedeń 2014.

¹² Opracowano na podstawie: *Study in Poland. Studenci zagraniczni w Polsce 2013*, Warszawa 2014.

¹³ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant*, Ernst & Young – Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2010, s. 20–21.

około roku 2025, a następnie będzie systematycznie spadać w ciągu kolejnych 20 lat.

Tabela 2.2. Zmiany stanu ludności w latach 2020–2050

Wiek	2020	2025	2030	2035	2040	2045	2050
Ogółem	–281 202	–396 342	–556 389	–708 302	–808 539	–850 847	–866 816
0–2	–45 996	–73 355	–82 032	–39 931	–4 996	–8 150	–37 646
3–6	–217 393	–58 535	–110 273	–93 139	–35 149	–1 825	–22 219
7–12	130 566	–299 529	–92 698	–158 325	–136 679	–53 309	–5 416
13–15	54 316	44 601	–144 733	–41 353	–84 881	–65 045	–21 743
16–18	–118 991	202 363	–153 106	–71 493	–59 205	–83 964	–47 165
18	–54 069	47 967	–13 790	–40 778	–15 115	–28 955	–18 739
19–24	–498 482	–169 344	275 288	–241 481	–141 445	–126 381	–157 634

Źródło: Prognoza ludności na lata 2014–2015, GUS, Warszawa 2013.

„Tsunami demograficzne”¹⁴ wyeliminuje część uczelni z rynku usług edukacyjnych, ale niekoniecznie tych o najniższym potencjale dydaktycznym czy naukowym. Studenci w pierwszej kolejności mogą zrezygnować z odpłatnych form kształcenia, co jest ekonomicznie uzasadnione, najdotkliwiej zatem niż demograficzny może osiągnąć uczelnie niepubliczne oraz niestacjonarne kierunki na uczelniach publicznych. Niektórzy absolwenci szkół średnich zrezygnują jednak z uczelni słynących z wysokiej jakości nauczania. Istnieje więc duże zagrożenie, że doskonale z niżem demograficznym poradzą sobie uczelnie obniżające jakość dydaktyki do minimum poprzez stałe obniżanie kosztów kształcenia. Dla sporej części kandydatów na studia liczy się bowiem uzyskanie dyplomu, a nie wiedza, kompetencje i umiejętności, wybiorą oni zatem uczelnie słynące z niskich wymagań i łatwości ich ukończenia. Na szczęście nie wszyscy, o czym świadczy istnienie na rynku edukacyjnym uczelni niepublicznych obniżających standardy, a mimo to ze słabnącą z roku na rok rekrutacją.

Obrazuje to wagę prowadzenia odpowiedniej i konsekwentnej polityki przez poszczególne uczelnie, mogącej mieć decydujący wpływ na przetrwanie nadchodzącej zapaści demograficznej.

¹⁴ Termin chętnie stosowany przez publicystów.

2.4. Prognozy demograficzne dla polskiego szkolnictwa wyższego – kadra akademicka

Od dłuższego czasu na polskich uczelniach wyższych obserwuje się zjawisko drenażu intelektualnego polegającego na tym, że najlepsi absolwenci odchodzą z uczelni bez zamiaru rozpoczęcia kariery akademickiej. Mają oni bowiem intrynatne oferty pracy np. w wielkich międzynarodowych korporacjach, bankach, administracji publicznej, firmach prywatnych. Coraz częściej specjaliści alarmują o zapaści kadrowej oraz tzw. luce pokoleniowej w nauce. Zagadnienia te są zapewne wynikiem wielu składowych czynników, w tym m.in.:

- 1) niekorzystnej struktury wiekowej kadry akademickiej – zjawisko starzenia się społeczeństwa dotyka również kręgu akademickiego (zbyt duży procent pracowników naukowych jest w wieku emerytalnym – 70 lat i więcej);
- 2) trudności z pozyskiwaniem nauczycieli akademickich ze stopniem doktora habilitowanego;
- 3) wyraźnej luki w zatrudnianiu asystentów;
- 4) braku motywacyjnego systemu wynagradzania w uczelniach wyższych¹⁵.

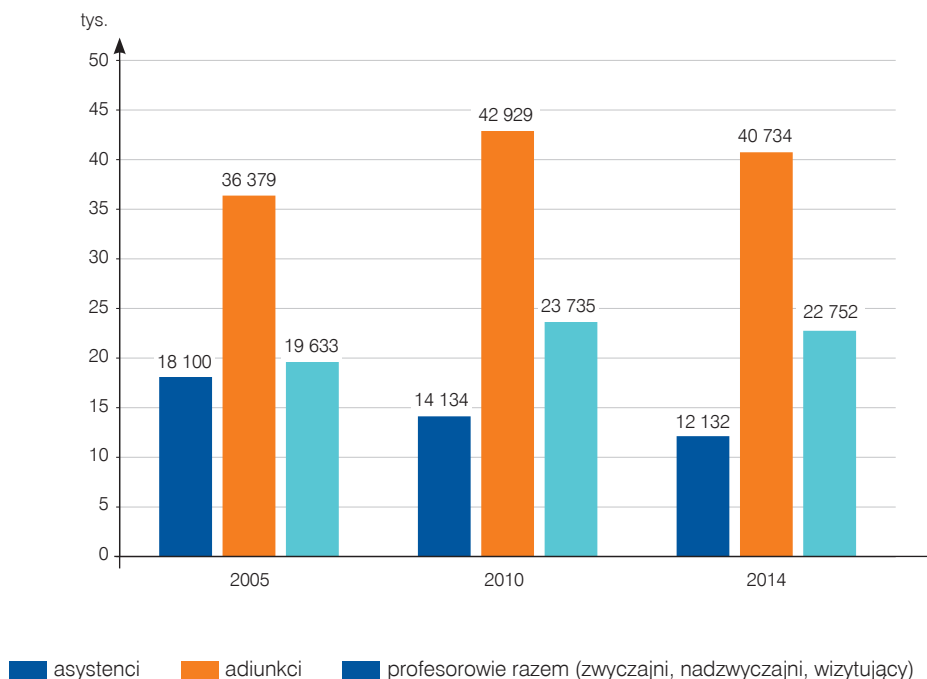
Według danych GUS w roku akademickim 2013/2014 w polskich uczelniach pracowało 98,5 tys. nauczycieli akademickich (rys. 2.4). Paradoksalnie w czasie, gdy lawinowo rosła liczba uczelni i ich absolwentów, liczba pracowników nawet się nie podwoiła (w 1990 r. w szkołach wyższych pracowało 64,5 tys. nauczycieli akademickich)¹⁶. Dodatkowo od 2005 r. stale spada liczba asystentów, a rośnie liczba adiunktów, doktorów habilitowanych oraz profesorów tytularnych, co odwraca prawidłowe proporcje.

Naturalna struktura zatrudnienia w nauce powinna przypominać piramidę, gdzie podstawę stanowią młodzi asystenci, a wierzchołek – profesorowie. Tymczasem w roku akademickim 2013/2014 na stanowisku profesora zatrudnionych było 26% osób, na stanowisku adiunkta 60%, a na stanowisku asystenta zaledwie 14%.

W ostatnich latach najbardziej dynamicznie rosła liczba osób zatrudnionych na stanowisku profesora, jednocześnie rosła średnia ich wieku. Obecnie ponad 30% profesorów tytularnych zatrudnionych w szkolnictwie wyższym ma ponad 70 lat. Często są oni zatrudniani jedynie w celu uzyskania przez uczelnię (albo konkretny wydział) uprawnień do prowadzenia studiów. Równie niepokojącym

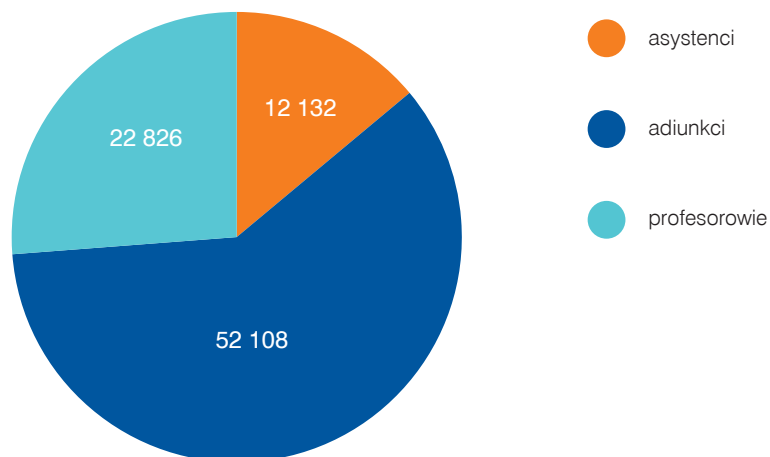
¹⁵ K. Cyran, B. Przywara, *Spoleczno-ekonomiczne uwarunkowania kariery akademickiej w Polsce* (w:) *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, red. S. Waltoś, A. Rozmus, Warszawa 2011, s. 176.

¹⁶ GUS, *Szkoły wyższe...*, s. 43.



Rysunek 2.4. Nauczyciele akademicki w Polsce w latach 2005/2014

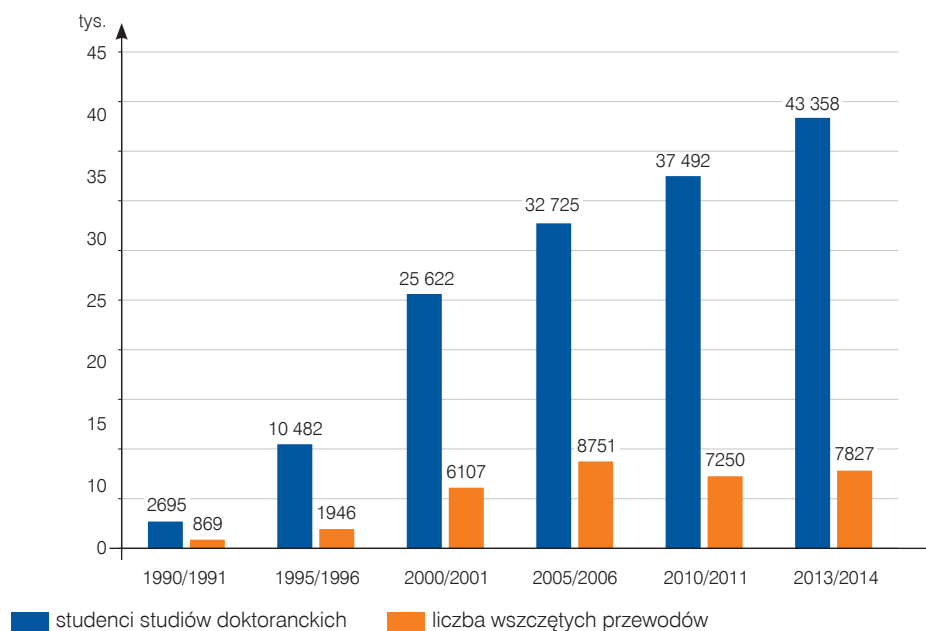
Źródło: oprac. na podstawie GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse*, Warszawa, różne roczniki.



Rysunek 2.5. Nauczyciele akademicki w Polsce w roku akademickim 2013/2014

Źródło: dane GUS.

zjawiskiem jest luka pokoleniowa w rocznikach, które kończyły studia w latach 80., spowodowana niższą demograficznym oraz emigracją, a także przejściem w okresie boomu transformacyjnego wielu osób ze środowiska akademickiego do biznesu lub służby publicznej. Ta grupa wiekowa (obecnie między 40. a 50. rokiem życia) powinna być siłą napędową szkolnictwa wyższego. Uzupełnianie kadry nie następuje w pożądanym sposób, gdyż liczba doktoratów przestała szybko wzrastać¹⁷, mimo że wzrasta liczba doktorantów. Ich przyrost jest szczególnie dynamiczny, co jest spowodowane większą dostępnością tej formy kształcenia, w tym również w trybie niestacjonarnym. Nie przekłada się to jednak na liczbę otwartych przewodów doktorskich, co można w szczególności zaobserwować po roku 2006¹⁸ (rys. 2.6). Nadzieją napawa jednak fakt, że znacząco rośnie liczba nadawanych stopni doktora habilitowanego. Przyczyniły się do tego dwa fakty: wejście w życie w 2005 r. wprowadzonej przez prawo o szkolnictwie wyższym nowelizacji ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym, znoszącej zatwierdzanie habilitacji przez Centralną Komisję ds. Stopni i Tytułów, a następnie wejście w życie i praktyczne przepisów o nowym postępowaniu habilitacyjnym¹⁹.



Rysunek 2.6. Studenci studiów doktoranckich w latach 1990–2014

Źródło: dane GUS.

¹⁷ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant*, s. 36.

¹⁸ GUS, *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*, Warszawa 2011, s. 5.

¹⁹ Według danych GUS w 2007 r. nadano 664 stopnie doktora habilitowanego, w 2011 r. już niemal dwukrotnie więcej, tj. 1208, a w 2013 r. – 2847.

Rada Młodych Naukowców działająca przy Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego postanowiła zbadać główne bariery w rozwoju karier młodych pracowników nauki i zidentyfikować największe przeszkody zniechęcające młodych i ambitnych ludzi do podjęcia pracy naukowo-dydaktycznej. Podczas analizy statystycznej stwierdzono, że w opinii badanych respondentów (pracowników naukowo-dydaktycznych z całego kraju) za kluczowe problemy zniechęcające zdolnych absolwentów do wkroczenia na ścieżkę akademicką należy uznać:

- 1) mało konkurencyjne zarobki;
- 2) zbyt niskie kwoty przyznawane na badania naukowe;
- 3) otrzymywanie stanowisk, stopni naukowych i grantów na zasadzie układów środowiskowych, a nie na podstawie mierzalnych efektów pracy naukowej;
- 4) zbyt długie i zawiłe procedury przyznawania stopni i tytułów naukowych;
- 5) nadmierne obciążenia dydaktyczne;
- 6) hermetyczność środowiska²⁰.

Potencjalnym i chyba jedynym czynnikiem przyciągającym młodą kadrę do kariery akademickiej jest prestiż zawodu profesora szkoły wyższej, który niezmiennie jest zawodem wysoko cenionym przez Polaków. W raporcie Centrum Badania Opinii Społecznej dotyczącym prestiżu zawodów można przeczytać, że poważaniem „dużym” oraz „średnim” darzy profesorów aż 95% Polaków, plasując tym samym ów zawód na drugim miejscu po zawodzie strażaka.

(...) O wysokiej pozycji profesora decyduje przede wszystkim ekspercki charakter tej profesji oraz tradycja przypisująca jej wysoki prestiż społeczny. Istotnym czynnikiem statusu jest w tym wypadku zarówno sam tytuł oraz płynący stąd autorytet, jak i rodzaj pracy kojarzony z niezależnością intelektualną²¹.

2.5. Zmiany demograficzne a przyszłość rynku szkół wyższych

Ogromna liczba uczelni (według danych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego – ponad 400) i ponad 1,5 mln miejsc na studiach I i II stopnia okazują się zbyt duże wobec widma zmian demograficznych. Choć zmienna demografia nie jest jedynym czynnikiem kształtującym popyt na kształcenie wyższe, z pewnością jest jednym z zasadniczych, choćby dlatego, że wyznacza granicę możliwości popytu na usługi edukacyjne.

²⁰ *Bariery rozwoju kadry akademickiej*, Rada Młodych Naukowców, Warszawa 2011, s. 13–16.

²¹ *Prestiż zawodów*, CBOS, Warszawa 2013, s. 1–2.