

Logotyp 	Nazwa instytucji <b>Muzeum Ustrońskie</b>	
Tytuł jednostki / publikacji / fotografii O szkolnictwie wyższym		
Ilość stron oryginału 169	Ilość skanów 169	Liczba plików publikacji 341
Autor <b>Szczepański Jan</b>	Wydawnictwo / zakład fotograficzny <b>Wiedza Powszechna</b>	Skan okładki 
Miejsce wydania <b>Warszawa</b>	Rok wydania / Data powstania <b>1976</b>	
Sygnatura ---	Rodzaj zasobu (np. zdjęcie, czasopismo itp.) <b>Książka</b>	
Wymiary (wys x szer) <b>18,3 x 11 cm</b>	Stan zachowania ---	
Hasła przedmiotowe (okres historyczny, postacie, miejsce) XX wiek, Jan Szczepański		Charakterystyka skanowanego obiektu Publikacja dotycząca edukacji w zakresie szkolnictwa akademickiego
Hasła tematyczne (np. miasto, przemysł, kuźnia, letnicy itp.) Społeczeństwo, Szkolnictwo		
Prawa autorskie ---		

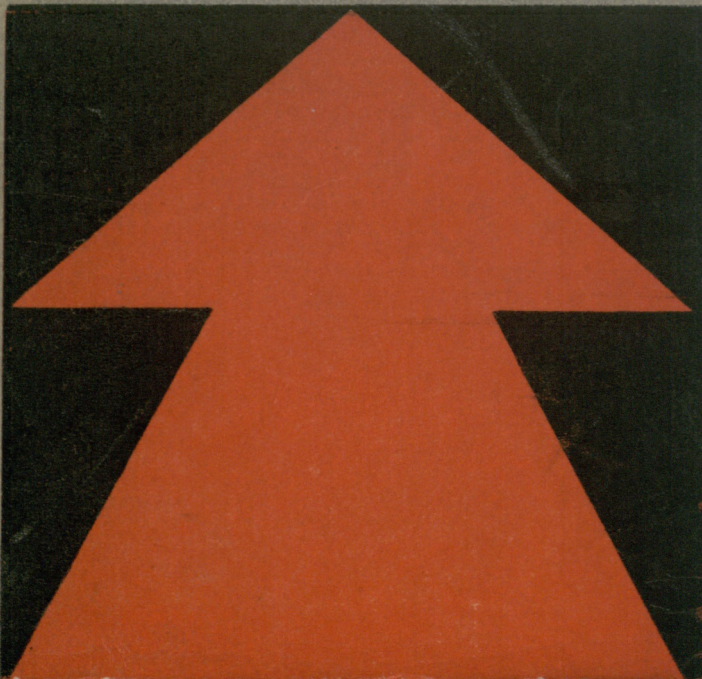


omega

WIEDZA POWSZECHNA

**Jan Szczepański**

**SZKICE  
O SZKOLNICTWIE  
WYŻSZYM**



Prof. Jan Szczepański urodził się 14 września 1913 r. w Ustroniu k. Cieszyna. Studiował filozofię i socjologię w Uniwersytecie Poznańskim.

W r. 1939 uzyskał stopień dra socjologii. Lata wojny spędził na robotach przymusowych w Niemczech.

Po powrocie w r. 1945 pracował w Uniwersytecie Łódzkim. Zorganizował tam w r. 1958 Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym, przeniesiony potem do Warszawy. Prowadził badania nad szkolnictwem w Polsce. Opublikował z tego zakresu dwie książki: *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia* (1963), *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce* (1969) oraz szereg artykułów.

Jako przewodniczący Komitetu Ekspertów kierował pracami nad przygotowaniem *Raportu o stanie oświaty*.

Zbiór esejów z lat 1957—1974 publikowanych w różnych czasopismach, zawierających refleksje nad szkolnictwem wyższym w Polsce i w innych krajach. W esejach tych ukazana jest linia rozwojowa szkolnictwa wyższego w okresie powojennym, zapoczątkowana kryzysem idei uniwersytetu liberalnego, próby doskonalenia istniejącego ustroju i działalności szkół wyższych oraz propozycje nowych rozwiązań.

293

BIBLIOTEKA WIEDZY WSPÓŁCZESNEJ

OMEGA

RADA PROGRAMOWA

Przewodniczący: Jan Szczepański

Wiceprzewodniczący: Szczepan Pieniążek

Członkowie: Czesław Hernas, Jan L. Jakubowski, Tadeusz Kielanowski, Krzysztof Majka, Włodzimierz Michajłow, Jan Michejda, Jerzy Sablik, Adam Urbanek, Janusz Zakrzewski

Sekretarz Rady: Bolesław Bołsanowski

---

Jan Szczepański

SZKICE  
O SZKOLNICTWIE  
WYŻSZYM

---

Wiedza Powszechna  
Warszawa 1976

Okladka i strona tytułowa:

*Józef Czesław Błeniek*

Ilustracja na okładce:

*Juliusz Kulesza*

Printed in Poland

Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”

Warszawa 1976

Publikacja wydana z pomocą finansową PAN

Redaktor: *Alina Czerwińska*

Redaktor techniczny: *Irena Szwedler*

Korektor: *Zdzisław Brocheński*

Wydanie I. Nakład 8 285 egz.

Ark. wyd. 6,7. Ark. druk. 10,25

Papier druk. sat. kl. IV 70 g 80×100

Oddano do składania w listopadzie 1975 r.

Druk ukończono w lutym 1976 r.

Cena zł 15,—

Drukarnia Techniczna w Bytomiu — Zam. 289 — N-07

## WSTĘP

Książeczka ta jest trzecią oddaną do druku w ciągu dwunastu lat moich refleksji nad szkolnictwem wyższym. Jest ona przedrukiem esejów pisanych w latach 1957—1974, w których obserwowałem rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce i w innych krajach, starając się wyciągać wnioski dla polityki szkolnictwa wyższego. Były to czasy bardzo burzliwego rozwoju. W latach pięćdziesiątych w Polsce, jak i w wielu innych krajach, niezależnie od ustroju społeczno-politycznego i stanu zaawansowania gospodarczego dokonywał się szybki wzrost liczby szkół wyższych, studentów, pracowników nauki i nauczycieli. Z koncepcją nieograniczonego wzrostu gospodarczego szło w parze przekonanie, że odpowiednia ilość pracowników z wyższym wykształceniem jest istotną gwarancją dalszego rozwoju, że zatem rozwój szkół wyższych powinien wyprzedzać wzrost gospodarczy. Jednakże ostatnie lata dekady 1960—1970 zachwiały tym przekonaniem. Z jednej strony wystąpiły zjawiska ostrego kryzysu w uczelniach w krajach kapitalistycznych, gdyż tradycyjne struktury wewnętrzne i tradycyjne formy pracy oraz stosunków między profesorami i studentami nie pozwalały rozwiązać pro-



blemów wynikających z masowego napływu studentów, a z drugiej strony okazało się, że rozbudowane uczelnie wyższe i zgromadzone w nich masy studentów stają się zupełnie inną jakością w układzie sił społeczno-politycznych, niż to wynikało z ustalonych tradycji, kiedy były one siedliskiem nielicznych grup wybrańców. Kryzys gospodarczy z lat 1973—1974 stworzył nowe sytuacje, które podważały przekonanie o konieczności nieograniczonego rozrostu szkolnictwa.

Poszukiwania nowych form pracy i rozwiązań organizacyjnych, które pozwalałyby na optymalne kształcenie absolwentów dla potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego wystąpiły także w Polsce. Wprawdzie lektura referatów wygłoszonych przez ministrów szkolnictwa wyższego w latach 1960—1973 na corocznych konferencjach rektorów szkół wyższych wykazuje, że poruszane przez nich problemy i przekazywane wytyczne mieszczą się w stosunkowo wąskim kręgu, nie wykraczają poza — powtarzane dość monotonnaie z roku na rok — sprawy związane z techniką nauczania, ideologią wychowania i kwestie organizacyjne, niemniej prace nad *Raportem o stanie oświaty*, wywołane przecież poczuciem nieprzystosowania szkolnictwa do potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego, rozpoczęły dyskusje nad stanem i przyszłością tego szkolnictwa.

Model organizacyjny szkolnictwa wyższego w Polsce został ustalony pod koniec lat czterdziestych, gdy w murach wyższych uczelni skupiało się ok. 90 tysięcy studentów i ok. 7,5 tysiąca pracowników nauki i nauczycieli akademickich. W tej chwili liczby te wynoszą odpowiednio 420 i 41 tysięcy. W latach czterdziestych nie było ani Polskiej Akademii Nauk, ani sieci badawczej instytutów resortowych i central-

nych laboratoriów, a szkoły wyższe były jedy-  
nymi placówkami badań naukowych.

Szybki wzrost liczby szkół, studentów i pra-  
cowników tych szkół spowodował także napię-  
cia wynikające stąd, że inwestycje w szkolnic-  
twie wyższym nie zaspokajały wystarczająco  
potrzeb lokalowych, wyposażenia, zaplecza  
technicznego, w pełni kwalifikowanych pra-  
cowników. Fakt, że w roku 1973 ok. 40% samo-  
dzielnych pracowników nauki zatrudnionych  
w tym szkolnictwie nie miało stopnia doktora  
habilitowanego, świadczył o rezygnacji władz  
tego szkolnictwa z egzekwowania formalnych  
miar kwalifikacyjnych. Nie radząc sobie z włas-  
nymi problemami, szkoły wyższe były skłonne  
widzieć przyczyny trudności poza swoimi mu-  
rami, głównie w działalności innych instytucji,  
takich np. jak PAN. Współistnienie obok siebie  
w systemie badań naukowych w Polsce trzech  
działów mających częściowo te same zadania  
musi wywoływać napięcia i konflikty, lecz by-  
łoby rzeczą rozsądniejszą przewyciężanie irra-  
cjonalnych antagonizmów i wykorzystywanie  
łączne swoich zasobów.

W każdym razie napięcia powstające na tle  
realizacji planów, poziomu kształcenia, prowa-  
dzenia badań w uczelniach, niedostatku pomie-  
szczeń i wyposażenia, obniżania się prestiżu  
szkolnictwa wyższego zmuszają do szukania  
środków zaradczych. Przygotowywana reforma  
systemu edukacji narodowej, którego szkoły  
wyższe są integralną częścią, stwarza okazję do  
zastanowienia się nad miejscem szkolnictwa  
wyższego w tym systemie i jego relacjami z po-  
zostałymi typami szkół, nad miejscem szkół  
wyższych w systemie badań i ich specyficznymi  
zadaniami, nad rolą tego szkolnictwa w rozwoju  
kultury narodowej oraz nad jego wewnętrznymi  
sprawami.

Niniejsza książeczka jest głosem w dyskusji

wokół tych problemów. Przypomina pewne linie rozwoju rozpoczętego kryzysem liberalnej koncepcji uniwersytetu i wynikające stąd nowe poszukiwania. Szkic o kryzysie koncepcji uniwersytetu liberalnego powstał w latach 1956—1957, kiedy rozpoczęły się pierwsze dyskusje mające źródło w wątpliwościach, jakie zrodziła działalność szkolnictwa wyższego według zasad wprowadzonych pod koniec lat czterdziestych. Dyskutowano nad socjalistycznymi formami szkolnictwa wyższego, przeciwstawiając je często dość uproszczonym wyobrażeniom o tym, czym była liberalna szkoła wyższa. Artykuł informował więc o tym, jakie zasady rządziły tym szkolnictwem, a równocześnie dowodził, że nie ma powrotu do tych form. Celem jego było także pokazać, jakie idee we współczesnym szkolnictwie wyższym przeżyły się i dlaczego. Włączyłem ten szkic do obecnego zbioru, ponieważ w bogatej literaturze, a także w różnych wypowiedziach często przejawia się świadome czy nieświadome poszukiwanie rozwiązań charakterystycznych dla przeszłości. Sądzę, że warto przypomnieć te zasady liberalne, które kształcenie wyższe ściśle wiązały z pracą badawczą, a celem wychowania był rozwój osobowości zaradnej, która dysponując metodą naukową potrafi samodzielnie rozwiązywać problemy, jakie stawia przed nią życie społeczne i zawodowe.

Lata pięćdziesiąte przyniosły nie tylko szybki rozwój szkolnictwa wyższego, ale także żywe dyskusje nad tym rozwojem. Pod koniec tych lat rozpoczyna działalność Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym, początkowo w Uniwersytecie Łódzkim, a następnie jako samodzielna placówka w ramach Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego. Zakład ten, obecnie Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, sam prowadził rozległe badania

oraz inspirował badania w uczelniach.<sup>1</sup> Jako kierownik tych prac do roku 1968 miałem dobry wgląd w zakres i kierunki badań.

W latach sześćdziesiątych zajmowano się u nas głównie zagadnieniami doskonalenia metod dydaktycznych, wychowawczych oraz organizacji uczelni. Nie zamierzam tu powtarzać tez tych dyskusji, w których sam brałem udział publikując dwie książki i szereg artykułów, a ponadto uczestnicząc w pracach Komisji Sejmowej w latach 1957—1960. Nowy impuls poszukiwaniom dały wydarzenia grudniowe w 1970 roku, polityka partii po VIII plenum w 1971 roku, VI Zjazd PZPR i prace nad *Raportem o stanie oświaty* oraz dyskusje nad uchwałą Sejmu z dnia 13 X 1973, ustalającą kierunki przyszłej reformy edukacji narodowej.

Szkice drukowane na str. 70—110 były głosami w tej właśnie dyskusji. O ile dyskusje w latach sześćdziesiątych zmierzały przede wszystkim do ustalenia, w jakim zakresie można i trzeba doskonalić istniejący ustrój szkolnictwa wyższego i jego działalność, to w latach siedemdziesiątych były nastawione na poszukiwanie nowych form ustrojowych. Wymienione szkice miały dostarczyć informacji o tym, co się dzieje w szkolnictwie wyższym innych krajów — nie po to, by te wzory naśladować, ale by dać wyobrażenie o tym, jak szkolnictwo dostosowuje się do nowych warunków w krajach wysoko rozwiniętej cywilizacji technicznej.

W latach siedemdziesiątych zdaliśmy sobie sprawę, że masowy napływ studentów do szkół

---

<sup>1</sup> Zob. Teresa Szymanowska: *Bibliografia Międzyuczelnianego Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym 1960—1970*. Warszawa 1973, PWN. Bibliografia ta wykazuje ponad 600 prac powstałych w tym dziesięcioleciu, zaś aneks za lata 1964—1974 obejmuje 63 pozycje książkowe.

wyższych stwarza nową jakościowo sytuację, że funkcjonowanie dawnych wyobrażeń na temat uniwersytetów liberalnych wywołuje w nowej sytuacji tragiczne nieporozumienia. Trzeba patrzeć w przyszłość i myśleć innymi kategoriami. Szkice te miały pokazać niektóre możliwości takiego nowego ujęcia, a szereg pytań, na które trzeba sobie odpowiedzieć, żeby rozsądnie naryskować zarysy przyszłego ustroju i organizacji szkolnictwa wyższego, zawiera szkic na str. 114, pierwotnie zamieszczony w „Nowych Drogach”. Żeby jednak nie pozostać na poziomie pytań i wnieść jakieś propozycje, jakieś sugestie rozwiązań ustrojowych, w następnym, końcowym szkicu tej książeczki staram się sformułować pewne ogólne przesłanki wskazujące kierunki działania w rozwiązywaniu aktualnych zagadnień szkolnictwa wyższego oraz konstruowania jego przyszłego ustroju. Nie są to konkretne zalecenia, lecz właśnie przesłanki, które trzeba wziąć pod uwagę w takiej konstrukcji. Są one oczywiście dyskusyjne, jak i propozycje zawarte w poprzednich szkicach. Sprawy szkolnictwa wyższego są bardzo złożone, wymagają zbiorowej refleksji i zbiorowych rozważań dla znalezienia optymalnych rozwiązań. Celem tej książeczki jest pobudzenie takiej refleksji.

# 1 KRYZYS KONCEPCJI UNIwersYTETU LIBERALNEGO

Udział uniwersytetów w rozwoju kultury nowoczesnej, ich wpływ na rozwój nauki i doktryn społeczno-politycznych, na prądy polityczne, społeczne, literackie i artystyczne oraz na kształtowanie się opinii publicznej, ich udział w wychowaniu elity społecznej, kulturalnej i kadry zawodowej — od dawna budził zainteresowanie historyków, publicystów i badaczy życia społecznego. Literatura poświęcona uniwersytetom, ich dziejom i rozwojowi, refleksji nad ich ustrojem, formami pracy, zadaniami i powołaniem zawsze była bardzo bogata. To zainteresowanie uniwersytetami nie wynikało tylko stąd, że pisali o nich profesorowie zastanawiający się nad własnym warształem pracy, lecz przede wszystkim z ważności spełnianych przez nie zadań. W literaturze o uniwersytetach i w ogóle szkołach wyższych można wyróżnić kilka rodzajów: dokumentacja (spisy, sprawozdania itp.), monografie uczelni, ogólne studia historyczne, rozważania o dydaktyce i pracy naukowej, ogólne rozważania o zadaniach, projekty reform, krytyka stanu uniwersytetów, dyskusje o ich roli w społeczeństwie itd.

Dyskusje o zadaniach i społecznej roli szkół

wyższych rozwijają się przede wszystkim w okresach przełomowych, kiedy powstają nowe formy społeczne, i uniwersytety wytworzone przez określone społeczeństwo historyczne przestają odpowiadać potrzebom nowego ustroju i same ulegają reformom. Tak było w okresie przejścia od społeczeństwa feudalnego do kapitalistycznego i tak jest również dzisiaj. Uniwersytety są wytworem społeczeństwa feudalnego, rozwinęły się w okresie jego rozkwitu, przeszły kryzys wraz z jego upadkiem, zostały zreorganizowane przez zwycięską burżuazję dla jej własnych celów i wobec przesłań, którym ulega społeczeństwo kapitalistyczne, przeżywają znowu kryzys podstaw, celów i form pracy. Społeczeństwa kapitalistyczne przechodzą kryzys ustroju liberalnego i odrzucając wiele jego elementów z rozpaczliwą energią szukają dróg wyjścia, dokonując częściowych reorganizacji w swej gospodarce i życiu społecznym. Te procesy przemian są przyczyną kryzysu uniwersytetów.

Uniwersytety rzadko kiedy wyprzedzały swoją epokę w tworzeniu ogólnej koncepcji życia społecznego, nowych prądów społeczno-politycznych i kulturalnych, zazwyczaj podtrzymywały wartości ustalone i uznane. Na przykład zasadnicze idee Oświecenia i wiele wybitnych teorii naukowych w XIX wieku (zwłaszcza w Anglii) zrodziło się poza ich murami. Rewolucyjne doktryny społeczne XIX wieku z marksizmem na czele również nie powstały w uniwersytetach. Podobnie ideologie społeczne XX wieku. Wszystkie te prądy bez wiedzy nagromadzonej przez uniwersytety nie byłyby możliwe, jednakże rozwinęły się poza nimi. Niektórzy autorzy rozważający problemy uniwersytetów uważają, że powinny one zawsze pozostawać o krok w tyle za nurtem życia społecznego, gdyż jednym z ich zadań jest stwarzanie

kryteriów oceny nowych form i treści przez to życie stwarzanych.<sup>1</sup> Z drugiej jednak strony wiedza tworzona i gromadzona przez uniwersytety jest istotnym, a w naszym wieku coraz ważniejszym czynnikiem postępu społecznego i technicznego, coraz głębiej sięgającym w życie każdego człowieka. Powstaje więc taka sytuacja, że struktura uniwersytetów, formy organizacji, tok nauczania, ideały i metody wychowawcze pozostały w tyle za potrzebami społeczeństw kapitalistycznych, przekształcających się szybko dzięki — między innymi — postępowi nauki dokonującemu się w uniwersytetach.

Zależność uniwersytetu liberalnego od społeczeństwa kapitalistycznego nie wyrażała się nigdy w prostym schemacie. Według zasadniczej koncepcji uniwersytet ten był autonomiczny i trzeba stwierdzić, że w znacznej mierze autonomia ta była faktem, a nie tylko hasłem. Zależność ta skomplikowała się szczególnie w XX wieku, a zwłaszcza po drugiej wojnie światowej. W XIX wieku klasowy charakter uniwersytetów w państwach zachodnich nie ulegał wątpliwości. Skupiały one młodzież klas zamożnych, która z domu rodzinnego wyniosła atmosferę kulturalną i ideały społeczne, którymi przesiąknięte były i uniwersytety. Jednakże już po pierwszej wojnie światowej rosnąca złożoność procesów produkcji, złożoność instytucjonalnej organizacji życia społecznego, wzrost znaczenia drobnomieszczanstwa i procesy demokratyzacji zmuszają do rozszerzenia społecznej bazy rekrutacji studentów, podważają klaso-

---

<sup>1</sup> A. Flexner: *Universities American, English, German*. „Oxford Univ. Press”, New York—London—Toronto 1930, s. 5: „But university should not be a weather vane, responsible to every variation of popular whim. Universities must at times give society not what society wants, but what it needs”.



wą strukturę młodzieży studiującej. Do szkół wyższych wchodzi masowo młodzież inna, o innym przygotowaniu, mająca inne cele i ideały życiowe. Uniwersytet nie odpowiada jej potrzebom, nie zaspokaja jej aspiracji. Rozbieżność między tym, co uniwersytet daje, między jego ideałami i systemem wartości a dążeniami społeczeństwa, które posyła do niego swą młodzież, pogłębia się coraz bardziej, zjawisko kryzysu uniwersytetów występuje coraz ostrzej.

Zadaniem moim nie jest tu zbadanie procesu kształtowania się uniwersytetu liberalnego ani przedstawienie rozwoju refleksji towarzyszącej temu procesowi. Jest wszakże zjawiskiem interesującym, że wielu współczesnych autorów sięga do pism ideologów kształtujących oblicze uniwersytetów w początkach XIX wieku<sup>1</sup>, szukając w nich bądź to wyjaśnienia procesów, które zaszły, bądź też dróg wyjścia z aktualnych trudności. Chcę zastanowić się krótko nad cechami charakterystycznymi liberalnej koncepcji uniwersytetu, omówić kryzys tej koncepcji, zreferować charakterystyczne głosy w dyskusji wokół tego problemu.

### Liberalna koncepcja uniwersytetu

Moglibyśmy słusznie zakwestionować tezę stwierdzającą istnienie uniwersytetów liberalnych jako uczelni jednorodnych, opierających się na identycznych założeniach, mających jednakową strukturę, o jednakowej organizacji nauczania, metodach wychowawczych itd. Przecież nawet w jednym kraju, jak np. w Anglii, różnice między starymi uniwersytetami w Ox-

---

<sup>1</sup> Np. O. Vössler: *Humboldts Idee der Universität*. „Historische Zeitschrift”, t. CLXXIII, 1954, z. 2, s. 251—268.

ford i Cambridge a nowymi, powołanymi w drugiej połowie XIX wieku, były zawsze znaczne. Znaczne były także różnice między uniwersytetami niemieckimi, francuskimi i amerykańskimi. Z drugiej strony wszakże istniało wiele cech wspólnych charakteryzujących wyższe uczelnie w tych krajach i prawdą jest również, że wspólna im była idea uniwersytetu, zasadnicza koncepcja jego zadań i podstawowych warunków koniecznych do ich spełnienia. O tej idei uniwersytetu liberalnego, takiej jaka została przedstawiona w pracach Paulsena<sup>1</sup>, Flexnera<sup>2</sup>, Jaspersa<sup>3</sup>, Barkera<sup>4</sup>, Hessena<sup>5</sup>, Czeżowskiego<sup>6</sup> i innych, chcemy tutaj pomówić, gdyż ta to właśnie idea, pozbawiona podstaw społecznych, na których wyrosła, załamuje się na naszych oczach.

Czym jest uniwersytet według tej koncepcji? Jest niewątpliwie szkołą o najwyższym poziomie nauczania, jednakże jego cechą zasadniczą, odróżniającą go od szkoły średniej i podstawowej, cechą decydującą o jego charakterze jest nie praca dydaktyczna, tylko fakt, że nie przekazuje on gotowej wiedzy, lecz jest warsztatem pracy badawczej tworzącej naukę. Ten właśnie fakt, że w uniwersytecie prowadzi się pracę badawczą, jest dla koncepcji liberalnej czynnikiem podstawowym, określającym jego pozostałe zadania i cele, organizację wewnętrzną, metody nauczania i wychowania młodzieży,

---

<sup>1</sup> F. Paulsen: *Die deutschen Universitäten*. Berlin 1902.

<sup>2</sup> A. Flexner: *op. cit.*

<sup>3</sup> K. Jaspers: *Die Idee der Universität*. (I wyd. 1923) II wyd., Berlin 1940.

<sup>4</sup> E. Barker: *Uniwersytety brytyjskie*. London 1948.

<sup>5</sup> S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. (I wyd. 1923) II wyd., Warszawa 1935.

<sup>6</sup> T. Czeżowski: *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*. Toruń 1946.

stosunek do państwa i społeczeństwa. Liberalna koncepcja uniwersytetu jest nierozłącznie związana z liberalnymi poglądami na naukę, jej istotę, zadania i cele. „Zadaniem uniwersytetu — pisał Jaspers — jest szukanie prawdy przez społeczność badaczy i uczniów”<sup>1</sup>, a „ponieważ prawdy należy szukać przez naukę, więc badanie naukowe jest podstawą uniwersytetu”<sup>2</sup>. Zatem „w uniwersytecie ludzie są skupieni w instytucji zawodowej, której celem jest szukanie prawdy przez naukę oraz jej przekazywanie”<sup>3</sup>. Tę myśl z całym naciskiem podkreśla Hessen mówiąc: „Uniwersytet nie jest przeto po prostu zakładem nauczania, choćby wyższego typu, lecz ogniskiem badań naukowych i tylko w miarę rozwijania swej działalności naukowej jest także wyższą szkołą naukową”<sup>4</sup>.

Życie wniosło poprawkę do tej koncepcji uniwersytetu. Rozwój społeczeństwa kapitalistycznego wymagał coraz większej ilości ludzi na najwyższym poziomie przygotowania zawodowego. Coraz głębiej wkraczająca w każdą dziedzinę życia społecznego nauka żądała coraz dalej idącej specjalizacji. W tych warunkach kształtowała się idea uniwersytetu spełniającego te wszystkie zadania. Idea ta znalazła najpełniejszą realizację w uniwersytetach niemieckich. F. Paulsen sławił je właśnie za to, że stały się ogniskami twórczych badań naukowych, że skupiły w swych murach wielkich uczonych, że najwybitniejsi przedstawiciele filozofii i nauki niemieckiej oraz znakomici pisarze byli ich profesorami, że rozwijając naukę stworzyły harmonię między przekazywaniem ogólnej kultury, specjalizacją naukowej i wiedzy zawodowej, że

---

<sup>1</sup> K. Jaspers: *op. cit.*, wyd. 1946.

<sup>2</sup> Tamże, s. 11.

<sup>3</sup> Tamże, s. 10.

<sup>4</sup> S. Hessen: *op. cit.*, s. 362.

kształtowały jednolity pogląd na świat, uznany przez klasy panujące, i w jego duchu wychowywały młodzież. Niewątpliwie nie we wszystkim Paulsen miał rację i przesada tego hymnu pochwalnego wynikała z przynależności autora do tak doskonałej instytucji. Uniwersytety niemieckie wydały Kanta i Hegla, wykładał w nich Schiller i Schleiermacher, Ranke, Helmholtz i Max Weber. Nie było w Niemczech, tak jak w Anglii, wybitnych uczonych pracujących poza uniwersytetami. Prawdą było również, że wychowywały młodzież tych klas, które ją do uniwersytetów posyłały, w duchu ideałów przez te klasy akceptowanych i że ta zgodność między ideałami wychowawczymi i społecznymi postulowanymi przez uczelnie i realizowanymi w życiu przez klasy panujące w społeczeństwie niemieckim podnosiła niezwykle skuteczność oddziaływania wychowawczego.

U podstaw ideologii społecznej i filozofii uniwersyteckiej uczelni liberalnych leżało hasło wolności. Tak jak całe społeczeństwo kapitalistyczne, również jego uniwersytety opierały się na swoście pojmowanej zasadzie wolności. Nie brak autorów wskazujących, że dopiero realizacja tej zasady przenikającej wszystkie dziedziny pracy uniwersyteckiej stworzyła nowoczesny uniwersytet liberalny i doprowadziła go do świetności. W czym — według tych autorów — wyrażała się realizacja zasady wolności w życiu uniwersytetu?

Podstawowym zadaniem uniwersytetu jest rozwijanie nauki i dlatego pierwszym prawem każdego jego pracownika winna być wolność prowadzenia badań naukowych. Istnieć może tylko jedna forma kontroli nad tymi badaniami, a mianowicie opinia specjalistów zabierających głos w dyskusji nad ogłoszonymi ich wynikami. Przekazując studentom wyniki swych badań uczonego opiera się na wolności nauczania, gdyż

to, co mówi, z zasady nie ma podlegać niczyjej kontroli. Student natomiast winien się cieszyć wolnością uczenia się, nie powinien być krępowany ustalonymi przepisami ani tokiem studiów i z wykładów uniwersyteckich wybierać te, które go interesują. Teoretycy uniwersytetu liberalnego podkreślali, że studia uniwersyteckie z istoty swej nie mogą być uregulowane żadnym programem. „Jeżeli wykład kursu naukowego — pisał Hessen — jest tylko komunikowaniem wyników badania naukowego, to oczywiście nie powinien być niczym krępowany oprócz wymagań wpływających z samej istoty pracy badawczej. Żadne programy i żadne przepisy nie zdołają przewidzieć, dokąd właśnie doprowadzi uczonego wewnętrzna logika jego pracy naukowej. Nie ma też dla ducha nauczania uniwersyteckiego nic zgubniejszego nad cechujący szkoły specjalny zwyczaj wykładania przez profesorów z roku na rok tego samego kursu, prowadzenia ciągle tych samych zajęć w pracowni i seminarium. Nauczanie uniwersyteckie nie jest sumą jednakowych, powtarzanych z roku na rok zajęć stałego typu, lecz spójnią najróżniejszych kursów i zajęć, odbijających w swej różnolitości, której przewidzieć nie zdoła żaden program, w swej ruchomej płynności najdrobniejsze wahania myśli naukowej, odpływy i przypływy zmieniającego wciąż swój poziom i łożysko potoku twórczości naukowej”.<sup>1</sup>

Taka koncepcja nauczania zakładała, że student uniwersytetu jest człowiekiem w pełni dojrzałym, umiejącym korzystać z całokształtu wiedzy podawanej w uniwersytecie. Uniwersytet w odróżnieniu od innych szkół specjalnych i zawodowych oddziałuje na ucznia całością

---

<sup>1</sup> S. Hessen: *op. cit.*, s. 366.

swojej nauki, pełnią wiedzy reprezentowanej przez wszystkie wydziały i katedry; „uniwersytet ma na względzie nie tylko zespół uczniów i uczących (*universitas scholarium et doctorum*), lecz organiczną spójnię samej nauki (*universitas scientiarum*). Tylko tam, gdzie reprezentowane są wszystkie nauki, gdzie ich pełnia zabezpiecza możliwość ścisłego ich współdziałania i współpracy, wykład może mieć rzeczywiście charakter naukowy”.<sup>1</sup> Jedność uniwersytetu, jedność wszystkich nauk w nim reprezentowanych jest pierwszą zasadą liberalnej koncepcji uniwersytetu, gdyż zapewnia spełnienie podstawowych zadań naukowych i pedagogicznych. Ta właśnie całość nauki jest podstawą wychowawczego oddziaływania na studentów.

„Zgodnie z tą ideą — pisał Jaspers — uczniowie są samodzielnymi, w pełni za siebie odpowiedzialnymi myślicielami, idącymi krytycznie za swoimi nauczycielami”<sup>2</sup>, a „wychowanie w uniwersytecie jest — zgodnie ze swoją istotą — wychowaniem sokratycznym. Studenci nie są dziećmi, lecz dorosłymi. Nauczyciele nie dają im żadnych wskazówek i nie sprawują żadnego kierownictwa osobistego. Wolność — wysokie dobro, które może być zdobyte przez samowychowanie jednostki w atmosferze uniwersytetu — zginie, jeżeli wprowadzimy do uniwersytetów ten typ wychowania, który przejawiał się w zakonach, szkołach kadetów, w wychowaniu janczarów”.<sup>3</sup> Liberalna koncepcja uniwersytetu wymagała od studentów wysokich zdolności, gdyż — jak pisał Jaspers — „niezdolna masa studentów wepchnęłaby najlepszych profesorów w nieskuteczne zajęcia szkolne”.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> S. Hessen: *op. cit.*, s. 365.

<sup>2</sup> K. Jaspers: *op. cit.*, s. 9.

<sup>3</sup> Tamże, s. 50.

<sup>4</sup> Tamże, s. 91.

Specjalna była rola profesorów w tej idei uniwersytetu. Ideał profesora mogącego sprostać swoim obowiązkom określił Paulsen następująco: „Ideałem wykładowcy uniwersyteckiego [...] byłby człowiek z jednej strony panujący nad przedmiotem jak samodzielny myśliciel i badacz, z drugiej strony jak nauczyciel umiejący zaszcześcić swoim uczniom ducha badań naukowych i przyciągnąć najbardziej uzdolnionych do uczestnictwa w pracy naukowej. Do spełnienia tych warunków konieczne są: erudycja, czyli bogaty zasób wiedzy naukowej, i doskonałe opanowanie metod naukowych oraz zdolność ujmowania rzeczy z właściwego punktu widzenia i wnoszenia własnych idei. Ten tylko będzie doskonałym wykładowcą uniwersyteckim, kto w wysokim stopniu posiada obie te cechy. Lecz jeszcze jedno trzeba założyć. Zgodnie ze znanym określeniem Katona: *orator est vir bonus dicendi peritus* — profesor uniwersytetu powinien być człowiekiem wysokiej moralności, umiejącym wszczepić uczniom wysokie dążenia, a przede wszystkim dążność do zrozumienia istoty rzeczy, dumną niezależność myśli, szlachetną skromność przejawiającą się w braku pychy i próżności”.<sup>1</sup>

Pedagogiczne obowiązki profesora łączyły się z jego podstawową funkcją: rozwijaniem nauki, i z niej wynikały; jak to określił Hessen: „On nie naucza swego przedmiotu, lecz wypowiada publicznie swe poglądy naukowe, dlatego też nazywa się profesorem (od łac. *profiteor*). Uczeń nie uczy się po prostu, lecz zajmuje się nauką, jest on *studiosus*. Obaj według pięknego wyrażenia niemieckiego *treiben Wissenschaft*, tj. posuwają naukę naprzód. Nauczanie i badanie łączą się tutaj, dotyczy to zaś zarówno studen-

<sup>1</sup> P. Paulsen: *op. cit.* (przekład rosyjski). Petersburg 1904, s. 148, 149.

tów, przystępujących przez studia w uniwersytecie do samodzielnych badań, jak również profesorów, prowadzących przez swoje badania nigdy nie kończące się nauczanie”.<sup>1</sup> Zadaniem wykładów i ćwiczeń uniwersyteckich miało więc być nie tylko przekazanie pewnej ilości gotowej, usystematyzowanej wiedzy, lecz wprowadzanie w istniejące w nauce zagadnienia i nauczanie metody ich samodzielnego rozwiązywania. Określając dydaktyczne cele uniwersytetu ideologowie liberalni chętnie powtarzali sformułowanie Schleiermachera: „Zadaniem uniwersytetu jest budzenie w młodzieży idei nauki, pomoc w opanowaniu przez nią tej dziedziny wiedzy, której każdy z nich chce się specjalnie poświęcić, tak iżby każdy poszczególny przedmiot nauczyli się rozpatrywać w jego najbliższych wzajemnych stosunkach naukowych, mając stale na widoku spójnię i całość wiedzy, iżby stopniowo wyrobili w sobie zdolność samodzielnego badania, odkrywania i formułowania prawdy”.<sup>2</sup>

Ideał profesora mogącego spełniać tak określone zadania wymagał długiego procesu wychowania, kształcenia i specjalnego doboru. I stąd także, z tej postulowanej konieczności dobierania ludzi gwarantujących, że będą służyli najlepiej interesowi nauki, a nie innym celom pozanaukowym, wyprowadzono niezmiernie dla liberalnej koncepcji ważne hasło autonomii uniwersytetów. Hasło to było rozumiane różnie: jako niezależność od władz państwowych w administrowaniu uniwersytetami, jako niezależność profesora w głoszeniu wyników własnych badań i poglądów, jako autonomia moralna uniwersytetów wynikająca z ich służby prawdzie, jako prawo do ustalania kryteriów

---

<sup>1</sup> S. Hessen: *op. cit.*, s. 362.

<sup>2</sup> Tamże, s. 365.



ocen zjawisk społecznych z pozycji nadrzędności i bezinteresowności, jako prawo do niezależnego dobierania członków profesorskiej korporacji. Analizując tezę głoszącą autonomię uniwersytetów znajdziemy tam wszystkie te elementy.<sup>1</sup> Dla zwolenników idei wolności i autonomii uniwersytetów podstawowym jej uzasadnieniem było jednak powołanie się na istotne cechy twórczości naukowej. „Z istoty uniwersytetu — pisał Hessen — jako ogniska wiedzy naukowej, swobodnie badającego i wykładającego prawdę, wynikają w sposób naturalny jego samorząd i samouzupelnienie. I rzeczywiście, nie ma nic bardziej sprzecznego z ideą uniwersytetu niż system biurokratycznego zarządu i opieki ze strony państwa lub Kościoła. Uniwersytet jeszcze w mniejszym stopniu niż szkoła, przekazująca tylko, a nie tworząca naukę, może być zarządzany z zewnątrz. Zmuszona do organizowania się, stosownie do przepisów autorytetu obcego nauce, twórczość naukowa przestaje być twórczością, ponieważ jest ona z istoty swej autonomią, tj. podleganiem własnemu prawu”.<sup>2</sup>

Jak więc według tej koncepcji przedstawia się stosunek uniwersytetu do państwa i polityki? Zreferowane niżej poglądy najlepiej odbijają złudzenia ideologów liberalnej koncepcji uniwersytetu oraz klasową ograniczoność ich postaw. „Uniwersytet — stwierdza Jaspers — zawdzięcza swoje istnienie politycznemu światu, w którym panuje zasadnicza wola, aby gdzieś dokonywało się czyste, niezależne i wolne od obcych wpływów badanie prawdy”.<sup>3</sup> Państwo i społeczeństwo powołują uniwersytet i zapew-

---

<sup>1</sup> Zob. zbiór artykułów pt. *W obronie wolności szkół akademickich*. Kraków 1933.

<sup>2</sup> S. Hessen: *op. cit.*, s. 384.

<sup>3</sup> K. Jaspers: *op. cit.*, s. 109.

niąją mu byt materialny, przy tym leży w ich interesie, aby uniwersytet służył tylko czystej nauce. Liberalna teoria uniwersytetu zakłada również liberalną teorię państwa i społeczeństwa. Z nich wypływał także postulat apolityczności uniwersytetu. „Polityka — pisał Jaspers — wchodzi do uniwersytetu nie jako czynnik walki, lecz tylko jako przedmiot badań”.<sup>1</sup>

Stąd liberalna koncepcja uniwersytetu nie dopuszcza kontroli państwa i partii politycznych nad tokiem pracy naukowej i pedagogicznej, nad administracją i powoływaniem profesorów. Wszystkie te sprawy regulować może najlepiej tylko samorząd uniwersytetu. „Troska o to, aby wolność nauczania i uczenia się nie wyradzała się w samowolę, ustalanie porządku w studiach nad poszczególnymi naukami i wymagań w przechodzeniu kursu uniwersyteckiego, wszystko to może być tylko sprawą samego uniwersytetu jako autonomicznego związku uczonych, gdyż jedynie wówczas ograniczenia wolności będą wynikały z potrzeb samej nauki, tj. będą nie tyle ograniczeniami wolności nauki, ile raczej własnymi jej wyznacznikami. Samorząd uniwersytetu, czyli jego autonomia, wynika niezbędnie z istoty uniwersytetu jako ogniska wiedzy naukowej. Należy tu nie tylko prawo samorządu w ciasnym znaczeniu (wyznaczanie przedmiotów nauczania, planu studiów, organizacja zakładów naukowo-pomocniczych, wybór ciała zarządu), lecz także i prawo samouzupelnienia (wybór profesorów i nauczycieli, udzielenie stopni naukowych). Uniwersytet jest w dosłownym znaczeniu tego wyrazu własnotrwałym związkiem (*self-perpetuating body*), który w samym sobie dźwiga podstawę swego istnienia, a swą zdolnością przedłużania swego

---

<sup>1</sup> K. Jaspers: *op. cit.*, s. 120.

bytu symbolizuje niejako wieczysty potok ucieleśnianej przezeń nauki”<sup>1</sup>.

Lecz nie tylko tak rozumiano zasadę autonomii uniwersytetu. Z podstawowej jego funkcji — poszukiwania prawdy — wynikała również autonomia moralna i moralny autorytet w społeczeństwie. Ten autorytet moralny, o którym Paulsen pisał, że wypływał stąd, iż w uniwersytetach powstawały teorie etyczne, a filozofowie uniwersyteccy tworzyli pogląd na świat, akceptowany następnie przez naród, nadawał uniwersytetom szczególne dostojęstwo. „Dostojęstwo to płynie — mówił Twardowski — nie tylko z sędziwego wieku i chlubnych tradycji uczelni noszących tę nazwę, ma ono swe źródło w samej idei uniwersytetu, która się z biegiem czasu ustaliła i która wyznacza mu funkcję, jaką ma on pełnić w życiu zbiorowym współczesnej ludzkości i rozlicznych jej odłamów narodowych. Według tej idei zadaniem uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa zarówno pod względem merytorycznym, jak i pod względem metodycznym. Ciąży na uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy obiektywnej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeparcie, siłą argumentów. W tym właśnie uwydatnia się charakter obiektywny badania naukowego, że nie przyjmuje ono rozkazów od żadnych czynników ze-

---

<sup>1</sup> S. Hessen: *op. cit.*, s. 368.

wewnętrznych i że nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz że za panów swoich uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie i że jedno tylko ma zadanie: dochodzenie należycie uzasadnionych sądów prawdziwych albo przynajmniej prawdopodobnych. Służąc temu celowi uniwersytet istotnie promienieje dostojnością, wpływającym na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, którą pełni. Wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa — tworzy jednym słowem najwyższe wartości intelektualne, które mogą przypaść człowiekowi w udziale”.<sup>1</sup>

Stąd tylko jeden krok do przypisania uniwersytetowi funkcji stwarzania kryteriów ocen zjawisk i prądów kultury. Ernest Barker pisał o uniwersytetach brytyjskich: „Są one ostoją wolności myśli i swobodnego jej wyrażania. Są twierdzami stojącymi na straży poziomu cywilizacyjnego i tych podstawowych zasad estetyki i prawdy, które są prawem rządzącym życiem umysłowym”.<sup>2</sup>

Tak w zarysie przedstawiają się zasadnicze cechy idealnego uniwersytetu liberalnego, zabsołutyzowanego i podniesionego do rangi uniwersytetu w ogóle, idei uniwersytetu.

### **Spoleczne podstawy liberalnej koncepcji uniwersytetu**

Postawmy pytanie, jakie były społeczne podstawy tej koncepcji. W jakim społeczeństwie się ona zrodziła i w jakim została wprowadzona w życie? Najbliższe tego ideału były niewątpli-

---

<sup>1</sup> K. Twardowski: *O dostojności uniwersytetu*. Poznań 1933.

<sup>2</sup> E. Barker: *op. cit.*, s. 28.

wie niemieckie uniwersytety drugiej połowy XIX i początków XX wieku, dalej wymienić trzeba wszystkie kraje Europy Środkowej pozostające pod ich urokiem. Również wyższe szkoły w Anglii na przełomie XIX i XX wieku po dłuższym procesie rozwojowym przekształciły się z uniwersytetów helleńsko-chrześcijańskich w liberalne.<sup>1</sup> Proces taki dokonał się także w Stanach Zjednoczonych. Również we Francji, zwłaszcza po roku 1871, uniwersytety rozbite i zbiurokratyzowane przez Napoleona zbliżyły się poważnie do uczelni niemieckich.

Uniwersytet liberalny był i jest niewątpliwie uniwersytetem klasowym. Z wyjątkiem Anglii i Stanów Zjednoczonych we wszystkich krajach europejskich uniwersytety utrzymywane były przez państwo, zapewniające im materialne podstawy działalności. A więc te klasy, które miały w swych rękach aparat państwowy, czuwały także nad tym, aby uniwersytety nie przekroczyły zakreślonych im granic autonomii. W Anglii, gdzie uczelnie stare utrzymywały się z własnych funduszy, ten układ zależności od klas panujących był bardziej skomplikowany, uzależnienie dokonywało się nie poprzez aparat państwowy, lecz mechanizm społecznego mecenatu czy też bezpośrednie postawienie uniwersytetów w roli wielkich posiadaczy. W Stanach Zjednoczonych główną podstawą finansową uniwersytetów były własne dochody i prywatne dotacje.

Nie stawiając tu sobie za cel krytyki liberalnej idei uniwersytetu, lecz zamierzając przedstawić proces jej załamania się, rozpocznę od omówienia struktury klasowej młodzieży, która w uniwersytetach się kształciła. Dostęp do uniwersytetu w XIX wieku był, w przeciwieństwie

---

<sup>1</sup> Tak charakteryzuje ten proces W. Moberly: *The Crisis in the University*. London 1949.

do wieków średnich, bardzo utrudniony. Jego rola w życiu społeczno-politycznym niesłychanie wzrosła. Po prostu był zbyt ważny i dawał do ręki narzędzie spełniające w społeczeństwach kapitalistycznych zbyt doniosłą funkcję — mianowicie naukę, by można było do niego dopuścić wszystkich chętnych bez żadnej kontroli. Lecz w „wolnym” społeczeństwie nie stawiano na tej drodze bezpośrednich zakazów. Wytworzył się natomiast swoisty system barier, w którym najważniejsze były: bariera wykształcenia naukowego w szkole średniej i bariery ekonomiczne, oprócz zawsze działających barier społecznych.<sup>1</sup> Cały ten system skutecznie odsuwał od wyższego wykształcenia młodzież klas niższych, a przede wszystkim niepożądane elementy z jej szeregów.

Szybki i wszechstronny rozwój nauki w XIX wieku powodował, że kandydatom do uniwersytetów stawiano coraz wyższe wymagania. Rozrastał i komplikował się system szkolnictwa i przedłużała droga wiodąca od szkoły elementarnej przez średnią do wyższej. Profesor, wzbogacający naukę i przedstawiający w swych wykładach rezultaty ostatnich badań, musiał żądać od słuchacza dobrego przygotowania ogólnego. Dlatego ustalające się w różnych państwach różne systemy przyjmowania do uniwersytetów, czy to oparte na egzaminach maturalnych w szkole średniej, czy na egzaminach wstępnych, czy też na ich kombinowaniu i uzupełnianiu, spełniały jeden cel: do uniwersytetu przyjmowano tylko posiadających odpowiedni zasób wiadomości lub też odpowiednie świadectwo gwarantujące formalnie posiadanie tej wiedzy. Była to pierwsza bariera, mająca w swej istocie charakter ekonomiczny, gdyż zdobycie średniego wykształcenia było procesem

<sup>1</sup> Np. ustawa wykluczająca w Niemczech cesarskich socjaldemokratów z uniwersytetów.

dość kosztownym. Studia uniwersyteckie były jeszcze bardziej kosztowne. Opłaty, pobyt w mieście uniwersyteckim, zakup książek i wiele innych wydatków związanych ze studiami odsuwały od nich skutecznie młodzież klas ekonomicznie słabych.

F. Paulsen w cytowanej już książce, w rozdziale pt. *Jakie klasy społeczne kształcą się w uniwersytetach*, daje taki obraz społecznej struktury młodzieży.

Jeszcze w początkach XIX wieku E. Anendt słaawił demokratycznego ducha niemieckich uniwersytetów, w których syn najbiedniejszych rodziców dzięki zdolnościom i zaletom charakteru mógł wybijać się i zdobyć przodujące miejsce. Jednakże — pisze Paulsen — później nastąpił proces odwrotny, grupy młodzieży z klas posiadających i arystokratycznych zaczęły się oddzielać od ogółu studiujących, a równocześnie zwiężał się społeczny obszar rekrutacji. Wpływały na to zwiększone wydatki na studia i przedłużanie się czasu studiów średnich i wyższych, powodujące, że coraz liczniejsza klasa robotnicza nie mogła wysyłać swoich dzieci do uniwersytetów. Paulsen podaje statystykę (p. str. 29) która przedstawia społeczne pochodzenie młodzieży studiującej w uniwersytetach pruskich 1887—1890 i w uniwersytetach badenskich w latach 1869—1893.<sup>1</sup>

Oczywiście nie znając liczebności tych kategorii społecznych w ramach całej ludności nie możemy stwierdzić dokładnie, jaki odsetek danej kategorii stanowili studenci uniwersytetu. Jednakże i ta tabelka pozwala stwierdzić, że uniwersytety były klasowo prawie jednorodne, że przedstawiciele klas pracujących fizycznie i niższych warstw drobnomieszczaństwa stanowili tylko znikomą część.

---

<sup>1</sup> F. Paulsen: *op. cit.*, s. 115.

Rodzice studentów	uniwersytety	
	pruskie	ba- deńskie
Kupcy, bankierzy, właściciele hoteli	2416	907
Przemysłowcy, rzemieślnicy	1981	1116
Właściciele gospodarstw wiejskich	1613	715
Nauczyciele bez wykształcenia uniwersyteckiego	1099	487
Duchowni	890	238
Urzędnicy z uniwersyteckim wykształceniem	888	811
Lekarze	471	251
Nauczyciele z uniwersyteckim wykształceniem	416	195
Rentierzy	351	362
Wielcy właściciele ziemscy	253	39
Aptekarze	185	89
Oficerowie, członkowie domów panujących	127	87
Robotnicy	12	—
Niżsi urzędnicy	9	278
Artyści, muzycy, dziennikarze	—	69
Inni	149	—
R a z e m	12709	6201

Tak więc w uniwersytetach liberalnych w XIX wieku dokonała się ścisła selekcja społeczna nie znana wiekom średnim, gdzie *paupes* stanowili zawsze poważną część studiujących. Do XVIII wieku, zwłaszcza na wydziałach geologicznych, większość studentów wywodziła



się z rodzin niezamożnych. Wielu wybitnych myślicieli niemieckich XVIII wieku, jak Kant, Fichte, Herder, Winckelmann, pochodziło z biednych rodzin, które w XIX wieku na pewno nie mogłyby marzyć o studiach dla swoich synów. W miarę krystalizowania się koncepcji uniwersytetu burżuazyjnego wzrastają bariery mające na celu odsunięcie klas niższych od wykształcenia. Wolne zawody i ich zinstytucjonalizowane organizacje czuwają nad tym, by wchodziła do nich tylko młodzież klas wyższych. Na przykład zrzeszenia lekarzy przeciwstawiają się dopuszczeniu do studiów medycznych młodzieży z tzw. szkół realnych. Również w kołach uniwersyteckich, w prasie i opinii kształtowanej przez klasy i warstwy panujące forsuje się pogląd, że demokratyzacja uniwersytetów oznaczałaby obniżenie poziomu kulturalnego, zanik dobrych obyczajów. Uniwersytety powinny kształcić elitę kulturalną i rządzącą, która kształtuje oblicze kulturalne całego narodu, a więc nie można do niej dopuszczać ludzi nie stojących na wysokim poziomie.

Tendencje te działały skutecznie, o czym świadczy przytoczona statystyka, tym bardziej że samo ukończenie uniwersytetu w społeczeństwie kapitalistycznym nie dawało jeszcze stanowiska i chleba. Lekarz i prawnik musieli powoli zdobywać praktykę, nauczyciel czasami długo czekać na wolne miejsce. Świadomość tych utrudnień i ograniczonych perspektyw również hamowała dopływ młodzieży z warstw pracujących i niezamożnych. Jednak wobec tego, że całkowite odepchnięcie młodzieży z warstw niższych byłoby stratą wielu wybitnych talentów, oraz chcąc utrzymać mit, że do aparatu rządzącego mają dostęp zdolni przedstawiciele wszystkich klas, a zatem że służy on wszystkim klasom jednakowo, klasy panujące w społeczeństwie kapitalistycznym zawsze utrzymywały

wąską ścieżkę, którą mogli wstępować do uniwersytetu synowie chłopów, robotników, ludzi z niższych warstw drobnomieszczaństwa, korzystający ze stypendiów, burs i różnych zapomóg. Nie zmienia to faktu, że w drugiej połowie XIX wieku, prawie do czasu pierwszej wojny światowej, uniwersytety w krajach kapitalistycznych były klasowo jednorodne, skupiały w olbrzymiej większości młodzież klas posiadających. Podobnie przedstawiała się klasowa struktura ciała profesorskiego, do którego w tym czasie tylko wyjątkowo trafiali ludzie pochodzący z nizin społecznych.

Na gruncie tej jednorodności społecznej uniwersytetów w społeczeństwie kapitalistycznym idea uniwersytetu liberalnego doszła do rozkwitu. Wszystkie postulaty zawarte w liberalnej koncepcji mogły być wcielone w życie i stwarzać pozory wartości bezwzględnych, a nie klasowych, gdyż nie było nikogo, kto by je podważał. Zasady wolności nauczania, wolności badań naukowych, wolności uczenia się, autonomii, samouzupełniania itp. mogły tu funkcjonować bez zagrożenia jakichkolwiek wartości czy interesów klas panujących. Sytuacja w krajach kapitalistycznych była zupełnie inna niż np. w Rosji carskiej, gdzie policyjny nadzór nad uniwersytetami i jedynowładztwo przeciwstawiające się tendencjom liberalnym w sposób niejako naturalny popychały młodzież na drogę rewolucyjną, a profesorów ku liberalizmowi. Uniwersytet liberalny pozostawał w harmonii z zasadniczymi cechami klas, które go stworzyły i które wysyłały do niego swoją młodzież, wiedząc, że ani badania naukowe, ani nauczanie nie będą naruszały ich podstawowych wartości i interesów. Wszystkie dyskusje i walki prądów umysłowych toczące się w uniwersytetach i życiu kulturalnym pozostającym pod ich wpływem nie naruszały ani idei, ani interesów traktowa-

nych przez klasy panujące jako żywotne i istotne dla ich dalszego bytu.

Ta właśnie harmonia między zasadniczymi dążeniami i cechami ustroju kapitalistycznego a cechami i dążeniami uniwersytetów liberalnych była jednym ze źródeł ich rozkwitu. Teza ta wysuwana jest obecnie przez wielu autorów i różnie formułowana. Adolf Löwe w książce omawiającej proces przekształceń uniwersytetów brytyjskich<sup>1</sup> wskazuje właśnie na tę harmonię między liberalnym uniwersytetem a liberalnym społeczeństwem jako na podstawowy warunek ich dobrego funkcjonowania. Stwierdza, że w ciągu pół wieku poprzedzającego pierwszą wojnę światową uniwersytety brytyjskie osiągnęły wielki sukces pedagogiczny, uzyskując połączenie ogólnego wykształcenia kulturalnego, zawodowo-technicznego i moralnego. Wykształcenie kulturalne daje podstawy zrozumienia i interpretacji przyrody i społeczeństwa, wykształcenie zawodowe zapewniało specjalizację konieczną do życia w społeczeństwie opartym na podziale pracy, a wychowanie moralne kształtowało postawy psychiczne i wpajało kryteria wartości zgodne z obowiązującymi w społeczeństwie wzorami. Przede wszystkim uniwersytety brytyjskie dokonały syntezy wykształcenia kulturalnego i zawodowego. Symbolem tej syntezy były oksfordzkie „Greats”.<sup>2</sup> Profesor Clarke (w *Historical Determinants of English Education*) opisał ten proces, w którym humanistyczno-klasyczne wykształcenie przekształciło się w XVIII i XIX wieku w zawodowe wychowanie elity rządzącej.

<sup>1</sup> A. Löwe: *The Universities in Transformation*. London 1940.

<sup>2</sup> „Greats” — spopularyzowana nazwa określająca „Literae Humaniores”, czteroletnie studia humanistyczne obejmujące języki, literaturę, filozofię i historię starożytnej Grecji i Rzymu.

Była to elita rządząca w społeczeństwie liberalnym, którego cechami charakterystycznymi były: minimum centralnego regulowania, pozostawienie spraw życia zbiorowego działalności jednostek. Löwe uważa, że cechą istotną tego społeczeństwa był nie skrajny indywidualizm, lecz ogólna tendencja do tworzenia dobrowolnych zrzeszeń. Od partii politycznych do organizacji parafialnych — całe życie publiczne przebiegało w takich samorządnych zrzeszeniach, wyrastających spontanicznie i rządzonych według zasad demokratycznego przewodnictwa. Przewodnictwo w tych zrzeszeniach można było zdobyć przez odwoływanie się do racjonalnych i moralnych motywów większości. I właśnie tego rodzaju przywódców wychowywały dawne uniwersytety brytyjskie, dając syntetyczny pogląd na życie kulturalne i polityczne, rozwijając te zdolności umysłowe, których wymagały stanowiska kierownicze w ówczesnym społeczeństwie. Löwe podkreśla, że zajmowanie się przede wszystkim cywilizacją grecką stanowiło dobre przygotowanie, gdyż w obu cywilizacjach wielką rolę grała racjonalna i moralna autonomia jednostki i w obu podstawą porządku społecznego było kierownictwo uprzywilejowanej mniejszości, akceptowane przez większość. Jednakże źródłem sukcesu uniwersytetów było to, że przenikał je ten sam duch i uznanie dla tych samych wartości, które przepajały życie publiczne kraju. Uniwersytety w swojej pracy wychowawczej rozwijały te postawy i skłonności, które formował i dom rodzinny, i szkoła średnia, i opinia publiczna.

Wywody Adolfa Löwe charakteryzujące społeczeństwo angielskie nie są w pełni uzasadnione. Słuszne w jego twierdzeniach jest to, że uniwersytet liberalny pozostawał w zgodzie z istotnymi tendencjami społeczeństwa burżuazyjnego, wychowywał dla niego elitę umysłową

i kierowniczą. Sukces jego metod wychowawczych wynikał stąd, że przychodziła do niego młodzież przynosząca z domu rodzinnego i szkoły średniej wysoką kulturę ogólną, znajomość kultury klasycznej, języków i przeniknięta tymi samymi ideałami społecznymi, które panowały w uniwersytetach.

Oczywiście mowa tu ciągle o pewnym typie idealnym procesie zachodzącego w społeczeństwie kapitalistycznym, który w rzeczywistości wykazywał różne odchylenia, przyjmował różne kształty. Sądzę jednak, że we wszystkich odmianach tego procesu, występującego w różnych państwach, zasadnicze jego cechy i tendencje były zgodne z przedstawionym tu obrazem.

Z tego, co powiedzieliśmy, wynika, że kiedy zmienił się stan społeczeństwa kapitalistycznego, zachwiać się musiała także równowaga między nim a uniwersytetami i to zachwianie musiało pociągnąć za sobą poważne zmiany. Tak się rzeczywiście stało. Już na przełomie XIX i XX wieku zarówno w rozwoju nauki i techniki, jak i w życiu społecznym wystąpił cały szereg zjawisk, które odbiły się poważnie na życiu uniwersytetów. Rozwój imperializmu, zaostrenie walk społecznych, rozwój zarówno klasy robotniczej, jak i drobnomieszczaństwa zmieniły obraz społeczeństwa, wywołały inne dążenia, stworzyły nowe potrzeby, wobec których tradycyjne schematy pracy uniwersyteckiej okazały się niewystarczające. Zarysowały się zjawiska, które dojrzewając wywołały kryzys liberalnej koncepcji uniwersytetu.

### **Zachwianie równowagi**

Literatura poświęcona kryzysowi społeczeństwa kapitalistycznego oraz ideologii liberalnej jest olbrzymia i na ogół znana, tak że nie będę

opisywał tych zjawisk szczegółowo. Zwrócić tylko uwagę na te procesy, które najgłębiej odbiły się w życiu uniwersytetów. Liberalna koncepcja społeczeństwa ugruntowała się w tym okresie przedimperialistycznym, kiedy rozwój państw kapitalistycznych gwarantował poczucie względnego bezpieczeństwa politycznego, a wzrastający szybko — wskutek rozwoju przemysłu i eksploatacji kolonialnej — dochód narodowy łagodził ostrość walk społecznych. Również intensywna kolonizacja i emigracja do Ameryki i innych krajów zamorskich zmniejszała ostrość walk klasowych. Lecz imperializm przyniósł wzrost antagonizmów między państwami kolonialnymi i załamał podstawy mieszczańskiej wiary w postęp i pokojowy rozwój społeczeństwa. Mieszczański obraz świata i pogląd na społeczeństwo jako twór harmonijny, w którym dążenie jednostek do zaspokojenia swoich potrzeb poprzez niczym nie skrępowaną inicjatywę prowadzi do szczęścia wszystkich i podobnie wolna konkurencja między narodami prowadzi do harmonijnego współżycia ludzkości, uległ załamaniu w ostatnich latach XIX wieku. Coraz intensywniejszy rozwój wielkiego przemysłu i handlu, skupionych w rękach monopolu, komplikująca się międzynarodowa sytuacja polityczna, wzrastająca rola aparatu państwowego w życiu narodów i coraz bardziej złożona instytucjonalizacja życia społecznego przekształcały to społeczeństwo, które zrodziło liberalną koncepcję uniwersytetu, stwarzały nowe potrzeby, zapotrzebowanie na coraz większe ilości specjalistów o wyższym wykształceniu — nauczycieli wszelkich różnicujących się typów szkół, urzędników administracji, techników, kupców, kierowników fabryk, biur itp.

Procesy te wystąpiły szczególnie ostro po pierwszej wojnie światowej, która wstrząsnęła podstawami społeczeństwa kapitalistycznego.

Zwycięstwo Wielkiej Rewolucji Październikowej w Rosji, fala rewolucji w Europie Środkowej, narodziny ruchów narodowowyzwoleńczych w koloniach i krajach zależnych oraz występujący w kilka lat po wojnie ostry kryzys gospodarczy zburzyły do reszty poczucie bezpieczeństwa i harmonii społecznej, jakie mogły się jeszcze zachować w społeczeństwach burżuazyjnych. W wyniku wojny spotęgował się ogólny kryzys kapitalizmu i ideologii liberalnej — zarówno politycznej, jak ekonomicznej. Atakowały liberalizm ruchy komunistyczne i socjalistyczne, przeciwstawiające mu nową, postępową wizję ustroju społecznego. Atak szedł także ze strony wstecznych ruchów nacjonalistycznych i faszystowskich oraz społecznego ruchu katolickiego, odnawiającego z nową siłą dawną wojnę z liberalizmem. W wyniku tych procesów uniwersytety liberalne pozbawione zostały stopniowo społecznej podstawy. W krajach faszystowskich, gdzie demokracja liberalna została obalona, uniwersytety podporządkowano ściśle rządzącym partiom politycznym, które uczyniły z nich narzędzie własnych celów, a w krajach, gdzie demokracja ta zachowała się, wzrosła bardzo kontrola ze strony państwa. I tak powoli zniknęła autonomia uniwersytetów, a zwłaszcza ta jej sfera, którą uczelnie liberalne szczególnie się chlubiły — autonomia moralna wynikająca z bezinteresownej służby prawdzie naukowej.

Uniwersytety przystosowały się do zmieniających się warunków społecznych, do nowych potrzeb i wymagań. Kodyfikowały więc zakres nauczania, zaczęły stosować nowe systemy egzaminacyjne, wprowadzały nowe kierunki studiów. Sir Walter Moberly uznał, że w procesie przemian uniwersytetów przeważały dwie tendencje: technologizacji i demokratyzacji. Pierwsza z nich wpływała przede wszystkim z praktycznych zastosowań nauki i coraz głę-

szego przenikania jej do wszystkich dziedzin życia, z rozwoju nauk technicznych i pogłębiania specjalizacji we wszystkich gałęziach wiedzy. Gwałtowny rozwój techniki zwrócił uwagę w stronę praktycznych ułatwień życia i pracy. Hasłem stała się specjalizacja w celu podniesienia użyteczności i praktycznego wykorzystania wiedzy, stąd na plan pierwszy wysuwały się nauki empiryczne i techniczne oraz doświadczenie i eksperyment jako zasadnicze metody naukowe. Równocześnie zaznaczyło się pewne lekceważenie studiów klasycznych, filozoficznych i humanistycznej kultury ogólnej, jako nie dających bezpośrednich korzyści praktycznych, a więc lekceważenie tych dziedzin wykształcenia uniwersyteckiego, które do niedawna stanowiły jego podstawę. W akademickich szkołach wyższych pojawiły się nowe przedmioty czysto praktyczne, związane z różnymi dziedzinami organizacji produkcji, handlu czy administracji, a także powstawały wyspecjalizowane szkoły wyższe, kształcące specjalistów-praktyków o wąskim wykształceniu zawodowym. Ten właśnie proces przestawiania wyższego wykształcenia z humanistyczno-filozoficznego na zawodowo-specjalistyczne Moberly nazwał jego technologizacją. Proces ten wynikał z przekształceń zachodzących w społeczeństwie kapitalistycznym. Wywołany został zmianami w technice produkcji i organizacji różnych dziedzin pracy, wymagającymi, by na te stanowiska, do których przygotowywała przedtem praktyka po średniej szkole ogólnej, przychodzili ludzie ze specjalnym wykształceniem wyższym, a także przesunięciami w strukturze społecznej społeczeństwa.

W wyniku splotu zjawisk, których nie zamierzam tu analizować, uniwersytety w coraz większym stopniu zapełniały się studentami pochodzącymi z uboższych warstw drobnomieszczań-



stwa, chłopstwa i arystokracji robotniczej. Zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej uczelnie wyższe przestały być instytucjami wyższych warstw burżuazji, ziemiaństwa i wolnych zawodów, otwierającymi młodzieży z tych warstw prostą drogę do polityki, prawa, administracji, przemysłu, handlu czy szkolnictwa. Uniwersytety zapełniła w znacznej mierze młodzież drobnomieszczańska, chłopska, a nawet robotnicza, szukająca tu nie ogólnej kultury i wykształcenia potrzebnego do sprawowania władzy czy też dopełnienia wychowania rodzinnego potrzebnego do objęcia przedsiębiorstwa czy praktyki po ojcu. Napłynęła młodzież dążąca do awansu, zdobycia pozycji w społeczeństwie zapewniającej wysoki dochód i uznanie. Tradycyjne wyobrażenia wypływające z liberalnej koncepcji uniwersytetu zupełnie do tej młodzieży nie przystawały. Nie szła ona na wyższe uczelnie ani dla zdobycia ogólnej kultury, ani nie troszczyła się zbyt o wprowadzenie i opanowanie metod naukowych — celem jej było solidne przygotowanie do zawodu, zdobycie umiejętności koniecznych do szybkiej stabilizacji zawodowej. Postawy tego rodzaju nasilały się w miarę wzmaganania się kryzysu gospodarczego, wzrostu bezrobocia, coraz większych trudności zdobycia pracy przez absolwentów uniwersytetów. Studenci, w większości już nie pochodzący z klas próżnujących (*leisure class*), zdobywali wykształcenie w twardej pracy, często kosztem wyrzeczeń całej rodziny. Coraz większa była liczba studentów utrzymujących się dzięki stypendiom, zasiłkom, pożyczkom, tanim obiadam studenckim itp.

Procesy te wywarły różnorodny wpływ na pracę uniwersytetów. Niewątpliwie dokonywała się selekcja kierująca do uczelni młodzież z klas niższych rzeczywiście zdolną i pracowitą, jednakże młodzież ta była znacznie gorzej przy-

gotowana do studiów. Ani z domu, ani ze szkoły średniej nie wyniosła ona ogólnej kultury umysłowej, dobrej znajomości języków klasycznych czy obcych, gładkich obyczajów. Stąd powstały sprzeczne tendencje. Władze uniwersyteckie wraz z profesorami stały na stanowisku, że studentom tego rodzaju należy dawać przede wszystkim wprowadzenie do kultury ogólnej, podczas gdy sama młodzież i środowiska, z których pochodziła, domagały się wiedzy praktycznej, użytecznej, otwierającej drogę do szybkiej kariery zawodowej.

Zmieniona struktura społeczna młodzieży obok zasadniczej sprawy koncepcji uniwersytetu wysunęła cały szereg nowych zagadnień. Zjawia się problem studenta ubogiego i pomocy dla niego oraz coraz groźniejszy, zwłaszcza po kryzysie w 1929 roku, problem bezrobocia absolwentów. Uniwersytety wypuszczały coraz większe masy absolwentów w próżnię społeczną, bez zapotrzebowania ze strony rynku pracy.

W tych warunkach załamywała się tradycyjna równowaga i harmonia między uniwersytem a społeczeństwem oraz wewnętrzna harmonia między pracą naukową a dydaktyczną, wychowaniem w duchu ideałów pewnej kultury ogólnej a przygotowaniem zawodowym. Zmieniła się także rola państwa w społeczeństwie i nacisk jego aparatu oraz ingerowanie w sprawy uniwersyteckie stale wzrastały. Rządy faszystowskie, dyktatura Mussoliniego były pierwszym przykładem pełnego podporządkowania uniwersytetów ideologii rządowej. Przekraczało ono wszystkie znane dotychczas metody biurokratyczne. Było to poddanie całkowite, usuwające zasadnicze przywileje wolności nauczania, doboru profesorów itp.; programy nauczania zostały podporządkowane interesom partii faszystowskiej. Wszakże nie faszyzm włoski, lecz dopiero hitleryzm zademonstrował całkowite

ujarzmienie szkolnictwa wyższego. Łatwość i gotowość, z jaką uniwersytety niemieckie zaakceptowały to podporządkowanie, odsłoniły nie tylko znamienne przemiany wśród niemieckich profesorów, jakie zaszły od czasu wydania książki Paulsena, lecz także głębsze zjawiska. System wartości i pogląd na świat panujący w uniwersytecie liberalnym nie odpowiadał już społeczeństwu kapitalistycznym okresu międzywojennego, nie odpowiadał ani praktykom, ani potrzebom, ani ideałom tych warstw, które kształciły w nich swą młodzież. Przekształcił się także zupełnie typ profesora. Wyznawane oficjalnie poglądy akceptujące autonomię moralną i polityczną uniwersytetów stawały się coraz bardziej pustymi słowami. Uniwersytety stały się terenem ostrych walk politycznych, a profesorowie weszli do czynnego życia politycznego. Samorząd i autonomia mogły funkcjonować dla dobra nauki przy założeniu, że rzeczywiście w doborze profesorów korporacje uniwersyteckie zachowają obiektywizm i że jedyną dyrektywą ich działania będzie interes nauki. Tymczasem uniwersytety stawały się narzędziem walk politycznych i społecznych, a w Ameryce ich podporządkowanie grupom monopolistycznym było coraz bardziej oczywiste. Mityczność koncepcji uniwersytetu wolnego, służącego bezinteresownie czystej wiedzy, nie mogła już budzić wątpliwości. Równocześnie wysuwano koncepcje reorganizacji szkolnictwa wyższego.

### **Dyskusja nad liberalną koncepcją uniwersytetu**

Przedstawione zjawiska budziły niepokój zarówno w kołach uniwersyteckich, jak i w kołach społecznych rozumiejących doniosłość uniwersytetów dla kultury narodowej. Toteż

w literaturze poświęconej uniwersytetom pojawia się nowy ton krytyki i wołanie o reformy. Przeświadczenie o doniosłym znaczeniu nauki i kultury intelektualnej dla ciągłości życia narodowego, o wzrastających zadaniach nauki w nowoczesnym społeczeństwie nakazywało szukać dróg wyjścia z tej sytuacji. Rozpoczyna się niezmiernie szeroka dyskusja w prasie, periodykach, książkach, różnego rodzaju organizacjach narodowych i międzynarodowych oraz parlamentach, na konferencjach i zjazdach. Z tych głosów w dyskusji przedstawimy niektóre, te które wydają się szczególnie doniosłe.

Sądzę, że przegląd trzeba rozpocząć od wydanej w roku 1930 książki A. Flexnera, zajmującej się uniwersytetami amerykańskimi, angielskimi i niemieckimi. Jest to książka krytyczna. Więcej, jest to książka polemiczna, polemizująca ze zmianami, jakie zaszły w uczelniach po wojnie światowej, i ich tendencjami rozwojowymi. Flexner stoi na gruncie liberalnej koncepcji i główne zadanie nowoczesnego uniwersytetu widzi w rozwijaniu nauki, prowadzeniu badań. Zacytujmy: „pielęgnowanie wiedzy i idei, interpretacja wiedzy i idei, poszukiwanie prawdy, kształcenie studentów, którzy będą kontynuować te poczynania”<sup>1</sup> — oto główne zadania uniwersytetu ważniejsze od wychowania. „Uniwersytet musi dawać schronienie i rozwijać myślicieli, eksperymentatorów, wynalazców, nauczycieli i badaczy, którzy nie ponosząc odpowiedzialności za działania będą badali zjawiska życia społecznego i usiłowali je zrozumieć”.<sup>2</sup> „Nowoczesny uniwersytet powinien zatem bez reszty poświęcić się rozwijaniu wiedzy, rozwiązywaniu wielorakich zagadnień i kształceniu ludzi — starając się wszystko to

<sup>1</sup> T. Flexner: *op. cit.*, s. 6.

<sup>2</sup> Tamże, s. 10.

czynić na możliwie najwyższym poziomie”.<sup>1</sup>  
„Uniwersytet w tym sensie, w jakim używam tej nazwy, jest instytucją świadomie poświęconą poszukiwaniu prawdy, rozwiązywaniu problemów, krytycznej ocenie osiągnięć i kształceniu ludzi na rzeczywiście wysokim poziomie”.<sup>2</sup>  
„Prawdziwy uniwersytet, o jaki mi chodzi, jest organizmem charakteryzującym się wysokością i określonością celu, jednością ducha i dążeń”.<sup>3</sup>  
„Uniwersytet jest, bez względu na swój typ lub postać, wysoce żywotnym organizmem, ożywionym nie środkami administracyjnymi, lecz ideałami i ideałami, posiadającymi życie zbiorowe”.<sup>4</sup>  
Oto charakterystyczne stwierdzenia Flexnera, wielokrotnie powtarzane na stronicach jego z pasją napisanej książki. Wzorem i ideałem są dla Flexnera uniwersytety niemieckie z przełomu XIX i XX wieku, jest urzeczony obrazem tych uniwersytetów nakreślonym przez Paulsen. Krytyka jego polega przede wszystkim na zestawianiu stanu obecnego z tym idealnym obrazem.

Najbardziej bezlitośnie rozprawia się Flexner z uniwersytetami amerykańskimi, wśród których tylko nieliczne zasługują na miano prawdziwych wyższych uczelni, spełniających określone wyżej warunki. Przede wszystkim są one wiernym odbiciem walk i niepokojów, które wstrząsają społeczeństwem Stanów Zjednoczonych. Zatraciły prawdziwy sens i poczucie wartości, adaptując się do wymagań młodej i nieraz dziecinnie naiwnej cywilizacji amerykańskiej. Autor omawia po kolei wszystkie dziedziny działalności uniwersytetów amerykańskich. Zarzuca im przede wszystkim zbyt szeroki zakres,

---

<sup>1</sup> A. Flexner: *op. cit.*, s. 24.

<sup>2</sup> Tamże, s. 42.

<sup>3</sup> Tamże, s. 178, 179.

<sup>4</sup> Tamże, s. 231.

włączanie do nauki uniwersyteckiej dziedzin nie mających z nauką nic wspólnego, wprowadzanie *the chain-store concept* do wyższego wykształcenia. „Beznadziejność Ameryki leży w braku woli i niezdolności tych, którzy zajmują stanowiska intelektualistów, do rozróżniania między rzeczywistą kulturą a powierzchownym lakierem, w sprowadzeniu instytucji, które powinny być przykładem intelektualnego wyróżnienia, do roli placówek handlujących oszukańczymi środkami lekarskimi”.<sup>1</sup> Niski poziom szkół średnich powoduje napływ źle przygotowanej młodzieży, a w samych uczelniach obserwuje się nagromadzenie różnych przedmiotów, dziecinnie naiwne stosowanie metod naukowych, niezrozumienie istoty nauki, niewłaściwe metody nauczania i egzaminowania; zbyt wielka jest liczba studentów, brak szacunku dla profesorów i prawdziwej kultury intelektualnej. Rejestr grzechów, które Flexner wytyka uniwersytetom Stanów Zjednoczonych, jest więc pokaźny.

Uniwersytety angielskie również nie zasłużyły w jego oczach na pozytywną ocenę. Zarzuca im brak zrozumienia dla pracy naukowej, który czyni z nich szkoły średnie na wyższym poziomie, brak jednolitej organizacji powodujący, że są zbiorami luźno powiązanych szkół. W nowych uniwersytetach krytykuje przerost wykształcenia zawodowego. Niejednolity system szkolnictwa średniego, gwałtowne zmiany w składzie społecznym studiujących po wojnie światowej, liczny napływ młodzieży, za którym nie szły odpowiednie nakłady inwestycyjne — spowodowały obniżenie poziomu uczelni angielskich. Jednakże Flexner dostrzega również tendencje ku lepszemu, mianowicie wzmożony ruch naukowo-badawczy w uniwersytetach,

---

<sup>1</sup> A. Flexner: *op. cit.*, s. 152.

łączenie badań z nauczaniem, nowe dążności do kształcenia pracowników nauki.

Mówiąc o uniwersytetach niemieckich Flexner porównuje je z obrazem nakreślonym przez Paulsen'a i analizuje zmiany, jakie w nich zaszły. Również i tutaj stwierdza upadek. Spowodowany on został dużym napływem młodzieży pochodzącej przeważnie z uboższych klas i warstw narodu, dążącej do szybkiego zdobycia dyplomu potrzebnego do uzyskania względnie dobrze płatnego stanowiska. Na uniwersytetach również odbiło się ujemnie powszechne zubożenie, pociągające za sobą zanikanie instytucji docentów prywatnych (źródła rekrutacji kadr profesorskich na wysokim poziomie), położenie wielkiego nacisku na nauczanie zawodowe, a przede wszystkim wciągnięcie uniwersytetów w orbitę politycznych walk partyjnych.

Ogólnie mówiąc Flexner dowodzi, że pod naporem procesów społecznych i politycznych oraz zmian w gospodarce i kulturze narodów zmienia się charakter uniwersytetów. Zdaniem jego procesy te pociągają za sobą upadek uniwersytetów. Jest głęboko przekonany, że jego idea uniwersytetu jest jedynie słuszna. Flexner odrzuca powierzchowny praktycyzm szkolenia zawodowego o wąskim zakresie specjalności, odrzuca również nastawienie uniwersytetów na bezpośrednie usługi dla gospodarki i życia społecznego. Stoi on na stanowisku, że uniwersytet powinien dawać metody i wiedzę ogólną wraz z umiejętnością stosowania ich w wielu dziedzinach życia praktycznego, a zamiast świadczenia doraźnych usług powinien rozwiązywać zagadnienia ogólne doniosłe dla praktyki. Przykładem takiego działania może być Pasteur, którego ogólne rozwiązania problemów naukowych pozwoliły zwalczać choroby jedwabników, drobiu itp.

Książka Flexner'a, napisana z niesłychaną

werwą i wręcz napastliwa, wywołała sprzeciw i szeroką dyskusję. W dwa lata później ukazuje się inna książka, na którą musimy zwrócić uwagę, gdyż stanowi ona nowy etap dyskusji. Książka ta, wydana w 1932 roku przez W. M. Kotschniga z inicjatywy International Students Service pt. *The University in a Changing World*<sup>1</sup>, składa się z szeregu prac napisanych przez wybitnych specjalistów, omawiających położenie uniwersytetów w różnych krajach. O uniwersytetach francuskich pisał C. Bouglé, niemieckich — M. Doerne, angielskich — R. Barker, amerykańskich — C. Shedd, włoskich — O. Fantini, radzieckich — A. Pinkiewicz, katolickich — D. Hildebrand. Wstęp i zarys ogólnej problematyki — Walter M. Kotsching. Publikacja ta dowodzi, że w ówczesnym świecie burżuazyjnym nie panowała jakaś jedna idea uniwersytetu, raczej było kilka koncepcji różnych typów, że w różnych krajach uniwersytety stawiały sobie odmienne cele, różniły się organizacją wewnętrzną, metodami i organizacją nauczania, pojmowaniem zadań społecznych, systemami uznawanych wartości i kryteriów. Książka ta wykazała dobitnie, że ideał średnio-wiecznego *studium generale*, tak drogi jeszcze ideologom uniwersytetu liberalnego, podobnego i jednolitego w swojej organizacji, celach i systemie pielęgnowanych wartości, należy bezprowrotnie do przeszłości. Uniwersytety nowoczesne poszły innymi drogami, proces ten stał się wyraźny zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej. Idea uniwersytetu liberalnego zaczęła się rozkładać i zanikać. W niektórych typach uniwersytetów zlikwidowano autonomię, a zadania ich zostały określone przez szersze cele społeczne, dla których realizacji nauka uniwersytecka stała się jednym ze środków. W Stanach Zjed-

<sup>1</sup> „Oxford University Press”, London 1932.



noczonych, gdzie wpływ businessmanów na szkolnictwo był zawsze wielki, podporządkowanie uniwersytetów jeszcze wzrosło. W niektórych krajach nastąpił szybki proces demokratyzacji i do uczelni napłynęła szeroka fala młodzieży klas i warstw uboższych. Wszędzie dokonał się zwrot w kierunku kształcenia zawodowego. Zaznaczył się także zwrot w zainteresowaniach naukowych. Po nadających niegdyś ton życiu intelektualnemu w uczelniach zainteresowaniach filozoficznych na przełomie XIX i XX wieku nastąpił okres panowania nauk przyrodniczych, które po pierwszej wojnie światowej z wolna wypierane były przez zainteresowania praktyczne, zastosowania nauk ścisłych i nauki techniczne. Panujący w uniwersytetach przyrodniczo-pozytywistyczny pogląd na świat zanikał, jednakże nie w procesie przewycięzania go przez inny zwarty i konsekwentny obraz świata, lecz raczej przez zanik zainteresowania dla zbudowania jednolitego poglądu na świat. Hasłem stawała się raczej specjalizacja. Wraz z zanikaniem zainteresowania ogólnym poglądem na świat, życie i naukę rozwiewał się — w tumulte kryzysów gospodarczych i walk politycznych — postulat autonomii nauki i bezinteresownej służby uczonego nauce. Uniwersytety — w myśl liberalnej koncepcji powołane do bezinteresownego poszukiwania prawdy — coraz otwarciej przechodziły na służbę celów heteronomicznych i protest Juliana Benda przeciwko zdradzie klerków odbił się w nich głośnym echem, gdyż dotyczył także profesorów.

Książka wydana przez Kotschinga ukazywała wyraźnie, że w zmieniającym się świecie uniwersytety przechodzą głębokie przeobrażenia, że weszły na drogę adaptacji do nowych warunków, a jeżeli usiłują utrzymać tradycyjne systemy wartości, pogłębia się tylko rozdzźwięk między nimi a społeczeństwami.

Dyskusja wokół spraw uniwersytetu nie ograniczała się — rzecz jasna — do tych dwóch książek, lecz była bardzo szeroka. Uświadamiała ona, że liberalna koncepcja uniwersytetu nie może być drogowskazem dla społeczności akademickich. Poszukiwania drogi wyjścia ze skomplikowanej sytuacji zawsze są powolne i pełne wahań. Dojrzało jednak przekonanie o konieczności międzynarodowej współpracy w rozwiązywaniu problemów szkolnictwa wyższego. Po pierwszej wojnie światowej uświadomiono sobie, że powiązania między narodami są ścisłe, że w samodzielnym wysiłku narody nie rozwiążą wielu swych spraw. Próby stworzenia międzynarodowej organizacji uniwersytetów rozpoczęły się właściwie wraz z powstaniem Ligi Narodów, która powołała Comité International de Coopération Intellectuelle oraz inne formy międzynarodowych kontaktów między uniwersytetami różnych krajów. W wyniku prac prowadzonych przez te komitety i instytuty zwołany został pierwszy ogólny kongres uniwersytetów w roku 1930 w Hawanie. Wysunięto tam myśl powołania specjalnej międzynarodowej organizacji uniwersytetów. Ważnym etapem na tej drodze była międzynarodowa konferencja uniwersytetów (szkół wyższych) w 1937 roku w Paryżu. Wzięli w niej udział reprezentanci 150 szkół wyższych wraz z przedstawicielami władz ministerialnych z 41 krajów. Obradom tej konferencji poświęcimy kilka słów. „Zagadnienia przedstawione konferencji dotyczą niektórych aspektów organizacji i życia dzisiejszych uniwersytetów, szczególnie dotkniętych głębokimi zmianami, jakie zaszły w strukturze wiedzy ludzkiej i w warunkach społecznych. Mamy tu na myśli stale rosnącą specjalizację dyscyplin naukowych, złożoność przygotowania, jakiego wymagają nowoczesne zawody, nadzwyczajny rozrost mas studenckich z ich aktualny-

mi potrzebami i troską o przyszłość. Uniwersytety starały się po trosze wszędzie dostosować swoją organizację do nowych wymagań, nadając większą elastyczność ramom wydziałów i pracy ciała nauczającego, podnosząc liczbę różnorodnych instytutów, pracowni i innych ośrodków pracy, w końcu starając się organizować napływające masy studentów i kierować nimi bardziej systematycznie".<sup>1</sup> W tych właśnie sprawach mieli się wypowiedzieć delegaci na konferencję, podzielić się własnymi doświadczeniami i opracować wnioski „w interesie lepszej organizacji studiów wyższych i dla dobra studentów”. Wygłoszono szereg referatów i przedyskutowano następujące tematy:

- I. Organizacja szkół wyższych
  - a) rola uniwersytetu w świecie nowoczesnym;
  - b) organizacja wydziałów;
  - c) wyższe nauczanie techniczne.
- II. Ciało nauczające: formacja, rekrutacja, kategorie i stan
- III. Studenci
  - a) rekrutacja;
  - b) warunki pracy;
  - c) przyszłość absolwentów.
- IV. Międzynarodowe stosunki między uniwersytetami, wymiana profesorów i studentów, studia za granicą, uznawanie dyplomów.

Tak więc przedmiotem konferencji były prawie wszystkie ważniejsze problemy pracy uniwersytetów. Czytając dzisiaj stenogramy tej konferencji odnosi się wrażenie, że zebrane na niej grono zastanawiało się przede wszystkim nad tym, jak uchronić szkoły wyższe od zale-

---

<sup>1</sup> *Problèmes d'université. „Travaux de la Conférence Internationale d'Enseignement Supérieur”*. Paris, 26—28 juillet 1937. Paris 1938.

wających je trudności codziennej pracy, oraz wrazenie bezradności wobec tych trudności. Oczywiście nie należało się spodziewać, że konferencja przyniesie jakieś recepty i rozwiązania. Uderza jednak brak wyraźnej diagnozy, brak wejrzenia w istotę procesów, które ten stan szkół wyższych spowodowały, szukanie doraźnych środków zaradczych. Na plan pierwszy wysuwały się zagadnienia nauczania wobec zalewu uczelni przez młodzież źle przygotowaną do studiów, problem przekazania jej odpowiedniej wiedzy bez obniżania poziomu, wprowadzenia w ogólną kulturę intelektualną. Podkreślano ujemne strony masowego kształcenia, odsunięcia profesora od studenta, uproszczonego i schematycznego nauczania i zmniejszenia wpływu wychowawczego pracowników naukowych. Krótko mówiąc zastanawiano się nad tym, co zrobić w warunkach uniemożliwiających realizację ustalonej tradycją idei uniwersytetu. Nie będę tu przedstawiał wniosków przyjętych przez obradujące grono, gdyż nie zawierały one zasadniczych nowości, a raczej dyktowane były tradycyjnymi koncepcjami.

Na konferencji tej nie stało się przedmiotem szerszych rozważań zagadnienie, które na odbywającej się rok później międzynarodowej konferencji młodzieży uniwersyteckiej roztrząsano szeroko, a mianowicie zagadnienie odpowiedzialności moralnej uniwersytetów wobec narodów i społeczności międzynarodowej.

Międzynarodowe organizacje studenckie powstawały już pod koniec XIX wieku, lecz dopiero po pierwszej wojnie światowej ruch ten nabiera rozmachu. Nie miejsce tu na analizowanie czynników jego rozwoju. Wyliczmy tylko najważniejsze z tych organizacji:

1. Confédération Internationale des Étudiants, założona w roku 1919 w Strasburgu w celu „zawiązania więzów przyjaźni i szacunku między

studentami całego świata, ustanowienia stałego związku między ich organizacjami i koordynacji ich działalności, badania zagadnień międzynarodowych odnoszących się do wyższego wykształcenia, życia intelektualnego i materialnego studentów”.

2. Entr'aide Universitaire Internationale, powołana w roku 1920 pod nazwą Aide aux Étudiants d'Europe (obecnie World University Service) dla niesienia pomocy materialnej i umożliwienia studiów młodzieży wszystkich narodów, ras i klas społecznych.

3. Fédération Internationale des Femmes Diplômées des Universités, powstała w roku 1919 dla umacniania przyjaźni i międzynarodowej współpracy między kobietami z wyższym wykształceniem.

4. Fédération Universelle des Association Chrétiennes d'Étudiants, założona w roku 1895 w Szwecji jako zrzeszenie protestanckie służące sprawie zbliżenia międzynarodowego studentów chrześcijańskich, dla dyskusowania zagadnień społecznych i kształtowania postaw chrześcijańskich wśród studentów.

5. Fédération Universitaire Internationale pour la Société des Nations, powołana w roku 1924 w celu podtrzymywania polityki współpracy międzynarodowej w duchu Ligi Narodów.

6. Pax Romana, założona w roku 1921 we Fryburgu jako oficjalnie uznane zrzeszenie studentów katolickich.

7. Union Mondiale des Étudiants Juifs, powstała w roku 1924 dla obrony interesów kulturalnych, zawodowych i ekonomicznych studentów Żydów.

Wymienione wyżej organizacje międzynarodowe, poparte przez Institut International de Coopération Intellectuelle działający pod egidą Ligi Narodów (Instytut należał również do organizatorów paryskiej konferencji uniwersyte-

tów), zwołały konferencję swoich przedstawicieli poświęconą sprawie „wychowania w uniwersytecie współczesnym”. Sprawozdanie z tej konferencji ukazało się pt. *Etudiants á la recherche de leur Université*.<sup>1</sup> Na konferencji, obradującej w Luksemburgu w dniach 23—25 maja 1938 roku, przedmiotem dyskusji były następujące zagadnienia:

1. Misja wychowawcza uniwersytetu w naszej epoce. Czy zadaniem wychowania jest wykształcenie naukowe, czy przekazanie ogólnej kultury? Co rozumiemy przez naukę, a co przez kulturę? Rozważenie sprawy, czy kultura powinna być pojmowana jako „wspólna miara” dla całej ludzkości. Czy tragizm obecnej sytuacji świata zachodniego nie leży w braku wspólnej miary wartości? W jakim stopniu uniwersytet może się przyczynić do wytworzenia takiej wspólnej kultury?

2. Poszukiwanie prawdy przez uniwersytet. Specjalizacja i jedność wiedzy ludzkiej. Prawda czy prawdy? Czy uniwersytet powinien szukać „prawdy” pojętej jako całość? Czy pracownicy uniwersytetów mogą, bez zdrady swej misji prowadzenia bezinteresownych badań, angażować się na tej drodze, czy też powinni się ograniczyć do poszukiwania „prawd”, nie zmierzając do łączenia ich w spójny system? Stosunek uniwersytetu do metafizyki i teologii.

3. Autonomia uniwersytetu. Jakie formy autonomii pragniemy zapewnić uniwersytetom? Czy ma to być autonomia uniwersytetu jako całości czy autonomia jednostek tworzących uniwersytet? Czy ma to być autonomia w stosunku do państwa, społeczeństwa, kultury czy wyznań? Czy autonomię można pogodzić z obowiązkiem służby?

---

<sup>1</sup> *Etudiants á la recherche de leur Université*. Paris 1939.

4. Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczności narodowej i międzynarodowej. Jakie są obowiązki klerków w stosunku do społeczeństwa? Czy klerkowie powinni stać ponad tłumem zamknięci w wieży z kości słoniowej, czy też — jak sądzi młode pokolenie — wejść w tłum, wziąć na siebie odpowiedzialność, nawet jeżeli trzeba zaangażować się w określonych akcjach politycznych i społecznych? A w ramach tej hipotezy co powinien czynić uniwersytet?

5. Uniwersytet jako społeczność profesorów i studentów. Czy trzeba dążyć do zacieśnienia stosunków między profesorami a studentami? Jak pogodzić to z dążeniem do zachowania wolności indywidualnej? <sup>1</sup>

Na konferencji organizacji studenckich w Luksemburgu wypowiedziano mniej gładkich frazesów niż w Paryżu. Młodzi ludzie w obliczu skomplikowanych sytuacji społeczno-politycznych znamienych dla Europy będącej w przededniu nieuniknionej wojny zwracali się do uniwersytetu współczesnego z pełnym niepokojem pytaniem, w jakim stopniu może on rozwiązać te sytuacje i wskazać drogi wyjścia. Dramatyczna bezradność uniwersytetów europejskich trzymających się tradycji uniwersytetu liberalnego z jednej strony, z drugiej zaś całkowite podporządkowanie się faszystom i hitleryzmowi uniwersytetów, które z tej koncepcji zrezygnowały, oraz zupełne niezrozumienie i wrogość wobec Związku Radzieckiego — wyznaczały krąg, w którym toczyła się dyskusja.

Zagadnienie odpowiedzialności uniwersytetów narzucało się coraz ostrzej wobec dojścia Hitlera do władzy i wprzęgnięcia uczelni niemieckich w służbę reżimu politycznego, w sy-

---

<sup>1</sup> *Étudiants à la recherche de leur Université...*, s. 23, 24.

tuacji, gdy nieuchronnie zbliżał się wybuch drugiej wojny światowej.

Tak więc już w okresie dwudziestolecia rozwój społeczeństw kapitalistycznych poszedł tak daleko, że liberalna koncepcja uniwersytetu, mimo iż oficjalnie ciągle jeszcze uznawana za „ideę prawdziwego uniwersytetu”, nie była realizowana w praktyce, a coraz liczniejsza była rzesza krytyków wskazujących, że taki „prawdziwy uniwersytet” nie odpowiada już potrzebom społeczeństwa. Minęły te czasy, kiedy wychowując wybitne indywidualności można było sądzić, że z ich indywidualnych działań wyniknie harmonia społeczna. Życie stawiało przed uniwersytetami, ich pracownikami i wychowankami, przed nauką uniwersytecką nowe wymagania i zadania, do których rozwiązywania nie wystarczała już postawa neutralnego obserwatora, a z drugiej strony los uniwersytetów niemieckich, wprzęgnięcie ich w służbę barbarzyństwa, budził lęk przed angażowaniem się po stronie określonych partii politycznych, lęk przed tym, że zaakceptowanie programu społecznego każe przyjąć system wartości niezgodny z tradycyjnie uznanymi kryteriami moralności i kultury.

Wybuch drugiej wojny światowej pogłębił procesy składające się na kryzys uniwersytetów. W poszukiwaniu diagnozy zła, które ją wywołało i które się w jej czasie przejawiało, wielu myślicieli coraz częściej analizowało rolę systemów wychowawczych, zwracając uwagę na wychowanie w uniwersytetach, z których przecież wychodziła elita kierująca państwami i życiem politycznym. Powstaje bogata literatura dotycząca uniwersytetów. Są to prace zawierające albo pewne propozycje reorganizacji uniwersytetów, albo dyskusje nad koncepcją zasadniczą uniwersytetu, albo wreszcie poświęcone zagadnieniom wychowania w uniwersytetach.



Zbierają się także międzynarodowe konferencje dla przedyskutowania problemów uniwersytetów i ich perspektyw rozwojowych po wojnie.

Z publikacji poświęconych wychowaniu najbardziej zasługuje na uwagę Report of the Harvard Committee pt. *General Education in a Free Society*<sup>1</sup>, gdzie powołana w roku 1943 przez rektora tegoż uniwersytetu grupa profesorów zastanawia się nad pytaniem, jak uniwersytety w społeczeństwie uprzemysłowionym, w ustroju liberalnej demokracji mogą szerzyć kulturę ogólną, co czyniły niegdyś poprzez wykształcenie klasyczne. Ogólne wykształcenie zdefiniowano tu jako wskazywanie celów, którym wiedza służy; składa się na to wykształcenie nie tylko zespół książek, które należy przeczytać, czy cykl wykładów, których należy wysłuchać, lecz przede wszystkim perspektywa i cele, do których należy dążyć różnymi drogami i środkami, między innymi i specjalizacją. Do szczegółów propozycji zawartej w tym raporcie wrócimy w dalszych rozdziałach naszej pracy. W każdym razie znalazło w nim wyraz stanowisko, że wychowanie uniwersyteckie powinno się opierać na przekazywaniu ogólnej kultury, i wskazano mniej więcej zakres treści, które powinny do niej wchodzić.

W roku 1943, tym samym, w którym rozpoczął pracę Harvard Committee, odbyła się w Londynie konferencja Zrzeszenia Profesorów Uniwersytetów Krajów Sprzymierzonych w Wielkiej Brytanii. Dwa były tematy obrad: funkcja uniwersytetu w nowoczesnym społeczeństwie i metody praktycznej współpracy między uniwersytetami krajów sprzymierzonych w przyszłości. Oto wnioski, do jakich doprowadziła dyskusja:

---

<sup>1</sup> *General Education in a Free Society*. Wstęp J. Bryant Conant. „Harvard University Press, Cambridge 1945.

1. Należy podkreślić nie tylko naukową rolę uniwersytetów, lecz przede wszystkim konieczność odegrania aktywnej moralnej roli w społeczeństwie. Uniwersytet nie tylko prowadzi badania naukowe i szkoli młodzież, lecz powinien także tworzyć kryteria wartości.

2. Istnieje konieczność ściślejszej współpracy między naukami społecznymi a przyrodniczymi, co pozwoli młodzieży wprowadzonej do nauk ścisłych i technicznych zrozumieć problematykę społeczną i społeczne skutki stosowania nauki.

3. Podkreślono konieczność zwrócenia uwagi na studia filozoficzne, na tworzenie poglądu na świat i społeczeństwo, kształtowanie stosunku jednostki do społeczeństwa i cywilizacji.

4. Uniwersytety świata powinny dążyć do urobienia światowej opinii intelektualistów w duchu walki o lepszy świat i przeciwstawiania się barbarzyństwu.

5. W tym celu należy powołać odpowiednie organizacje międzynarodowe.

6. Przedyskutowano zagadnienia stosunku studentów do uniwersytetu i ulepszania systemu wychowania uniwersyteckiego.

7. Dyskutowano sprawę stosunku państwa do uniwersytetu i wolności uniwersytetów, podkreślając ważność tej wolności dla kształtowania niezależnej opinii publicznej.<sup>1</sup>

W dyskusji na konferencji londyńskiej zwraca uwagę podkreślenie odpowiedzialności uniwersytetów za poziom moralności społeczeństwa i skutki badań naukowych, za dostarczanie państwom narzędzi wojny i zniszczenia. Nie ujawniła się jeszcze wtedy złowroga moc bomby atomowej, lecz masowa zagłada ludności bombardowanych miast i groza obozów koncentracyjnych stawiała w polu widzenia ten pro-

---

<sup>1</sup> *The Function of a University in a Modern Community*. „Educational Conference”, Oxford 11 V 1943.

blem. Uczeni zdawali sobie sprawę, że bezinteresowne badania naukowe mogą mieć potworne konsekwencje i odpowiedzialność za nie w jakimś stopniu obciąża także uniwersytety. Nie sformułowano jeszcze wyraźnie zarzutów przeciw uniwersytetom, lecz zwrócono uwagę na zagadnienia wysunięte przez wojnę.

Z krytyką głoszącą otwarcie załamanie się koncepcji liberalnej i wszystkich jej pochodnych wystąpił A. S. Nash w książce *The University and the Modern World*.<sup>1</sup> Daje on nie tylko krytykę, lecz — co czyni książkę bardziej interesującą — formułuje pewien program, ogłasza mianowicie ideologię chrześcijańską spadkobierczynią po przeżytych już liberalizmie. Odrzuca koncepcję wolności sprzeciwiającą się tezie, że wszelkie ludzkie działania muszą wynikać z pewnej wiary, lecz odrzuca także koncepcję wiary, która zaprzeczając wolności prowadzi do obskurantyzmu. Zdaniem Nasha uniwersytety współczesne, wraz z całym społeczeństwem mieszczańskim, przechodzą kryzys podobny do tego, lecz głębszy, jaki przeszły uniwersytety scholastyczne w okresie renesansu i reformacji. Jak wtedy załamał się typ filozofii i postawy wobec świata i społeczeństwa, stanowiącej podstawę koncepcji uniwersytetu średniowiecznego, tak teraz załamuje się filozofia i pogląd na naukę panujące w społeczeństwach kapitalistycznych. Filozofią tą jest naukowa postawa racjonalistyczno-indywidualistyczna, leżąca u podstaw metodologii nowoczesnej nauki, wzorowana na modelu nauk eksperymentalno-matematycznych, a przeniesiona na grunt filozofii społecznej liberalizmu. Ta postawa określała funkcję naukową, wycho-

---

<sup>1</sup> A. Nash: *The University and the Modern World. An Essay in the Social Philosophy of University Education*. Wstęp R. Niebuhr. London 1945.

wawczą i społeczną uniwersytetów liberalnych. Kontynuowanie jej w obecnych warunkach wiedzy do scholastycznej jałowości filozofii, której uderzającym przykładem jest logiczny pozytywizm, a w pracy wychowawczej prowadzi do wąskiej specjalizacji naukowej i zawodowej, braku jednolitego poglądu na świat i filozofii życia. Uniwersytety nie dają ani kryteriów wartości moralnych i estetycznych, ani poczucia sensu życia tak indywidualnego, jak społecznego.

Racjonalistyczno-indywidualistyczna koncepcja nauki okazała się fałszywa, ponieważ stała na stanowisku, że nauka może się obejść bez założeń pozanaukowych, że może zbudować zamknięty pogląd na świat wolny od założeń metafizycznych. Zdaniem Nasha dzieje nauki nie potwierdziły tej nadziei. Elementy wiary zawsze przenikały do każdej filozofii nauki i do liberalnej filozofii społecznej, a w miarę rozwoju społeczeństwa liberalnego coraz częściej te właśnie elementy wiary dochodziły do głosu w postaci irracjonalistycznych kierunków filozoficznych i ruchów społecznych przyjmujących irracjonalne i mistyczne doktryny.

Współczesne uniwersytety i ich profesornie uchylają się od rozważania problematyki filozofii życia i poglądu na świat, zamykając się w wąskich specjalnościach i pracach cząstkowych; lecz odrzucając w ogóle budowanie i nauczanie jednolitej koncepcji świata uniwersytet współczesny świadomie przestaje być uniwersytetem. Jakie są skutki tej tendencji? Kryzys moralny wśród profesorów i studentów, brak kryteriów wartości, cynizm i egoistyczna postawa społeczna, brak przewodnich idei życiowych, uchylanie się od odpowiedzialności za sprawy całego społeczeństwa. To właśnie przyjmowanie filozofii racjonalistyczno-indywidualistycznej, właściwej liberalizmowi,

jako rzekomo ciągle jeszcze żywotnej, zamykanie oczu na jej kryzys, uchylanie się od zbadania tego kryzysu i wyciągnięcia wniosków, a wskutek tego brak wszelkich filozoficznych i światopoglądowych, ideowych podstaw w pracy naukowej i dydaktycznej — powoduje kryzys i załamanie się współczesnych uniwersytetów.

Nash nie występuje z tradycyjną koncepcją irracjonalistyczną; przeciwnie, podkreśla, że racjonalna nauka ma do spełnienia niezwykle ważną rolę i trzeba jej zapewnić miejsce w nadbudowie, lecz nie może ona stanowić należytej podstawy przyszłej intelektualnej rekonstrukcji świata. Uniwersytet współczesny, uważający się nadal za uniwersytet liberalny, odrzucający lub uchylający się od podjęcia nawet próby wypracowania i uczenia jednolitej koncepcji świata, również nie może spełniać konstruktywnej roli.

Z kolei Nash analizuje koncepcje, które odrzucając filozofię liberalizmu i z nią związaną teorię nauki, postulowały reorganizację uniwersytetów na nowych zasadach. Omawia hitlerowską koncepcję uniwersytetu narodowo-socjalistycznego, radzieckie uniwersytety komunistyczne oraz ideę uniwersytetu chrześcijańskiego.

Poddając analizie hitlerowską koncepcję uniwersytetu zgadza się z krytyką liberalizmu, a mianowicie z tezą, że nauka nie obywa się bez pozanaukowych założeń, lecz odrzuca tezę, że u podstaw nauki winna leżeć rasowa koncepcja duszy narodu; zgadza się z tezą, że nauka służy wyższym celom, nie sobie samej, lecz odrzuca służbę rasowo określonej grupie narodowej; zgadza się z tezą, że nauka jest zależna od warunków epoki, w której powstaje, lecz odrzuca teorię rasowego relatywizmu wiedzy; zgadza się z tezą, że nauka stanowi jed-

nolity, całościowy system, lecz odrzuca próbę włączenia nauki w ujednolicony kaftan teorii rasowej. Analizując drogę uczelni niemieckich pod panowaniem Hitlera Nash wskazuje, że uznanie kryteriów politycznych doktryny narodowosocjalistycznej i podporządkowanie się autorytetowi państwa hitlerowskiego uczyniło uniwersytety i uczonych, kierowanych nienawiścią rasową, narzędziem agresji, wojny i ludobójstwa.

Rozdział poświęcony uniwersytetom radzieckim dowodzi, że Nash ujemnie ocenia materializm dialektyczny i dialektyczną linię polityki radzieckiej. Chociaż jest on pod wrażeniem bohaterskiej walki Związku Radzieckiego i chociaż przyznaje, że Marks wywarł głęboki wpływ na rozwój nauki nawet w krajach kapitalistycznych, i choć zgadza się z marksowską krytyką liberalizmu, to jednak nie może zaakceptować reformy świata na podstawie filozofii marksizmu. Nash nie pojmuje, dlaczego marksizm nie toleruje koncepcji burżuazyjnych i podporządkowuje uniwersytety i nauki politycznym koniecznościom strategii i taktyki walki klas.

Miejsce koncepcji liberalnej powinna zająć odrodzona i odnowiona koncepcja uniwersytetu chrześcijańskiego. Jednakże Nash odrzuca filozofię tomistyczną jako ideologiczną podstawę tej koncepcji. Uniwersytet chrześcijański powinien być wolny i tolerancyjny. Powinien się zrodzić z wielkiego ruchu intelektualnego obejmującego wszystkie kościoły i wszystkie wyznania chrześcijańskie. O koncepcjach uniwersytetu chrześcijańskiego będziemy jeszcze mówili gdzie indziej.

Nash starał się wykazać, że uniwersytety liberalne, przystosowując się do różnych zmieniających się warunków społecznych, rezygnując z jednolitego poglądu na świat i z pracy nad

synteza nauk w jeden system poglądów, stały się niezdolne do stworzenia kryteriów wartości wyznaczających postępowanie człowieka w świecie współczesnym, że wobec tego nie mogą dać swoim pracownikom i wychowankom koniecznego pionu moralnego. Problem ten wystąpił z całą jaskrawością w innej książce, odsłaniającej brak kośćca moralnego uniwersytetów w okresie wielkiej próby. Mam tu na myśli książkę M. Weinreicha *Hitler's Professors. The Part of Scholarship in Germany's Crimes against the Jewish People*.<sup>1</sup> Książka ta wyszła w 44 lata po wspominatej już wielokrotnie książce Paulsen. W niespełna pół wieku ukazuje się książka stwierdzająca, że właśnie profesorowie stali się współnikami i uczestnikami zbrodni ludobójstwa. Weinreich opisuje udział profesorów niemieckich w eksterminacji Żydów, nie mówiąc o udziale w eksterminacji innych narodów. Poza liniami frontów wymordowano miliony ludzi tylko dlatego, że należeli do narodów uznanych przez hitlerowców za rasowo, intelektualnie i społecznie niższe i mniej wartościowe. Ludobójstwo nie jest wynalazkiem niemieckim XX wieku. Zjawiało się już nieraz. Nigdy jednak nie było tak „skuteczne” i systematyczne, gdyż właśnie teraz oparte zostało na metodach opracowanych z naukową dokładnością. Niemcy, stwierdza Weinreich, dlatego tak skutecznie dokonali eksterminacji, ponieważ przygotowanie i przeprowadzenie jej oddali w ręce profesorów i pracowników nauki. Uczni niemieccy nie tylko dawali broń walczącym na froncie żołnierzom, podobnie jak to czynili ich koledzy we wszystkich krajach wojujących, lecz opracowali także plan, dostarczyli środków

---

<sup>1</sup> M. Weinreich: *Hitler's Professors. The Part of Scholarship in Germany's Crimes against the Jewish People*. New York 1946.

i zorganizowali mord o największych znanych dotąd rozmiarach. Oczywiście trzeba pamiętać, że książka Weinreicha została napisana pod bezpośrednim wrażeniem wojny, że na pewno przejawia swoje oskarżenia.

Jednakże opinia światowa stawiała pytanie: Jak to było możliwe, że uczeni niemieccy zostali użyci do takich celów? Weinreich stara się odpowiedzieć, wskazując na dawniej już istniejące tendencje i postawy silnie się rozwijające wśród profesorów niemieckich w okresie imperializmu. Gdy Hitler doszedł do władzy, wśród zwolnionych 1500 profesorów tylko nieznaczna część usunięto nie ze względów rasowych, lecz z powodu opozycyjnej postawy. Proces przechodzenia uczonych niemieckich do obozu hitlerowskiego, ich ewolucja ideologiczna w tym kierunku, wzrastający udział w stwarzaniu hitlerowskiej maszyny agresji i ucisku, coraz pełniejsza akceptacja haseł i celów hitleryzmu — szczególnie jaskrawo odsłaniają związki elity intelektualnej z klasami i grupami, które doszły z Hitlerem do władzy. Śledząc ten proces naprawdę trudno wierzyć w twierdzenia o moralnej autonomii uniwersytetów, wypracowywaniu przez nie nadrzędnych kryteriów wartości. Profesorowie nie tylko okazali się usłudźni, lecz swoją usłudźność posunęli aż do rezygnacji ze zdobyczy humanistycznych kultury niemieckiej. Oczywiście proces wciągania profesorów był zorganizowany i prowadzony niesłychanie zręcznie i właściwe cele reżimu zawsze osłonięte były dymną zasłoną frazeologii patriotycznej, narodowej, odwołującej się do wielkich ideałów i tradycji niemieckiego narodu. Lecz chyba właśnie dla uczonych nie było rzeczą trudną przejrzeć tę zasłonę, a jeżeli tego nie potrafili uczynić, to i w tym przejawia się kryzys i braki ich naukowej i filozoficznej postawy.

Weinreich pokazuje, jak każdy etap hitlerow-



skiej polityki wobec Żydów był krok za krokiem opracowywany i przygotowywany przez uczonych pracujących bądź to indywidualnie, bądź w specjalnie w tym celu powołanych instytucjach naukowych. Pierwsi wstąpili na służbę hitleryzmu antropologowie, biologowie i prawnicy. Obok nich stanęli wkrótce filozofowie i przedstawiciele prawie wszystkich dyscyplin nauki. Zadanie ich polegało na teoretycznym przygotowaniu antysemityzmu, uzasadnieniu teoretycznym konieczności usunięcia Żydów z organizmu narodu niemieckiego, wykazaniu, że Żydzi są wrogami ludzkości.

Następnie uczeni wespół z politykami opracowali plan i metody eksterminacji, legalizując ją ustawy, obmyślono też akcję propagandową w skali europejskiej dla uzasadnienia i obrony tego przestępstwa. Weinreich wykazał opierając się na dokumentach, literaturze i prasie, że w działalności tej brali udział przedstawiciele wszystkich dziedzin nauki — od etnologów, filozofów, historyków, prawników, ekonomistów, geografów i demografów po teologów, językoznawców i lekarzy. Inżynierowie opracowali konstrukcje komór gazowych i pieców, chemicy dostarczyli gazów. W akcji brali udział nie tylko świeżo kreowani profesorowie, lecz wielu wybitnych uczonych, członkowie akademii, laureaci Nagrody Nobla, jak fizyk Lenard i inni. Książka Weinreicha nie jest głosem w dyskusji, jest oskarżeniem. Apelem do sumienia uczonych i wyzwaniem rzuconym uniwersytetom. Pokazuje, do czego doszli profesorowie niemieccy rezygnując z własnych ocen wartości na rzecz ocen uznanych przez władze polityczne, z racjonalnych kryteriów nauki na rzecz irracjonalnej mistyki rasizmu.

Odsłonięcie udziału uniwersytetów w zbrodniach hitleryzmu i podporządkowania nauki w państwie Hitlera, którym to sprawom po-

święcono bogatą literaturę, wydobywało jaskrawo na światło dzienne problem moralnej autonomii uniwersytetów. Zależność uniwersytetów od klas panujących w danym społeczeństwie, ich zgodność z panującą ideologią, konserwatyzm — były to fakty powszechnie znane i podkreślane przez wielu pisarzy. Zawsze wszakże utrzymywało się przekonanie o dostojności uniwersytetu jako instytucji poświęconej poszukiwaniu prawdy, o wartościach kulturalnych, które on reprezentuje i na których straż stoi. W imię tych wartości uniwersytety protestowały przeciwko pewnym aktom władzy politycznej, jak np. protest grupy profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego przeciw Brześciowi. Jednakże szybkie podporządkowanie się uniwersytetów niemieckich doktrynie i polityce, której mistyczna niedorzeczność i agresywne cele były oczywiste, świadczyło o głębokim kryzysie zasad, na których opierały się one dotychczas.

Toteż Walter Moberly pisząc o sprawach współczesnych uniwersytetów dał swej pracy tytuł *The Crisis in the University*. Idee zawarte w tej książce nie są uderzająco nowe. Autor wypowiada tu myśli nurtujące szerokie koła uniwersyteckie. Kryzys uniwersytetu jest odbiciem kryzysu w świecie współczesnym, przenikającego go poczucia niepewności i braku bezpieczeństwa. Perspektywa wojny atomowej, możliwość zagłady cywilizacji w tej wojnie, nowy konflikt między Wschodem a Zachodem, nabrzmiewający w kilka zaledwie lat po zakończeniu drugiej wojny światowej, wynikająca stąd atmosfera niepokoju, walka propagandowa — oto sytuacja stawiająca szkolnictwu wyższemu nowe wymagania. Czy uniwersytety mogą się przystosować do takiego świata niepewności? Czy mogą wnieść do niego coś twórczego i porządkującego? Czy same zostaną lub już zostały wciągnięte w wir wydarzeń i pogrążone

w chaosie? Oto pytania, pod kątem których trzeba na nowo przemyśleć wszystkie dawne i ciągle rozważane kwestie doboru studentów, metod pracy, programów, form organizacji i kierownictwa, stosunku do społeczeństwa.

Uniwersytety zatopione w codziennych sprawach tracą z oczu ważne zagadnienia ogólne. W kołach uniwersyteckich toczą się dyskusje, lecz nie podejmuje się prób określenia ich stosunku do życia społecznego, ich zadań i odpowiedzialności — świadomie bądź z rezygnacją zostawiając sprawy własnemu biegowi. Załamanie się uniwersytetów niemieckich jest ostrzeżeniem, pokazuje skutki tego rodzaju postawy. „Żadne uniwersytety nie cieszyły się wyższym intelektualnym prestiżem; w ciągu ostatniego wieku były one wzorem dla świata. Kiedy jednak wystąpił nacisk, z nielicznymi honorowymi wyjątkami indywidualnymi, okazały mniejszy opór niż kościoły. Nie odparły doktryn moralnie monstrualnych i naukowo nikczemnych. Podobnie jak prasa i radio, pozwoliły się uczynić narzędziem kształtowania opinii publicznej w rękach władzy. Bez wątpienia do załamania się uniwersytetów przyczyniły się pewne cechy niemieckie, lecz przypisywanie winy wyłącznie podwójnej porcji grzechu pierworodnego w duszy niemieckiej nie jest przekonywające. Postawę uniwersytetów niemieckich należy raczej tłumaczyć tym, że nie posiadały one niezależnych kryteriów wartości, których trzymałyby się z dostatecznym przekonaniem i uporem, by przeciwstawić się prądowi. Profesorowie brytyjscy nie mogli powstrzymać się od pytania: Jak byłoby w naszym przypadku? Gdybyśmy zostali poddani podobnemu naciskowi, czy jesteśmy pewni, że nasze kryteria wartości są dostatecznie zwarte i mocne, byśmy mogli się oprzeć? Czy jesteśmy pewni, że my byśmy także nie ulegli? Nie znajdują oni łatwo odpowiedzi,

w której brzmiałaby taka pewność, jakby sobie mogli życzyć".<sup>1</sup>

Kryzys uniwersytetów przejawia się w postaciach ich wychowanków, którzy wychodzą z ich murów bez poglądu na świat, bez filozofii społecznej, bez poczucia odpowiedzialności za jakiś określony system wartości. Uniwersytety nie dają tego, co zapowiadają. Po pierwsze, koncepcja uniwersytetu głosi, że wychodzą z nich ludzie o pełnej osobowości, rozumiejący siebie i znający swoje miejsce w świecie, tymczasem w znacznej mierze studenci i ich nauczyciele są wąskimi specjalistami o bardzo ograniczonym horyzoncie umysłowym. Po drugie, uniwersytet liberalny głosi, że jego postawa wobec wiedzy jest bezinteresowna, a w rzeczywistości jest ona egoistyczna i utylitarna. Mitem jest również twierdzenie o obiektywności i bezstronności, gdyż profesorowie i studenci, podobnie jak wszyscy ludzie, często kierują się uprzedzeniami, emocjami i nieświadomymi pobudkami. Wreszcie uniwersytety głoszą, że są społecznościami i że z życia kolektywnego czerpią swą siłę. W rzeczywistości jednak więzy między gronem profesorskim a studentami, między poszczególnymi wydziałami są bardzo luźne.

Jak uniwersytety doszły do takiego stanu? Moberly analizuje rozwój uniwersytetów brytyjskich w XIX i XX wieku, charakteryzując go jako przejście od uniwersytetu chrześcijańsko-hellenistycznego do uniwersytetu liberalnego, który z kolei przekształcił się w uniwersytet technologiczno-demokratyczny, a w gruncie rzeczy uniwersytet chaotyczny, pozbawiony jakiegś idei przewodniej. W tym właśnie chaosie, braku przewodniej koncepcji, braku zasad leży istota kryzysu uniwersytetów. W czym się

---

<sup>1</sup> W. Moberly: *The Crisis in the University*. London 1949, s. 22, 23.

ten kryzys przejawia? W uchylaniu się od fundamentalnych zagadnień. Uniwersytety nie zabierają głosu w istotnych kwestiach poglądu na świat, w sprawach polityki i religii. Uniwersytet daje środki, lecz nie mówi o celach. Uczy chemii i języków, lecz ta chemia i znajomość języków może być użyta do celów dobrych lub złych; czy i dlaczego niesprawiedliwość i okrucieństwo są złe, a ich przeciwieństwa dobre, czy wiara jest potrzebna do życia — o tych sprawach student dowiaduje się poza uniwersytetem. Jeżeli ktoś chce wyprodukować bombę, wydział chemii nauczy go, jak to zrobić, budować katedrę nauczy go wydział architektury, na wydziale lekarskim nauczy się pielęgnować zdrowie, lecz czy i dlaczego powinniśmy produkować bomby, budować katedry i zabiegać o zdrowie, jaka jest hierarchia dóbr i celów — o tym uniwersytet milczy. Stąd Moberly formułuje zarzut: uniwersytet koncentruje uwagę na rzeczach drugorzędnych, a zaniedbuje zasadnicze.

Drugi przejaw kryzysu to fałszywa neutralność. Może przejawiać się ona w „akademickiej” postawie wobec życia, postawie obserwatora i zbieracza faktów, komentatora i analityka uchylającego się od wypowiedzania opinii i od działania według określonych zasad. Fałszywość tej neutralności polega też na tym, że jest to neutralność pozorna, będąca zamaskowanym udziałem i stronniczością. Maskowane uczestnictwo występuje w dziedzinie polityki, religii i etyki. Zachowanie milczenia w walkach politycznych jest także czynną postawą. Uniwersytety zawsze są stronnicze, lecz zachowując pozory bezstronności dławią rozwój poczucia odpowiedzialności u swoich wychowanków.

Fragmentaryczność wiedzy przekazywanej studentom, brak syntezy, powiązania między pracą poszczególnych wydziałów i katedr oraz

brak wspólnych zainteresowań wśród pracowników — odbijają się w wysokim stopniu ujemnie na osobowości wychowanków. Student nie ujmuje życia jako całości, lecz widzi je jako zbiór nie powiązanych elementów.

Bezkrytycznie przyjmowane założenia, nieświadomie uznawane przesady i uprzedzenia pochodzące z tradycji, wpływu środowiska, uczuciowych nastawień wywierają silny i zgubny wpływ na naukę i wychowanie uniwersyteckie. Zjawiska te są powszechne w życiu codziennym i zadaniem wykształcenia wyższego powinno być przeciwdziałanie im. Ale uniwersytety same są zorganizowane na zasadzie naiwnych teorii liberalnych głoszących właśnie, że nauka nie przyjmuje żadnych pozanaukowych uprzedzeń. Autor wykazuje, że we wszystkich dziedzinach nauki takie właśnie bezkrytycznie przyjmowane uprzedzenia wywierają zgubny i zniekształcający wpływ, ograniczając zakres stawianych zagadnień i dyktując fałszywe dyrektywy metodologiczne.

Istotnym przejawem kryzysu uniwersytetów jest też zaniedbanie i lekceważenie czynników moralnych i duchowych. Sądy o wartościach są niezbędne do racjonalnego zorganizowania życia jednostek i zbiorowości i dlatego uniwersytet powinien wyrabiać w studentach zdolność formułowania takich sądów. Jednakże uniwersytety liberalne, sądząc, że dokonane w długim procesie wyzwolenie się z teologicznych więzów systemu stawiającego wartości duchowe i moralne ponad intelektualnymi jest wysoką wartością dającą wolność badań naukowych, zdecydowanie przeciwstawiały się kultywowaniu innych postaw. Być może, działała tu także wiara w moralną wartość nauki, przekonanie, że postęp nauki przyniesie także udoskonalenie moralne. Doświadczenie wykazuje, że bez systemu wartości moralnych i duchowych nie

sposób żyć i każdy musi sobie takie wartości zdobyć. Brak moralnych kryteriów jest zgubny dla samej nauki, która przecież wywiera coraz silniejszy wpływ na życie społeczne. Zaniedbanie tych czynników grających tak ważną rolę w życiu powoduje, że z uniwersytetów wychodzą osobowości pozbawione cech istotnych dla współżycia społecznego.

Moberly krytykuje uniwersytet liberalny z chrześcijańskiego punktu widzenia i proponowane przez niego pozytywne tezy wynikają z dogmatyki chrześcijańskiej.

Oprócz omówionych tu głosów w dyskusji wokół uniwersytetów, ich słabości, braków i kryzysu, nagromadziła się ostatnio olbrzymia literatura, której jednak nie sposób tu omówić w całości.

\*

Staralem się pokazać, jak w świetle dyskusji toczącej się obecnie w państwach kapitalistycznych przedstawia się kryzys liberalnej koncepcji uniwersytetu. Śledziliśmy, jak wszystkie zasady, omówione na początku, zostały podważone bądź obalone przez krytyków zestawiających je z rzeczywistym stanem i z możliwościami realizacji. Można by powiedzieć, że walka z uniwersytetem liberalnym jest walką z wiatrakami, gdyż w tej chwili nigdzie nie znaleźlibyśmy uniwersytetu, który wciela w życie koncepcję liberalną w czystej postaci. Jak to bowiem stwierdziło wielu cytowanych autorów, uniwersytety przystosowują się do zmieniających się warunków i w swych czynnościach, takich jak rekrutacja studentów, programy studiów, metody egzaminowania, systemy wychowawcze, czuwanie nad sprawami bytowymi studentów, wprowadzanie ich do pracy naukowej, zabieganie o zapewnienie pracy po dyplomie, struktura wydziałów i organizacja katedr

i instytucjów, słowem — w codziennej pracy pozostawiają na boku wyznawane od święta zasady liberalnej koncepcji. Te właśnie zagadnienia codziennej pracy dobitnie obrazują chaos zasad podstawowych i brak przewodniej koncepcji. Jak te praktyczne zagadnienia są rozwiązywane w różnych krajach i jakie koncepcje proponuje się na miejsce koncepcji liberalizmu — tym zajmujemy się w osobnym miejscu.



## 2 PERSPEKTYWY WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA

Artykułem noszącym tytuł *Kształcenie wyższe w perspektywie* prof. Bogdan Suchodolski rozpoczął dyskusję nad wnioskami wynikającymi dla przyszłości szkolnictwa wyższego z uchwały sejmowej z dnia 13 października 1973 roku. Nad perspektywami szkolnictwa wyższego dyskutuje się nie tylko w Polsce. Dyskutuje się także we wszystkich krajach socjalistycznych i kapitalistycznych, w których tak samo żywo jak i u nas odczuwa się niedostatek zaspokajania zmieniających się potrzeb społecznych przez istniejący system szkolnictwa wyższego. Ponieważ szukamy modelu tego szkolnictwa dla przyszłego, zmodernizowanego i rozwiniętego społeczeństwa polskiego, które będzie już miało za sobą wpływy rewolucji naukowo-technicznej, w którym postać techniczna i organizacyjna gospodarki będzie znacznie bardziej zaawansowana niż dzisiaj, spojrzymy na doświadczenia współczesne tych krajów, które znajdują się obecnie mniej więcej na tym poziomie techniczno-organizacyjnym, który my osiągniemy za 10—15 lat. Chcę więc mówić o problemach szkolnictwa wyższego we współczesnym świecie kapitalistycznym, konkretnie — w państwach należących do Organi-

zacji dla Gospodarczej Współpracy i Rozwoju (OECD), w której to organizacji nad zagadnieniami oświaty i nauki prowadzi się intensywne studia stojące na dobrym poziomie metodologicznym. Podkreślam, że omawiając problemy szkolnictwa wyższego w tych krajach mam na myśli wyłącznie informację, nie chcę nikomu zalecać przedstawianych rozwiązań jako wzoru do naśladowania. Chodzi tylko o wiedzę ogólną o tym, jakie problemy dla tego szkolnictwa stworzył rozwój techniczny i gospodarczy drugiej połowy XX wieku.

W dniach 26—27 czerwca 1973 roku odbyła się w Paryżu konferencja przedstawicieli państw OECD poświęcona przyszłemu strukturom kształcenia post-średniego (*post-secondary*), czyli wszystkim tym formom kształcenia, z których mogą korzystać absolwenci szkół średnich. Podkreślimy tę nazwę: post-średnie, czyli niekoniecznie wyższe, i dodajmy, że tradycyjny podział trójczłonowy: podstawowe, średnie, wyższe — zaczyna powoli tracić ten sens społeczny, jaki miał przez cały wiek XIX i pierwszą połowę XX.

O co chodziło w tej konferencji? O wiele spraw, ale najważniejszą były skutki zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym, które określano zwrotem „przejście od kształcenia elitarnego do masowego”. Oto bowiem w niektórych krajach do szkół wyższych napływa już ok. 40% każdego rocznika młodzieży. Jest więc rzeczą oczywistą, że tak masowe szkolnictwo wyższe jest inną jakością niż dawne uniwersytety, kształcące najwyżej 4—5% rocznika młodzieży.

Problemem są więc struktury masowego szkolnictwa wyższego. Oczywiście wtedy odpada problem selekcji wstępnej — w wielu krajach deklaracja konstytucji, otwierająca drzwi do szkoły wyższej każdemu uprawnionemu, jest

traktowana dosłownie: przyjmuje się wszystkich zgłaszających się. Jeżeli jednak nawet nie przyjmuje się wszystkich, jeżeli stosuje się takie czy inne sита selekcyjne, to wzrost liczby młodzieży powoduje, że do szkół wyższych napływają setki tysięcy. Po wprowadzeniu powszechnego kształcenia średniego nieuniknionym jego skutkiem będzie w przyszłości przejście od masowego do powszechnego kształcenia wyższego.

W każdym razie masowe kształcenie wyższe jest faktem. Jak zatem to szkolnictwo organizować wewnętrznie — czy mają to być jednolite formy, jedynie z podziałem na wyspecjalizowane typy, a więc, jednolite uniwersytety, jednolite politechniki, akademie medyczne, akademie rolnicze i inne? Czy też w ramach tych uniwersytetów, politechnik należy kształcenie różnicować, ustopniować, urozmaicić?

Konferencja paryska wiele uwagi poświęciła właśnie tym zagadnieniom jedności i różnorodności wyższego wykształcenia. Wydaje mi się jednak, że większy nacisk położono na konieczność różnicowania. Tendencje do jednolicenia znajdują mocne podstawy w tradycjach wewnętrznej spójności różnych typów szkół wyższych. W wielu krajach różnicowanie dokonywało się wewnątrz jednej struktury uniwersyteckiej, np. w krajach anglosaskich w ramach uniwersytetu istniały szkoły medycyny, prawa, techniki itp., lecz zasadnicza organizacja studiów i struktura organizacyjna szkół była podobna. Proces różnicowania poziomów wykształcenia ma w tych krajach także dawne tradycje — podział na *college*, uniwersytet, na studia *under* i *post graduate*, jest już tam silnie ugruntowany. Jednakże w naszych czasach, w ostatnich dziesięcioleciach, ten proces stopniowania staje się coraz szybszy, a równocześnie pojawiają się zupełnie nowe formy kształcenia wyższego, jak

„uniwersytety otwarte” i kształcenie na poziomie wyższym poza szkołami wyższymi. Wydaje mi się, że tendencje te zasługują na baczną uwagę.

Zajmijmy się najpierw problemem zróżnicowania poziomów wyższego wykształcenia. Jest rzeczą oczywistą, że nie cała ogromna fala młodzieży napływającej do szkół wyższych musi otrzymać ten sam poziom wykształcenia. U nas równość poziomów wykształcenia jest „wymagana” przez strukturę i organizację gospodarki oraz ustalone hierarchie obowiązujące w naszym społeczeństwie. Wszelkie próby zróżnicowania poziomów nie przyjmują się — pamiętamy nieudany eksperyment ze studiami trzyletnimi — gdyż na ludzi z różnymi poziomami wyższego wykształcenia nie ma miejsca ani w strukturach społeczno-gospodarczych, ani w wyobraźni społecznej obywateli. Wykształcenie wyższe — to dyplom magistra i koniec. Bez dyplomu magistra nie ma wyższego wykształcenia.

Struktury gospodarki amerykańskiej i przyjęte tam schematy wyobrażeń dopuszczają wiele różnych poziomów wyższego wykształcenia, do których przywiązany jest także różny poziom prestiżu i wynagrodzenia. Tak więc w amerykańskim szkolnictwie wyższym można wyróżnić aktualnie do pięciu różnych poziomów wyższego kształcenia. Pierwszą instytucją, która wchłania masową falę kandydatów, są dwuletnie *junior* lub *community college*, dające dyplom wykształcenia wyższego po dwóch latach. Ta postać wyższego wykształcenia występuje już w wielu krajach OECD. Jej ocenie i omówieniu została poświęcona praca zbiorowa pt. *Short-cycle Higher Education*, OECD, Paris 1973<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Zob. str. 93.

### 3 CELE SZKÓŁ WYŻSZYCH

Przez wiele setek lat szkolnictwo wyższe było w opinii społecznej wartością niekwestionowaną. Pewnie, że historycy mogliby w każdej epoce znaleźć władców czy filozofów kwestionujących takie czy inne strony działalności szkół wyższych, zarzucających ówczesnym uniwersytetom czy to nadmierną rewolucyjność, czy też nadmierny konserwatyzm, lecz dopiero w latach sześćdziesiątych naszego wieku pojawiła się potężna fala krytyki zarówno ze strony młodzieży, jak i szerszych kręgów społeczeństwa, stawiająca pod znakiem zapytania dalsze utrzymywanie szkół wyższych. Nie wchodząc tutaj w szczegóły zróżnicowanych przejawów tego kwestionowania roli szkół wyższych, zatrzymamy się na zagadnieniu wątpliwości, jakie budzą cele społeczne stawiane szkołom wyższym. Innymi słowy, powstaje pytanie, jakie cele społeczeństwa chcą i mogą osiągnąć przez szkolnictwo wyższe, z czego wynikają odpowiednie wnioski dla organizacji tego szkolnictwa, programów, przyjmowania studentów, zatrudniania absolwentów itp.

Mówi się często, że ważną miarą kryzysu współczesnego szkolnictwa jest liczba komisji i komitetów specjalnych powoływanych do ana-

lizowania i rozwiązywania różnych problemów tego szkolnictwa. Być może, jest to przejaw niezadowolenia z systemów szkolnych, lecz na pewno także przejaw pewnej metody rozwiązywania spraw nie tylko kryzysowych. Otóż jedną z takich komisji, które stawiają sobie szczególnie szerokie zadania gruntownej analizy stanu szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych, jest Carnegie Commission on Higher Education. Powołana w roku 1967, miała przygotować zalecenia dla rozwiązywania problemów polityki szkolnictwa wyższego na okres od lat siedemdziesiątych do roku 2000. Komisja ta w ciągu sześciu lat wydała 21 specjalnych raportów, opublikowała 80 opracowań analitycznych, z których każde stanowiło osobny tom (niektóre liczące wiele setek stron) oraz 30 różnych krótszych artykułów. Podaję te liczby dla zorientowania co do zakresu prowadzonych prac. Komisja pracowała na zlecenie Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching i jej członkami byli rektorzy szkół wyższych, prezydenci uniwersytetów, profesorowie, przedstawiciele businessu. Pod koniec 1973 roku komisja ogłosiła końcowy raport zawierający zalecenia dla polityki szkolnictwa wyższego, przy czym zadania związane z jej realizacją podzielone są między rząd federalny i kongres, poszczególne stany, fundacje i zarządy szkół wyższych, gdyż w Stanach Zjednoczonych nie ma centralnego organu kierującego całością szkolnictwa wyższego.

Z tych zaleceń interesuje nas jedno zagadnienie: cele stawiane szkołom wyższymi, gdyż w nich właśnie odbija się społeczny sens nadawany szkolnictwu wyższemu, jego funkcje i zadania, jakie ma spełniać, aby uzasadnić swoje istnienie. Warto tu wskazać, że podatnicy federalni i stanowi ponoszą ok. 50% kosztów utrzymania i funkcjonowania szkolnictwa wyższego,

a ok. 8% tych wydatków pokrywają środki pochodzące z filantropii.

W ostatnich latach jednakże napływ pieniędzy dla szkolnictwa wyższego zaczyna niepokojąco spadać. Ani podatnicy, ani fundacje, ani business nie wykazują tej gotowości wspierania szkolnictwa wyższego, jaką przejawiali w początkach lat sześćdziesiątych, zwłaszcza po wystrzeleniu pierwszego radzieckiego sputnika, kiedy to na cele szkolnictwa wyższego przeznaczono ogromne sumy. Co się stało? Co spowodowało tę niechętną postawę władz i opinii publicznej? Komisja odpowiada, jakie są źródła tej nowej postawy: oto w szkolnictwie wyższym Stanów Zjednoczonych pod koniec lat sześćdziesiątych i na początku siedemdziesiątych nastąpiło przesunięcie celów i zadań w kierunku wywołującym publiczny niepokój. Zaburzenia i dezorganizacja pracy uniwersytetów okresami przekraczały znacznie granice dopuszczalnej opozycji, ogarniając nie tylko studentów, ale także profesurę. Wiele wydziałów i profesorów zaangażowało się w działalność polityczną, odrzucając tradycyjną postawę obiektywności uczonego i niezaangażowania politycznego szkół wyższych. Uniwersytety nie przyjmowały odpowiedzialności za postępowanie studentów, a równocześnie wykazywały mało zainteresowania dla stworzenia im warunków pożądanego rozwoju. Zredukowano do minimum „wykształcenie i wychowanie ogólne”, a na ich miejsce nic nie weszło. Rezygnując z wysokiego poziomu nauczania poświęcano się celom pozanaukowym. Szkoły wyższe dążyły do coraz większej liczby studentów i absolwentów nie troszcząc się o możliwości ich zatrudnienia i potrzeby społeczeństwa. Kształcenie na poziomie doktorskim opierano na uproszczonych prognozach. Wyższe wykształcenie podrywało wiarę w sens działalności umysłowej i przyczyniało się do jej

dyskredytowania, odcinając te wartości, na których się od dawna tradycyjnie opierało. Takie komisja widzi przyczyny spadku w społeczeństwie poparcia dla szkolnictwa wyższego.

Stąd wniosek, że szkoły wyższe, tzn. społeczność studentów i nauczycieli akademickich, powinny rozważyć cele, które sobie stawiają, oraz ich relację do potrzeb i oczekiwań społeczeństwa, co w Stanach Zjednoczonych oznacza tych, którzy dysponują pieniędzmi przeznaczonymi na szkoły wyższe. Czy są one instytucjami dla nauki, nauczania i badań czy dla aktywności politycznej? Czy mają uczyć rzetelności intelektualnej, metod obiektywnej analizy rzeczywistości czy partykularnego fanatyzmu? Czy mają zapewniać studentom warunki rozwoju osobowości, wiedzę zawodową i umiejętność życia w społeczeństwie, czy też uczyć sztuki krytyki i negacji?

Na te pytania komisja odpowiada propozycjami celów dla szkolnictwa wyższego, które mają zharmonizować jego rozwój z rozwojem społeczeństwa, zapewnić zaspokojenie aspiracji młodzieży i nauczycieli oraz uwzględniać ważne zadania społeczne, tak by szkoły wyższe mogły odzyskać zaufanie i poparcie społeczeństwa. Cele te są następujące:

Zapewnić rozwój zdolności oraz intelektualnych i zawodowych możliwości działania studentów przez wychowanie w konstruktywnym środowisku szkół wyższych.

Wzmagać możliwości działania człowieka w społeczeństwie przez kształcenie, badania i służbę dla społeczeństwa.

Podnosić sprawiedliwość społeczną przez wyrównywanie szans w uzyskaniu wykształcenia.

Rozwijać wiedzę przez badania naukowe i twórczość artystyczną — dla ich wartości, jak również dla zaspokajania zainteresowań społeczeństwa i jego potrzeb konsumpcyjnych.



Dokonywać oceny społeczeństwa w celu umożliwienia jego samoodnowy przez podnoszenie wiedzy jednostek, kształtowanie przekonań, perswazję.

Ten zestaw wymaga kilku uwag na temat ogólnej teorii rozwoju, na jakiej się opierają szkoły wyższe. Jeśli chcą one zachować uznanie społeczeństwa i otrzymywać środki na dalszy rozwój, powinny podnosić zdolności i możliwości, tzn. wiedzę, umiejętności i gotowość swoich wychowanków do pełnego uczestnictwa w rozwoju społeczeństwa, równocześnie dokonywać jego oceny, umożliwiać mu samoodnawianie, lecz nie organizować rewolucji, nie wywoływać dezorganizacji, zaburzeń w jego funkcjonowaniu. Powinny dawać studentom umiejętność i możliwości rozwiązywania swoich i społecznych problemów — lecz w ramach ustalonych reguł gry. Rozdzielać sprawiedliwie wiedzę i korzyści płynące z wykształcenia. Podnosić poziom kulturalny i naukowy społeczeństwa. Słowem — być sługą mądrym, doradcą obiektywnym, inspiratorem i siedliskiem badań, a nie organizatorem rewolucji w jakiegokolwiek postaci.

Te postulaty i wskazówki mają swoje uzasadnienie. Szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych staje wobec konkurencji — oto bowiem zaczyna się rozwijać system kształcenia na poziomie wyższym poza szkołami wyższymi. Niektóre potężne instytucje i koncerny dochodzą do wniosku, że jeżeli same sobie zorganizują kształcenie na poziomie wyższym, to absolwenci nie tylko będą o wiele bardziej odpowiadać potrzebom pracodawców, ale będą także wychowani w duchu lojalności, zależności od instytucji, nie będą wystawieni na niepożądane oddziaływania, wpływy ideologiczne itp. Trudno ustalić dokładnie, ilu pracowników w Stanach Zjednoczonych zdobywa wyższe wykształcenie poza szkołami wyższymi, w ramach kształcenia, które

używając naszego słownictwa można by nazwać „wewnątrzzakładowym”, w każdym razie jest ich wystarczająco dużo, by stanowiło to dla szkół wyższych materiał do rozważań.

Sprawa jest dość prosta: okres autonomii uniwersytetów i autonomii badań naukowych, kiedy profesor i badacz działali z powołania, należy do przeszłości. Profesor jest funkcjonariuszem, badacz jest najemnikiem — jeden i drugi robią to, za co im się płaci, i w sposób, jakiego pracodawca wymaga. Zakres ich swobody badawczej wynika tylko z konieczności metody i zasad skuteczności działania. Próba rewolty uniwersytetów amerykańskich podjęta pod koniec lat sześćdziesiątych i na początku siedemdziesiątych — zawiodła. Nie znaczy to, że nie może ona przybrać innych form, jednakże aby była skuteczna, konieczne są wyraźnie określone cele, pozytywny i konstruktywny program.

## 4 KŁOPOTY Z PLANOWANIEM KSZTAŁCENIA

Planowanie kształcenia to ustalanie liczb potrzebnych absolwentów w określonych przedziałach czasu oraz przewidywanie zakresu wiedzy i umiejętności, które powinni oni posiadać, aby rozwiązywać optymalnie zadania zawodowe, problemy społeczne i te sprawy, z którymi będą się stykali uczestnicząc w różnych formach życia społeczeństwa. Jest więc to planowanie zespołem zabiegów bardzo złożonych, gdyż planowane liczby studentów muszą być harmonizowane z przewidywanymi potrzebami gospodarki w przyszłych okresach, kilka i kilkanaście lat naprzód. Stąd ustawiczny sceptycyzm i stałe krytyki pod adresem metod planowania oświaty, a więc i szkolnictwa wyższego.

W toku dotychczasowych doświadczeń wytworzyły się dwa główne systemy planowania kształcenia wyższego, a każdy występuje w różnych odmianach:

a) planowanie zgodne z potrzebami gospodarki, ustalające liczby studentów i absolwentów odpowiadające planowi rozwoju gospodarki;

b) planowanie odpowiadające przewidywanym zgłoszeniom kandydatów, wybierających w swobodny sposób szkoły i kierunki studiów.

Pierwszy system — stosowany w krajach socjalistycznych i w wielu krajach „trzeciego świata”, częściowo także w niektórych krajach kapitalistycznych — przyjmuje za punkt wyjścia przewidywany wzrost gospodarki, rozmiary zatrudnienia, zróżnicowanie kwalifikacji i podobne dane potrzebne dla ustalenia liczby absolwentów, z której wylicza się następnie liczby studentów, oraz pochodne dane o koniecznych inwestycjach, kadrach nauczających itp. W drugim rodzaju planowania punktem wyjścia jest ustalenie przewidywanych liczb zgłoszeń do szkół wyższych i wynikających stąd skutków. Ten system przyjmuje założenie, że studenci sami najlepiej orientują się w możliwościach przyszłego zatrudnienia.

Planowanie jest przedmiotem dyskusji akademickich i badań naukowych, w ostatnich czasach stało się palącym zagadnieniem polityki kształcenia. Jeżeli bowiem upowszechnimy wykształcenie średnie, dające prawo wstępu na wyższe uczelnie, i ok. 80% każdego rocznika ukończy te szkoły, to jak potem kierować selekcją do szkół wyższych? W niektórych krajach, gdzie upowszechniono wykształcenie średnie, chęć dalszego studiowania w szkołach wyższych przejawiało ponad 75% absolwentów, podczas gdy gospodarka i życie społeczne mogły ofiarować miejsce zatrudnienia tylko dla ok. 12—15%. Cóż więc robić w takiej sytuacji? Co robić z rocznikami licznymi z okresów wyżu demograficznego? Jak planować kształcenie wyższe wtedy, gdy stanie się ono masowe lub nawet w okresie przejścia od kształcenia elitarnego do masowego?

Wydawałoby się, że w takich wypadkach jakieś planowanie związane z przewidywaniami zatrudnienia jest nieuniknione. Jest ono rzeczywiście nieuniknione, gdy przyjęcie do szkoły wyższej jest także w jakiś sposób wyrażoną

gwarancją zatrudnienia absolwenta. Jednakże napotyka liczne przeszkody i trudności. Wykazem trudności i wątpliwości, jakie budzi planowanie kształcenia na podstawie przewidywanego zatrudnienia, jest artykuł Howarda R. Bowna pt. *Manpower Management and Higher Education* w organie American Council on Education („Educational Record”, v. 54, n.1, 1973).

Powtórzmy je za nim: planowanie zakłada, że gospodarka wymaga ustalonych proporcji kwalifikacji w różnych stadiach rozwoju, gdy tymczasem zmienność zapotrzebowania na zróżnicowane kwalifikacje jest znacznie większa niż elastyczność szkolnictwa. Kształci się absolwentów na okres 40—60 lat ich aktywnego życia poszkolnego, a w tym czasie gospodarka zmienia się wielokrotnie; zmiany te są poza możliwością przewidzenia, nie mówiąc o ich zaplanowaniu. Przy planowaniu wykształcenia na podstawie zapotrzebowania siły roboczej nie można uniknąć bezrobocia, występującego najczęściej tam, gdzie plany go nie przewidywały. Planowanie to nie bierze dostatecznie pod uwagę przyspieszenia rozwoju techniki, która może powodować skutki zupełnie różne od przewidywanych. Nie można również ściśle określić czasu i jego podziału przez wykształconych ludzi na pracę i czas wolny, zatem planowanie zakłada znacznie większe skracanie czasu pracy, więc i wzrost potrzeb większej liczby pracowników, niż to rzeczywiście występuje. W Stanach Zjednoczonych próby planowania z punktu widzenia potrzeb zatrudnienia nie biorą dostatecznie pod uwagę narodowego rynku pracy, a w zbyt dużej mierze tylko rynek lokalny, podczas gdy właściwie powstaje już światowy rynek pracy. Wreszcie powstają trudności bezpośredniego zharmonizowania treści wykształcenia i treści wykonywanej pracy zawodowej,

gdy obie zmieniają się nie zawsze w zgodnym kierunku.

Powstaje więc wiele pytań, między innymi, czy tylko kształcenie ma być tym elastycznym, dostosowywanym czynnikiem, czy też raczej gospodarka powinna się dostosowywać do podaży wykształcenia. Rosnące koszty kształcenia wyższego czynią go ważnym fragmentem gospodarki. Rodzą się pytania, kto powinien korzystać z tych ogromnych nakładów na wyższe wykształcenie. W czerwcu 1973 roku Carnegie Commission on Higher Education opublikowała sprawozdanie pt. *Higher Education: Who pays? Who benefits? Who should pay?* (McGraw-Hill Book Company, s. 190). Z tego interesującego dokumentu z zakresu ekonomiki wyższego kształcenia wynika, że w roku 1970/71 wydatki na wyższe wykształcenie wyniosły w Stanach Zjednoczonych 22 miliardy dolarów, koszt ekonomiczny szacujący potencjalny dochód studentów, gdyby pracowali, podnosi się do 39 miliardów, fundusze, którymi w tym roku dysponowały szkoły wyższe, wynosiły 24 675 000 000 dol. i pochodziły: w 34,6% od rodzin studentów, w 48,5% z kieszeni podatników, 7,8% z filantropii, 9,1% z innych źródeł. Nie powtarzając szczegółów sprawozdania wskażę tylko problem: kto i w jakim zakresie ma korzystać z dochodów, jakie przynosi praca ludzi wykształconych i postęp naukowo-techniczny wytworzony w wyższych uczelniach? Tylko gospodarka? W znacznej mierze dla niektórych działów gospodarki wyższe wykształcenie jest niezasłużonym prezentem. Dlaczego więc właśnie gospodarka ma być podstawowym czynnikiem decydującym o kształcie planowania wyższego wykształcenia? Pytania tego rodzaju mają wagę nie tylko w świecie kapitalistycznym.

## 5 WYKSZTAŁCENIE I PRACA

Nie brak współczesnych poglądów, że wykształcenie i praca zawodowa z konieczności będą się łączyły. Składają się na to różne powody. Obecnie w krajach wysoko rozwiniętych człowiek przeciętnie spędza ponad 18% życia w szkole, podczas gdy ok. roku 1900 czas spędzony w szkole stanowił przeciętnie dla całej ludności tych krajów ponad 6% życia. Przedłużanie czasu pobytu w szkołach różnych typów i stopni, upowszechnianie wykształcenia średniego, a w konsekwencji także wyższego, będzie musiało powodować takie koszty kształcenia, że żadna gospodarka nie będzie mogła ich wytrzymać. Dodać trzeba także stale rosnące koszty kształcenia, zwłaszcza modernizacji kształcenia technicznego na poziomie średnim i wyższym. Stąd prosta tendencja, która już się zaczyna zarysowywać: coraz większą część kształcenia przenosić do zakładów pracy i kształcenie na poziomie wyższym łączyć nie tylko z pracą naukową, lecz przede wszystkim z rzeczywistą, płatną i w pełni efektywną pracą zawodową studentów.

Wydawałoby się, że okres dziejowy, kiedy wychowanie i wykształcenie dokonywało się przede wszystkim w warsztacie pracy, mamy

już dawno za sobą, że nowoczesna cywilizacja techniczna wymaga przede wszystkim długiego przygotowania szkolnego, że zatem dopiero po kilkunastu latach nauczania w szkole młody człowiek staje się zdolny do wykonywania pracy kwalifikowanej, stanowiącej odpowiedni wkład w rozwój społeczny i gospodarczy.

Tymczasem w tym świecie pełnym niespodzianek raporty wyspecjalizowanych organów Organizacji Narodów Zjednoczonych przyniosły informacje, że w latach siedemdziesiątych naszego wieku w gospodarce światowej zatrudnionych jest ponad 40 milionów dzieci poniżej 14 lat. Wprawdzie większość z nich pracuje w gospodarce krajów rozwijających się, lecz statystyki ONZ wykryły i w krajach wysoko rozwiniętych ok. 3 343 000 dzieci poniżej 14 lat pracujących zarobkowo, co stanowi ponad 1,1% ogółu dzieci w tym wieku.

Wydawany przez UNESCO „Le Courier” w numerze z października 1972 r. przynosi informacje na temat pracy dzieci. Wydawałoby się, że fakty opisywane przez Engelsa w roku 1845, bat do bicia dzieci pracujących w fabrykach angielskich po 12 i więcej godzin dziennie i zaspiających ze zmęczenia przy warsztatach, należą do zamierzchłej przeszłości. Tymczasem analogiczne fakty można by znaleźć jeszcze dzisiaj w wielu krajach południowo-wschodniej Azji, a w 1969 roku spisy w Stanach Zjednoczonych notowały ok. 309 000 dzieci poniżej 14 lat zatrudnionych na stałe w rolnictwie. Praca dzieci w wielu regionach świata ma wiele zróżnicowanych aspektów ekonomicznych i społecznych, którymi nie będziemy się tu zajmować. Nie sposób jednak pominąć tego tematu, gdy mowa o problemie łączenia kształcenia i pracy zawodowej — w zestawieniu z faktami masowego wykorzystania pracy dzieci nabiera on specjalnego wyrazu.



W cywilizacji europejskiej i od niej pochodnych cywilizacjach dawnych krajów kolonialnych zasiedlonych przez Europejczyków utrwaliła się tradycja kształcenia szkolnego. Cykl życia podzielony został na akceptowane prawie jako naturalne okresy: życia przedszkolnego w rodzinie, szkolny i pracy zawodowej. Prawo dziecka do szkoły zostało utrwalone w świadomości społecznej jako naturalne, oczywiście, podobnie jak prawo do dzieciństwa, czyli opieki rodzicielskiej czy państwowej zaspokajającej wszystkie potrzeby i zapewniającej warunki rozwoju. Można by pokazać na materiale historycznym, że dzieciństwo jako swoisty okres zostało wyodrębnione pod wpływem poglądów pedagogicznych i rozwijającej się psychologii rozwojowej, uznającej swoistość psychiki dziecka, jej odmienność od psychiki dorosłych, podczas gdy przez wiele wieków cywilizacji europejskiej dziecko było traktowane jako „mały dorosły”. Nie wchodząc tutaj w te skomplikowane zagadnienia, chcę tylko podkreślić, że zbliżamy się znowu do okresu, kiedy zaczniemy radykalnie skracać okres dzieciństwa i młodości zwolnionej od pracy zawodowej, który dla studentów, doktorantów i innego rodzaju stypendystów rozciąga się nawet do 30 roku życia.

Studia wyższe, ustalone tradycją, miały wiele aspektów. W drugiej połowie XX wieku zagięła tradycja studiów wyższych jako okresu zabawowego w organizacjach burszowskich, korporacjach itp. Tracą one także charakter jako okres kształcenia człowieka „kulturalnego, dobrze wychowanego”. Stają się zasadniczym okresem przygotowania do pracy zawodowej. Tradycja elitarnych studiów wyższych łączyła kształcenie z wprowadzaniem do pracy badawczej i tworzeniem wiedzy. Z wolna i te elementy wykształcenia wyższego zanikają. Masowe, a w dalszej perspektywie powszechne wykształ-

cenie wyższe zdaje się zmierzać w kierunku kształcenia powiązanego z pracą zawodową w różnych typach instytucji. Jak będzie przebiegał ten proces, jakie napotka opory?

Trudno sobie wyobrazić, że młodzież zrezygnuje z tradycyjnego prawa do młodości, że współczesne zakłady pracy przekształcą się w instytucje kształcenia średniego czy wyższego, trudno sobie także wyobrazić, że nauczyciele szkół średnich i wyższych zrezygnują bez oporu ze swoich praw, wynikających z wyodrębnienia szkół od produkcji i przyznania nauczycielom rangi wychowawców panujących suwerennie nad procesami nauczania i wychowania szkolnego. Proces, który przewidujemy, będzie mógł się dokonać dopiero wtedy, gdy rozwój środków produkcji przeorze naszą cywilizację znacznie głębiej niż dotychczas. Ale warto przemyśleć i taką alternatywę rozwoju. Utrzymywanie się 40 milionów dzieci poniżej lat 14 jako robotników najemnych w latach siedemdziesiątych każe się zastanowić nad drogami, którymi idzie *homo sapiens*.

## 6 POSZUKIWANIA NOWYCH FORM

Jednym ze sposobów rozwiązywania problemu masowego szkolnictwa wyższego jest stopniowanie wyższego wykształcenia. Szkolnictwo musi jednak radzić sobie także z napływem studentów pracujących, którzy zgłaszają swoiste wymagania i szukają form kształcenia dających się pogodzić z pracą zawodową. Niemniej istotny jest problem przyjmowania na studia ludzi, którzy dają gwarancję, że z powodzeniem ukończą studia, ale nie można ich dopuścić do studiów w tradycyjnym trybie, bo nie mają świadectwa ukończenia szkoły średniej. Przypominając zastrzeżenie wyrażone we wstępie, że informując o różnych sposobach rozwiązywania problemów szkół wyższych nikomu nie zalecam ich stosowania, a tylko rozważenie, chciałbym zwrócić uwagę na poszukiwania nowej uczelni — Empire State College, stanowiącej najmłodszą część uniwersytetu stanu Nowy Jork, potężnego uniwersytetu złożonego z 72 szkół (*campusów*), w których kształcą się ponad 350 000 studentów. Jest to stanowy system uniwersytetów i *college'ów* dający wykształcenie w ok. 1500 specjalnościach, na pięciu poziomach — od dwuletnich *community college* do studiów doktoranckich. W tym systemie Empire State jest uczelnią eksperymentalną, poszu-

kującą nowych form. Nie jest to jedyny *college* eksperymentalny. Istnieje już w Stanach Zjednoczonych specjalna organizacja zwana Union of Experimenting Colleges and Universities, zajmująca się zorganizowaniem poszukiwaniem nowych form wyższego wykształcenia.

Empire State College nie jest jednym z otwartych uniwersytetów, które zrodziła rewolta studencka i które były raczej anarchistycznym dążeniem do studiów bez programów, egzaminów, specjalizacji itp. Jest to „normalna” uczelnia, prowadząca studia zorganizowane, z egzaminami i tradycyjnymi stopniami. Eksperyment polega na nowych metodach przyjmowania studentów i na organizowaniu zindywidualizowanego i bardzo elastycznego toku studiów.

Nie jest rzeczą łatwą informować szczegółowo o innowacjach tej uczelni i porównywać je z organizacją i trybem pracy naszych szkół wyższych, gdyż innowacje te odnoszą się przede wszystkim do bardzo od naszych odmiennych, „tradycyjnych” metod, organizacji i trybu studiów w uczelniach amerykańskich. Stąd nieunikniona ogólnikowość tego szkicu.

Otóż podstawową nowością w przyjmowaniu na regularne studia jest to, że niekoniecznie trzeba mieć świadectwo ukończenia szkoły średniej. Trzeba się wykazać intelektualną dojrzałością, doświadczeniem życiowym, motywacją i zainteresowaniami, trzeba także uzasadnić, do czego, dla jakiego życiowego celu chce się wykorzystać studia. Proces przyjmowania trwa dość długo, nawet do jednego miesiąca, i stanowi już właściwe rozpoczęcie studiów. Oprócz zwykłych formularzy i dokumentów potrzebnych do przyjęcia we wszystkich uczelniach uniwersytetu stanowego, kandydat składa jeszcze specjalne dokumenty i pisze pracę mówiącą o jego życiu i doświadczeniach, które jego zdaniem kwalifikują go do podjęcia studiów, pisze

o swoich aspiracjach, a jeżeli już wykonuje określoną pracę, to o tym, do czego chce wykorzystać wykształcenie lub do jakiego zawodu chce przejść. Jest to połączone z pewnym testem pozwalającym komisji zorientować się w charakterze wypowiedzi kandydata. Kandydat musi także dokładnie określić, jak zamierza sobie zorganizować studia, jakie wybrać przedmioty, wykłady itp. Musi również podać, jakie ma możliwości korzystania z bibliotek w miejscu zamieszkania, kontaktu ze szkołami i innymi instytucjami potrzebnymi w procesie kształcenia. Po przestudiowaniu tych dokumentów komisja przyjmująca kieruje kandydata do Orientation Workshop, czyli instytucji orientacji szkolnej i zawodowej, gdzie przechodzi badania testowe i otrzymuje pełną informację o systemie studiów i możliwościach wykorzystania go w optymalny sposób. Także uczniowie wyższych klas szkół średnich mogą ubiegać się o „wczesne przyjęcie” do college’u, zanim ukończą szkołę.

*College* ma w kilku miejscowościach własne Centra Nauczania, które organizują pracę studentów. Istnieją bardzo zróżnicowane programy nauczania, a wszystkie one mogą być zindywidualizowane stosownie do doświadczeń kandydata, celów życiowych, jakie zamierza osiągnąć przez studia, wieku itp. Studentami Empire State College są bowiem i bardzo młodzi uczniowie, którzy także w przyspieszonym tempie przeszli przez szkoły średnie, i emeryci, a więc ludzie starsi, a nawet bardzo starzy, którzy poprzez studia chcą uzyskać możliwość urzędowania sobie ostatnich lat życia i nauczyć się adaptacji do starości.

Studia odbywają się na podstawie kontraktu spisane go między studentem a jego osobistym mentorem, który jest zarazem i profesorem, i organizatorem programu studiów odpowiadają-

jącego zdolnościom, aspiracjom i przyszłym potrzebom studenta. Indywidualizacja nauczania jest tu bardzo daleko posunięta. Istotną cechą toku studiów jest maksymalna elastyczność. Student może uczęszczać na regularne wykłady i seminaria, może studiować korespondencyjnie, może wykonywać pracę zawodową jako część programu studiów, może korzystać z różnych form pomocy albo prowadzić samodzielne badania — zależnie od programu, jaki został dla niego ustalony.

Przeciętny wiek studentów Empire State College wynosi 32 lata, a więc większość z nich to ludzie pracujący. Ludzie starsi są zainteresowani czymś więcej niż tradycyjnym wykształceniem akademickim przygotowującym do przyszłego życia — są zainteresowani nauczaniem rozwiązującym ich aktualne problemy. Stąd indywidualizacja nauczania. W roku 1972/73 ponad 450 studentów liczyło więcej niż 60 lat. Wielu z nich wróciło do domów studenckich. To spotkanie młodzieży w domach studenckich z emerytami zmieniło znacznie oblicze społeczne szkoły. Powrót ludzi starszych do szkół wyższych jest charakterystyczny nie tylko dla Empire College, lecz dla wielu uniwersytetów — studia stacjonarne przestają być przeznaczone tylko dla młodzieży. Zmienia to ustalony cykl życia ludzkiego, podział na dzieciństwo przedszkolne, 10—18 lat przedszkola i szkół, 40 lat pracy zawodowej, emeryturę. Znacznie wcześniej można rozpocząć pracę zawodową i połączyć ją z okresem kształcenia, łączyć pracę zajmującą ok. 38 godzin tygodniowo z 32 godzinami nauki, dochodząc w ten sposób do 70 godzin tygodniowo, co równa się długości tygodnia roboczego w roku 1900. Empire State College daje jednak także możliwość studiów skróconych, ograniczonych do kilku czy kilkunastu godzin tygodniowo. Z tych skróconych form

korzysta wiele gospodyń domowych studiujących programy związane z problemami gospodarstwa domowego i rodziny.

Przedstawiony tu eksperyment zmierza do połączenia wyższego kształcenia z rzeczywistymi celami i potrzebami życiowymi studenta. Zjawisko studiów częściowych (*part time student*) występowało często w Stanach Zjednoczonych, teraz staje się masowe. Student zapisuje się na wykłady i seminaria, które mu są potrzebne dla rozwiązania aktualnej sytuacji życiowej. Po wyczerpaniu programu wychodzi z uczelni, żeby do niej wrócić na pewien czas, gdy zajdzie znów potrzeba. W ten sposób kształcenie spleta się ściśle z codziennym życiem. Empire State College jest nastawiony przede wszystkim na takich studentów.

Czy w naszej gospodarce planowej jest możliwy taki typ wyższego wykształcenia? Warto o tym pomyśleć.

## 7 DWULETNI SZKOŁY WYŻSZE

Czy można kształcić na poziomie wyższym w szkołach dwuletnich? W Polsce pytanie takie wydaje się niepoważne. A jednak w krajach OECD jest to forma szeroko rozpowszechniona. Dodajmy, że jest ona rozpowszechniona przede wszystkim w tych krajach, gdzie wykształcenie wyższe nigdy nie spełniało społecznej funkcji „nobiletacji”, nie łączyło się z wyobrażeniem o przejściu do wyższej klasy społecznej, mającej specjalne prawa i przywileje. Ale zostawmy te rozważania i przejdźmy do rzeczy samej. Wydana przez OECD książka *Short-cycle Higher Education* (Paris 1973) omawia swoiste problemy związane z formą kształcenia na przykładzie pięciu krajów: Stanów Zjednoczonych, Francji, Wielkiej Brytanii, Norwegii i Jugosławii. Książka składa się z trzech części. Część pierwsza zawiera wprowadzenie i odpowiada na pytania: Jakie przyczyny wywołały rozwój krótkoterminowych szkół wyższych i powodują ich przekształcenia? Jakie modele takich szkół dotychczas się wytworzyły?

Szkoły wyższe krótkoterminowe powstały pod naciskiem następujących czynników: masowy napływ kandydatów na studia wyższe i równie masowy odpad w czasie studiów —



dlatego utworzono studia o krótkim trwaniu, kończące się dyplomem lub innym świadectwem; szkoły te przyjmowały kandydatów bez większej selekcji, zatem zmniejszały dysproporcje w reprezentacji społecznej studentów, podnosząc w pewien sposób demokratyczność szkół wyższych; zaspokajały potrzeby na kadry o określonych kwalifikacjach, dla których dyplom pełnej szkoły wyższej był niepotrzebny, a wykształcenie średnie za niskie; tworzono je jako instytucje nowe, stanowiły czynnik innowacji w szkolnictwie wyższym — łatwiej jest stworzyć instytucje nowe niż przekształcać istniejące. Sądzone także, że mogą one łatwiej stać się ogniwem systemu kształcenia ustawicznego niż tradycyjne szkoły wyższe, zwłaszcza uniwersytety.

Dotychczas wytworzyły się trzy podstawowe typy krótkoterminowych szkół wyższych:

a. Typ wielozadaniowy, połączony z kształceniem w pełnych szkołach wyższych — absolwenci po dwóch latach, tj. po ukończeniu szkoły, mogą uzyskać zaliczenie większej części przedmiotów i przejść na wyższy stopień studiów wyższych. Programy tych szkół są bardzo zróżnicowane, a studia zawsze kończą się dyplomem kwalifikującym do wykonywania konkretnego zawodu czy zajmowania określonych stanowisk. Szkoły te najczęściej są związane z potrzebami lokalnej gospodarki, z miejscowym zapotrzebowaniem na kadry, a mniej z polityką w skali kraju. Ten model występuje przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie, a w Europie starały się go naśladować Norwegia i Jugosławia. Ten typ szkoły krótkoterminowej jest najczęściej także pierwszym stopniem kształcenia w pełnej szkole wyższej.

b. Typ wyspecjalizowany — jego związki z pełnymi szkołami wyższymi są znacznie słabsze lub nie ma ich wcale — jest samodzielna

szkołą zawodową obejmującą szeroki zakres zróżnicowanych studiów technicznych, nauczycielskich, medycznych i innych. Mają one własne władze administracyjne, najczęściej związane z władzami lokalnymi, prowincjonalnymi. Tego rodzaju model półwyższych szkół zawodowych był szeroko rozpowszechniony w zachodniej Europie, gdzie jednakże obecnie przeprowadza się w nich dość daleko idące zmiany.

c. Typ dwuczłonowy, występujący jedynie w Wielkiej Brytanii, gdzie kształcenie post-średnie było podzielone na dwa sektory: związane ze szkołami wyższymi i niezależne od nich szkoły zaawansowanego kształcenia. Te ostatnie są zupełnie niezależne od szkół wyższych i administrowane oddzielnie; dają wykształcenie bardzo zróżnicowane kierunkowo i stosują różnorodne formy, kursy wieczorowe, zaoczne itp.

Powyższa klasyfikacja jest bardzo uproszczona, w wielu krajach występują różne kombinowane postacie krótkoterminowych szkół wyższych. Instytucje te rozrastają się z taką samą szybkością jak pozostałe szkoły wyższe, w niektórych krajach nawet szybciej. Oto kilka liczb: w roku 1969/70 odsetek studentów w szkołach wyższych krótkoterminowych kształtował się następująco: w RFN w całym szkolnictwie wyższym — 419 000, w szkołach krótkoterminowych — ok. 72 000, czyli ponad 17%; Hiszpania odpowiednio: 266 000 — 73 600, czyli 27,7%; Francja: ok. 700 000 — 97 000, czyli 13,9%; Norwegia: 38 600 — 11 500, czyli 30%; Wielka Brytania: ok. 500 000 — ok. 293 000, czyli ponad 58%; Stany Zjednoczone: 7 608 000 — 1 484 000, czyli 19,5%. Jak widać z tych liczb, krótkoterminowe szkoły wyższe zdobywają mocne podstawy egzystencji i rozwoju.

Jednakże ich działalność stwarza także wiele problemów zarówno wewnątrz systemu szkolnictwa wyższego, jak i w jego relacjach z ca-

łością życia społeczeństwa. W omawianej książce poruszono niektóre z nich. Na plan pierwszy wysuwa się sprawa dostępu do studiów i systemu przyjęć oraz powiązania ze szkołami średnimi. Na ogół w krajach, gdzie przyjęcia do pełnych szkół wyższych są konkursowe, szkoły dwuletnie są otwarte. Jednakże powoduje to napięcie w tych wypadkach, gdy szkoły dwuletnie są także pierwszym stopniem szkolnictwa wyższego, umożliwiając podjęcie dalszych studiów na wyższych latach. Stąd wynikają różne projekty reform, dotyczące ich wewnętrznej organizacji, programów i toku studiów, próby pogodzenia dwóch wariantów: studiów zakończonych (terminalnych) i studiów wprowadzających (transferowych) do dalszych etapów. Sytuacja ta odbija się na pozycji i wykształceniu nauczycieli w tych szkołach, ich stosunku do nauczycieli w innych szkołach wyższych. Szeroko także dyskutowane są sprawy administracji krótkoterminowych szkół wyższych, jej powiązania z administracją całości szkolnictwa wyższego. Wreszcie kwestie zatrudnienia absolwentów, ich pozycji, prestiżu, płac i karier zawodowych.

Wszystkie te problemy są dyskutowane w drugiej części książki, dającej zarazem wyobrażenie o funkcjonowaniu tych szkół. Mamy tutaj opis funkcjonowania regionalnych *college'ów* w Norwegii, dwuletnich szkół pomaturalnych, stanowiących pierwszy etap szkolnictwa wyższego w Jugosławii, dwuletnich *junior college* lub *community college* w Stanach Zjednoczonych; studium o roli, jaką w szkolnictwie wyższym Francji odgrywają Uniwersyteckie Instytuty Techniczne (IUT); opis działalności tego typu szkół w Anglii ze szczególnym uwzględnieniem problemu wykładowców; omówienie zagadnień nauczania na przykładzie Francji; studium o zatrudnieniu absolwentów francuskich IUT, wre-

szcie studium o programach w amerykańskich *community college*.

Część trzecia książki jest sprawozdaniem z konferencji poświęconej krótkoterminowym szkołom wyższym, zorganizowanej w listopadzie 1971 roku w Grenoble. Książka kończy się krótkim przeglądem statystycznym dającym informacje o rozwoju tych szkół w latach sześćdziesiątych i ich stanie na przełomie lat 1969/1970.

Sprawa tej formy szkolnictwa wyższego jest także interesująca dla Polski. Raport Komitetu Ekspertów proponował utworzenie trzyletnich szkół wyższych, samodzielnych i nie stanowiących pierwszego stopnia pełnych szkół wyższych, dla kształcenia techników. Jeżeli bowiem 80% pracowników, robotników i innych zatrudnionych dysponować będzie wykształceniem średnim, to dla techników trzeba przewidzieć jakąś postać wykształcenia wyższego. Opinia naszych szkół wyższych była przeciwna utworzeniu takich szkół. Uchwała sejmowa z 13 X 1973 przewiduje między średnią szkołą 10-letnią a szkołami wyższymi dwuletnie szkoły wyspecjalizowane, pomaturalne, lecz nie będące szkołami wyższymi. Jaki będzie ich stosunek do szkół wyższych i jakie miejsce w systemie szkolnictwa?

Odpowiedź na to pytanie wiąże się z całokształtem spraw dotyczących modelu szkolnictwa.

## 8 NAUCZYCIELE SZKÓŁ WYŻSZYCH

Szkoły wyższe w Polsce w roku 1939 miały 2460 etatów profesorów, docentów, adiunktów i asystentów. (*Mały Rocznik Statystyczny 1939*, s. 316). Wraz z innymi nauczycielami i personelem pomocniczym w szkolnictwie wyższym nauczało 3409 osób. (Tamże, s. 317). W roku szkolnym 1938/1939 w szkołach wyższych studiowało 48 000 studentów i wolnych słuchaczy. W roku 1972/1973 w szkolnictwie wyższym w Polsce nauczało 38 183 osób, w tym 31 717 profesorów, docentów, adiunktów i asystentów. W tymże roku studiowało w tych szkołach 364 274 studentów oraz 5114 kandydatów na studiach doktoranckich (*Szkolnictwo wyższe. Informator MNSWiT*, 1973, s. 21, 32, 38).

To proste zestawienie liczb wskazuje, że również w Polsce proces przechodzenia od elitarnego szkolnictwa wyższego do masowego jest w pełnym toku. Chciałbym się tu zastanowić nad kwestią, czy przejście od liczby 3400 do 38 000 oznacza zmianę jakości, co jest raczej pytaniem retorycznym, gdyż odpowiedź musi być twierdząca, a następnie zapytać: do jakiej jakości?

Ta nowa jakość jest kształtowana oczywiście nie tylko przez wzrost liczby. Łączy się z tym wiele innych zjawisk i działanie czynników wy-

stępujących zarówno w szkołach wyższych, jak i poza nimi. Problem kadr nauczających w szkolnictwie wyższym zawsze budził zasadnicze zainteresowanie: cechą wyróżniającą szkołę wyższą od średniej było zawsze to, że szkoła wyższa nie tylko przekazywała wiedzę naukową, ale ją także tworzyła. Pracownik szkoły wyższej był także badaczem, twórcą i na tym opierała się jego pozycja w systemie szkolnictwa, jego prestiż wśród innych nauczycieli, a przede wszystkim cechy wyróżniające sprawowania zawodu. Jego nauczanie było przekazywaniem wiedzy, którą sam tworzył, współtworzył lub co najmniej twórczo interpretował i rozwijał. Profesorem zostawał na podstawie wykazania się twórczością naukową, a nie umiejętnościami dydaktycznymi. W szkole wyższej bowiem, tak się ona ukształtowała w XIX wieku, nauczanie było pochodne w stosunku do twórczości naukowej, profesor nie uczył, ale wprowadzał swojego ucznia w proces tworzenia wiedzy.

Oczywiście od czasu rozwoju wyższego szkolnictwa technicznego, a potem zawodowego, przedtem jeszcze medycznego, nauczanie zawodu wymagało systematycznego uczenia, ale i jego istotę widziano raczej w przekazywaniu metody badań i naukowego rozwiązywania zagadnień niż w przyswajaniu wiedzy systematycznej.

Ten wzór profesora-uczonego, badacza pozostał do dziś dnia obiegowym wyobrażeniem, mimo że już dawno jest mitem. Nauczanie w szkołach wyższych stało się przede wszystkim przekazywaniem wiedzy szkolnej, wprawdzie na poziomie wymagającym rozumienia metody naukowej i procesu tworzenia wiedzy, jednakże pierwszym zadaniem nauczyciela akademickiego staje się właśnie nauczanie. Co więcej, nauczanie to w coraz szerszym zakresie przechodzi z rąk profesorów i docentów w ręce

adiunktów i asystentów, których udział w tworzeniu wiedzy nowej jest jeszcze nieznaczny, chociaż — jak wykazują niektóre badania — główny zrąb prac wykonują oni w toku badań prowadzonych w wyższych uczelniach; nie wnoszą jednak największego wkładu w innowację wiedzy naukowej. Nauczanie w szkołach wyższych na całym świecie staje się w coraz większym stopniu nauczaniem szkolnym w ścisłym tego słowa znaczeniu. Profesorowie i inni nauczyciele akademicy mają niewielkie możliwości przekazywania wiedzy, którą tworzą sami, wciągania swoich studentów w prowadzone prace badawcze. Proces nauczania został uregulowany, student otrzymuje na każdym kierunku studiów określony plan zajęć, styka się z nauczycielami na specjalistycznych wykładach i ćwiczeniach, których programy są także wyraźnie zarysowane, zakres przekazywanej wiedzy określony. Nie ma więc czasu ani na innowację, ani na zbyt wielką indywidualizację toku nauczania. Oto jest nieunikniona konsekwencja przejścia do szkolnictwa masowego, a szkolnictwo wyższe powszechne będzie spełniało takie same funkcje, jakie spełniała powszechna szkoła podstawowa w przeszłości, tzn. będzie dawało wykształcenie powszechne dla wszystkich, tylko na wyższym poziomie, z szerszym zakresem wiedzy i z większym zróżnicowaniem.

Jakie są zatem perspektywy rozwoju zawodu nauczyciela akademickiego? Takie same jak nauczycieli szkół średnich. Gdy szkoły średnie kształciły 17% rocznika, licea czy gimnazja były szkołami elitarnymi — profesorowie tych szkół byli wybitnymi indywidualnościami, często samodzielnymi badaczami, chociaż nad nimi istniały jeszcze superelitarnie szkoły wyższe i tam selekcja do profesury była szczególnie ostra i długotrwała.

Trzeba więc spojrzeć prawdzie w oczy, zapomnieć o mitach XIX-wiecznych, traktować nauczycieli szkół wyższych zgodnie z faktami i rozpocząć ich systematyczne kształcenie, by umieli wykonywać funkcję szczególnie ważną, tzn. by umieli uczyć. Oczywiście prowadzenie badań naukowych, tworzenie nowej wiedzy jest dla nauczycieli szkół wyższych istotnym elementem zawodu, lecz nie jedynym. Potwierdzają to tendencje rozwojowe w różnych krajach. W Stanach Zjednoczonych tylko ok. 40% profesorów szkół wyższych ma stopień doktora. Na ok. 11 tysięcy socjologów nauczających w uniwersytetach amerykańskich tylko kilkuset posiada nazwiska znaczące w rozwoju tej nauki. Nie znaczy to, że zalecam dążenie do tego stanu rzeczy — stwierdzam fakty. Chcemy podwoić znowu liczbę studentów w ciągu 10 lat — oczywiście nie podwoimy w tym czasie liczby wybitnych badaczy. Trzeba więc podwoić liczbę dobrych nauczycieli akademickich umiejących uczyć i znających dobrze swój zawód. 38 000 to inna jakość niż 3400, a cóż dopiero 76 000.



## 9 STUDENCI

Od czasów średniowiecza byli partnerami uczonych i wraz z nimi tworzyli wspólnotę mistrzów i uczniów poszukujących prawdy. Przez całe stulecia było ich mało, byli kandydatami na członków profesji elitarnych, na duchownych, lekarzy, prawników, budowniczych, urzędników i ludzi pióra, słowem — kandydatami na stanowiska, od których zależały jeżeli nie decyzje, to techniki realizowania tych decyzji. Pod koniec XIX wieku liczba ich zaczęła wzrastać, zmienił się skład społeczny, zmieniły się struktury społeczeństw, w których po studiach znajdowali zatrudnienie. Ciągle jednak w murach szkół wyższych tułały się dawne wzory osobowe studenta-żaka, studenta-bursza, studenta-rewolucjonisty, studenta-młodego uczonogo, aż wreszcie przeważać zaczął typ studenta-ucznia. Zaczynem niepokoju byli od samych początków. Już w połowie XIII wieku w Bolonii i Paryżu połała się krew studentów walczących z władzą, lecz dopiero w drugiej połowie XX wieku stali się siłą polityczną dzięki szybko rosnącej liczbie. Po wielkim wybuchu w roku 1968 znowu w ostatnich czasach w Syjamie i Grecji studenci zachwiali strukturami władzy politycznej.

Nie o ich roli politycznej chcę tu jednak mówić, lecz o kształceniu i przygotowaniu kadr, od których zależy tempo, kierunek i intensywność rozwoju społeczno-gospodarczego oraz rozwój dziedzictwa kulturalnego narodu.

Na podstawie uchwały Sejmu z dnia 13 X 1973 rząd jest zobowiązany przygotować ustawę o systemie edukacji narodowej do końca roku 1975. Trzeba będzie więc pomyśleć także o nowym modelu systemu szkolnictwa wyższego i o zróżnicowaniu poszczególnych typów szkół. W tych pracach sprawa studentów wysunie się na plan pierwszy, gdyż — jak stwierdził pewien uczony mąż, z którym spotkałem się w czasie studiów — „uczniowie są niezbędnym elementem szkoły”. Realizacja wymienionej uchwały postawi bardzo ostro zagadnienie dróg do szkół wyższych, tworzenia zbiorowości kandydatów. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że w kształceniu masowym kryteria selekcji muszą być znacznie szersze niż w kształceniu elitarnym, a zróżnicowanie dróg dojścia na pewno skomplikuje zarówno proces selekcji przedegzaminacyjnej, jak egzaminacyjnej i poegzaminacyjnej, kiedy spośród tych, którzy zdali egzamin, wybiera się przyjętych.

Najważniejszy jednak będzie w tym modelu proces kształcenia i wychowania. Uchwała przewiduje zerwanie z tradycyjnymi metodami nauczania, kształcenie przez wciąganie do prac badawczych. Sprawa zasługuje na uważną analizę z punktu widzenia możliwości realizacji tej koncepcji. Trzeba ją rozpatrywać w świetle kilku układów:

a) liczba studentów na niektórych uczelniach czy kierunkach studiów i możliwość wciągnięcia wszystkich studentów do pracy badawczej;

b) jakość nauczycieli akademickich i ich zaangażowanie w pracy badawczej, możliwości

obiektywne, że staną się przewodnikami studentów w procesie badań;

c) charakter studiowanej dyscypliny i możliwość jej opanowania przez udział w badaniach;

d) możliwości zdobycia przez przyszłych studentów w szkole średniej i post-średniej (mam tu na myśli przewidywane szkoły dwuletnie) rzeczywistego przygotowania do samodzielnego uczenia się, tak że w szkole wyższej będą studiowali tylko przez udział w rozwiązywaniu problemów naukowych, a systematyczną wiedzę zdobywali samodzielnie;

e) koniec ery taniej energii i tanich surowców zmusi gospodarkę świata do poszukiwania taniej robocizny, tzn. robocizny dzieci i młodzieży — pieniądze wydawane dodatkowo na surowce i energię zostaną odjęte od wydatków na kształcenie; wzrośnie obiektywna konieczność podejmowania pracy przez młodzież i studentów, trudno sobie bowiem wyobrazić, żeby można było trzymać setki tysięcy młodych ludzi w wieku 18—23 lata poza pracą produkcyjną i żeby gospodarka mogła ponosić koszty ich utrzymania oraz bardzo szybko rosnące wydatki na szkoły. Uważam, że trzeba już dzisiaj zakładać łączenie studiów nie tylko z badaniami, ale i z pracą produkcyjną, rzeczywistą, a nie tylko pozorowaną.

Trzeba więc przewidywać, że bardzo szybko będzie się zmieniał wzór osobowy studenta. Okres studiów przestanie być okresem przygotowania do życia i przyszłego zawodu, stawać się będzie okresem aktywnego życia i działalności zawodowej, a proces kształcenia zostanie rozłożony na cały okres aktywności zawodowej w ustawicznym kształceniu poszkolnym. Sądzę, że jest to perspektywa realna, którą trzeba rozważyć starannie i dostatecznie wcześniej.

Będą do tego zmuszały nie tylko przyczyny gospodarcze, ale także polityczne, działające na

całym świecie. Studenci już dzisiaj są politycznym materiałem wybuchowym o dużej sile, jak o tym mogły się przekonać dyktatorskie rządy Grecji i Syjamu, które przecież były rządami wojskowymi. Jeżeli liczba studentów będzie rosła dalej w takim samym tempie, ich skupiska staną się siłą polityczną jeszcze trudniejszą do kontrolowania — ze względu na młodość, krytycyzm, gotowość do działania, zdolność do zaangażowania emocjonalnego itp. Rządy będą więc we własnym interesie dążyły do neutralizacji tej siły wybuchowej przez wciąganie jej do pracy zawodowej.

Te zagadnienia zmuszą szkoły wyższe do wyjścia poza obręb spraw określonych modelem ukształtowanym na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych, kiedy dostosowywaliśmy szkolnictwo wyższe do potrzeb przebudowy społecznej i gospodarczej, do skoku przemysłowienia i przekształcenia gospodarki. Nasza gospodarka lat osiemdziesiątych będzie inna. Obecny kryzys energetyczny, surowcowy i żywnościowy jest także kryzysem technokratycznych metod kierowania politycznego i zarządzania gospodarką, niesie z sobą nie tylko krytykę technokratyzmu, ale także jednostronnych, technicznych koncepcji modernizacji, które odbijają się swoistym echem także w krajach socjalistycznych. A przecież studenci mają być awangardą przyszłości. Trzeba więc dostatecznie wcześniej wyprowadzać ich z kredowego koła zakreślonego przed dwoma dziesięcioleciami.

## 10 ADMINISTRACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W dyskusjach o szkolnictwie wyższym spotykałem się z pytaniami: czy szkoły wyższe muszą być tak sformalizowane, czy kierownictwo administracyjne musi sięgać tak głęboko w każdą dziedzinę ich pracy i czy trzeba regulować przepisami tak drobiazgowo i tok studiów, i drogę studenta przez uczelnię od egzaminu wstępnego do wydania dyplomu ukończenia studiów, i stosunki między studentami i nauczycielami akademickimi itp. Pytania te zazwyczaj połączone były z westchnieniem, że przecież kiedyś tego nie było, a szkoły wyższe kształciły wybitnych ludzi. Tak może było, gdy studentów było mało, profesorów jeszcze mniej, dziś jednak rozbudowa administracji i całego szkolnictwa, i poszczególnych uczelni staje się nieuniknioną koniecznością. Jest prostym skutkiem przejścia od kształcenia elitarnego do kształcenia masowego. Proces taki dokonuje się wszędzie. James A. Perkins, przewodniczący International Council for Educational Development, wydał niedawno książkę pt. *Higher Education: from Autonomy to Systems* (New York 1972), pokazującą, jak ten proces przebiega w Stanach Zjednoczonych.

Wyliczmy krótko czynniki wyznaczające roz-

wój administracji szkolnictwa, liczbę aktów regulacyjnych, rozszerzający się zakres ingerencji administracji we wszystkie dziedziny pracy szkoły wyższej, sprawy studentów i pracowników.

Rosnące liczby studentów i pracowników są pierwszym czynnikiem rzucającym się w oczy. Działanie tych rosnących liczb jest oczywiste: uczelnia musi panować nad dokumentacją, musi kontrolować przebieg studiów, zapewnić jego zgodność z przepisami itp. Tego nie może już dokonać jedna „dziekanicha” i jeden dziekan wpadający co drugi dzień na godzinę do swojego biura. Tak jeszcze było w czasie moich studiów, ale wtedy wydział liczył niewielu studentów.

Drugi element to zmiana toku studiów. Gdy student zaliczał 10 godzin dowolnych zajęć tygodniowo i w czasie całych studiów zdawał 8 egzaminów w ciągu czterech lat, rejestrację mogła prowadzić jedna pracownica dziekanatu.

Rozszerzono także opiekę uczelni nad studentami zarówno w procesie zorganizowanego i sformalizowanego toku studiów, jak i opiekę socjalną — stypendia, stołówki, domy studenckie — którą objęto rosnące liczby osób.

Traktowanie szkolnictwa wyższego jako systemu kierowanego centralnie — podział tradycyjnych uniwersytetów na wyspecjalizowane szkoły — stwarza konieczność ustalenia porównywalnych kryteriów i zasad nauczania, awansowania, angażowania pracowników, kształcenia kadr, rozwoju badań naukowych w uczelniach itp. Państwo wydając spore sumy z budżetu na szkolnictwo wyższe, stara się zapewnić sobie kontrolę nad wydawaniem tych pieniędzy, a to wymaga kwalifikowanego aparatu administracyjnego.

Narastające bezpośrednie związki szkolnictwa wyższego ze szkolnictwem średnim wymagają

również centralnie kierowanych mechanizmów spójności i komplementarności, podobnie jak rozwijające się bezpośrednie związki szkolnictwa wyższego z gospodarką i innymi dziedzinami życia społeczeństwa. Tylko administracja może zapewnić kierowanie studiami zgodnie z wyobrażeniami o tym, jakie są potrzeby gospodarki co do kadr, opracowań naukowych, a także pożądane postawy ideologiczne i aspiracje absolwentów.

Narasta złożoność potrzeb szkolnictwa wyższego w zakresie inwestycji, wyposażenia w maszyny, biblioteki, konieczność utrzymania urzędów zapewniających włączenie szkolnictwa w państwowy system inwestycji, handlu wewnętrznego i zagranicznego, system stosunków międzynarodowych itp.

Dodajmy jeszcze polityczne aspekty rozwoju szkół wyższych, w których skupione są masy studentów łatwo stające się materiałem zapalnym, które muszą być utrzymywane w ryzach określonego porządku dnia i pracy. Droga od wspólnoty profesorów i studentów współdziałających w poszukiwaniu prawdy do współczesnych wielkich systemów zbiurokratyzowanych jest długa i niestety nieodwracalna. Nie trzeba być specjalistą w zakresie teorii organizacji i administracji, by orientować się, że załatwienie spraw kilkuset tysięcy studentów, obsłużenie wszystkich wyspecjalizowanych działów pracy uczelni wymaga już „pełnego” zestawu pracowników administracyjnych. A każde podniesienie liczby studentów ponad pewien próg krytyczny pociąga za sobą znacznie większy przyrost pracowników administracji.

Czy wyższe uczelnie mogą się stać ciałami samorządnymi? W ograniczonym zakresie, gdyż ani profesorowie, ani studenci nie są w stanie wykonywać wyspecjalizowanych zadań wynikających z funkcjonowania całego systemu.

Wzrasta liczba profesorów poświęcających się prawie wyłącznie administracji przy pozorowaniu pracy dydaktycznej i naukowej, lecz trudno to traktować jako przejaw samorządności, gdyż są oni ogniwem administracji i jej zasady wyznaczają ich postępowanie. Nie rozwiąże także sprawy mechanizacja i komputeryzacja administracji szkolnictwa wyższego — jak to do-  
wodnie pokazał przykład Stanów Zjednoczonych.

Co więc mogą zrobić szkoły wyższe, aby przeciwdziałać ujemnym zjawiskom biurokracji? Jedno na pewno: wykorzystać swój potencjał naukowy, wziąć na warsztat badawczy sprawy administracji szkolnictwa wyższego, stworzyć własny system administracyjny, włączający się bezkonfliktowo do administracji państwa, a działający zgodnie z merytorycznymi zadaniami szkół. Podobno profesorowie dysponują większym zasobem wiedzy niż pracownicy administracji i podobno wiedza jest siłą.



# MIĘDZYNARODOWA INTEGRACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

# 11

Tym wszystkim, którzy w międzynarodowej integracji chcą widzieć problem współczesny, trzeba przypomnieć, że przez długie wieki uniwersytety europejskie od Krakowa po Oxford i od Bolonii do Uppsali były w zasadzie jedną społecznością uczonych i studentów, a przecho-  
dzenie z uniwersytetu w jednym kraju do uniwersytetu drugiego kraju było może łatwiejsze niż dzisiejsze przeniesienie się z Lublina do Warszawy. Nauczanie we wszystkich uniwersytetach w Europie odbywało się w jednym języku, metody organizacji pracy były bardzo zbliżone, nie istniała administracja szkolnictwa itp. Potem jednak wieki różnic państwowych, a przede wszystkim nacjonalizm i różnice tempa rozwoju społeczno-politycznego zróżnicowały systemy szkolnictwa wyższego. Toteż gdy Europa zaczynała znowu myśleć o jedności, chociażby w dwóch blokach, nie tylko powstał problem, jak szkolnictwo wyższe uczynić czynnikiem rozwoju zintegrowanego, lecz i samemu szkolnictwu zapewnić warunki takiej działalności.

VI Konferencja Ministrów Szkolnictwa Wyższego Krajów Socjalistycznych, która obradowała w Pradze w 1972 roku, postanowiła powo-

łać wspólne czasopismo, stanowiące międzynarodowy organ poświęcony wyższemu wykształceniu w tych krajach. Pierwszy numer czasopisma pt. „Sowriemiennaja Wysszaja Szkoła” ukazał się w języku rosyjskim w Warszawie w drugiej połowie 1973 roku. Czy jest ono pierwszym krokiem w technicznym przygotowaniu ściślejszej współpracy szkolnictwa wyższego w krajach socjalistycznych? W pewnym sensie tak. Zamierza bowiem zamieszczać prace omawiające teoretyczne problemy pedagogiki szkoły wyższej, modernizacji nauczania w tych szkołach, publikować wyniki badań nad funkcjonowaniem szkół wyższych, informować o zmianach w strukturze, procesach nauczania, programach i innych przejawach działalności szkół wyższych w krajach socjalistycznych; wreszcie czasopismo prowadzi kronikę. Wypowiedzi polityków odpowiedzialnych za politykę kształcenia w szkołach wyższych w krajach socjalistycznych, zamieszczone w pierwszym numerze, są raczej wstrzemięźliwe, informacyjne, mówią raczej o własnych problemach niż wspólnych. Jednakże niewątpliwie czasopismo to stworzy podstawy bliższego poznania, przenikania nie tylko idei, ale i form, a wreszcie, pod naciskiem konieczności wynikającej z integracji polityczno-ekonomicznej, stanie się podstawą dla zamierzeń integracyjnych w dziedzinie szkolnictwa wyższego.

W tym samym 1972 roku Commission des Communautés Européennes zleciła prof. Henri Janne, byłemu ministrowi oświaty w Belgii, opracowanie raportu na temat możliwości wspólnej polityki oświatowej zachodniej Europy, w tym także wyższego wykształcenia. Janne, profesor socjologii, opracował kwestionariusz dotyczący problemów podstawowych europejskiego „kontekstu” oświaty oraz wykaz problemów rozwiązywanych przez politykę

oświatową w różnych krajach, przeprowadził wywiady z 34 wybitnymi osobistościami kierującymi szkolnictwem, pracującymi w organizacjach międzynarodowych, które zajmują się szkolnictwem, i prowadzącymi badania w tej dziedzinie oraz z wybitnymi nauczycielami z 11 krajów. Na tej podstawie przygotował swój dokument, opublikowany w roku 1973.

Janne traktował swoją misję jako pierwszy, wstępny etap przygotowań — wynikających z układu rzymskiego i związanych z nim różnych aktów prawnych narodowych i międzynarodowych — do rozpoczęcia technicznych prac nad ujednoczeniem polityki oświatowej. Nie wchodząc w skomplikowane szczegóły można powiedzieć, że raport Janne'a pokazał zakres różnic w organizacji szkolnictwa, różnic tradycji narodowych w metodach kształcenia i wychowania, a zarazem starał się wskazać czynniki integrujące w sferze instytucji, treści nauczania itp. Raport ten przyjęty był w kołach akademickich raczej sceptycznie, ale nacisk konieczności polityczno-ekonomicznych będzie Europę Zachodnią popychał do integracji w takim samym stopniu jak kraje socjalistyczne.

Będzie to miało wielostronne skutki. Trzeba będzie opracować metody i miary porównywania szkolnictwa — tu zasługuje na uwagę przez swą kompetencję i realizm rozprawa Torstena Husena, profesora Uniwersytetu w Sztokholmie, pt. *Międzynarodowa ocena systemów szkolnych* (opublikowana w czasopiśmie „Ideas”, University of London, 24 I 1973). Bez takich miar międzynarodowe próby integracji rozbijają się o trudności techniczne, nie mówiąc już o trudnościach wynikających z przywiązania do tradycji, z ambicji narodowych, uprzedzeń i innych źródeł.

Jest rzeczą łatwą do przewidzenia, że integrowane gospodarki będą wymagać porówny-

walnych stopni naukowych, zakresów treści kształcenia, specjalizacji itp., niezależnie od tego, że szkolnictwo wyższe zawsze pozostanie jednym z najważniejszych czynników utrzymania identyczności kulturalnej narodu, a więc będzie musiało pielęgnować jego dziedzictwo kulturalne, chyba że rola narodów zostanie sprowadzona do tych wymiarów, jakie miała w średniowieczu, na co się jednak nie zanosi.

W każdym razie dążenie do integracji polityczno-ekonomicznej stawia przed szkolnictwem wyższym wszystkich krajów nowe wymagania, do których będą musiały się przystosować zarówno w formach organizacyjnych, programach, jak i metodach i technologiach wychowania i kształcenia. Warto więc dostatecznie wcześnie tworzyć w ministerstwach szkolnictwa wyższego wydziały polityki szkolnictwa wyższego i jego przyszłych form.

## 12 SZKOŁY WYŻSZE W SYSTEMIE EDUKACJI NARODOWEJ

Uchwała Sejmu z dnia 13 X 1973, podjęta w dniu obchodów 200-setnej rocznicy Komisji Edukacji Narodowej, nakreśliła ogólne zarysy i zasady przyszłego systemu edukacji narodowej i zobowiązała rząd do przygotowania ustawy do końca 1975 roku. Trzeba więc rozpocząć prace szczegółowe nad przygotowaniem tej ustawy, zmierzające przede wszystkim do określenia zarysu problemów, które ma ona rozwiązywać. Kierownictwo Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Rada Główna Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki przygotowały taką dyskusję. Poniżej chciałbym przedstawić niektóre moje osobiste poglądy na sprawy, które muszą być ustalone i rozwiązane, zanim pomyślimy o konstruowaniu ustawy stanowiącej podstawę działania szkolnictwa wyższego, będącego czynnikiem rozwoju społeczeństwa w ostatnich dziesięcioleciach naszego wieku.

Aktualnie istniejący model naszego szkolnictwa wyższego został ustalony na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych, a więc przed przeszło dwudziestu laty. Wtedy społeczeństwo polskie przygotowywało się do podjęcia wielkiego wysiłku zmierzającego do uprzemysłowie-

nia kraju, przebudowy struktury społecznej, podniesienia poziomu kulturalnego kraju, ideologicznej reorientacji świadomości społecznej i reorientacji metodologicznej nauki. Cele i zadania szkół wyższych wynikały wtedy z konieczności przewyciężenia zniszczeń wojennych w gospodarce, wykształcenia nowych kadr w miejsce strat wojennych i okupacyjnych, przygotowania specjalistów dla uprzemysławianej szybko gospodarki, kadr politycznych i administracyjnych zdolnych dokonać przebudowy ustroju państwa. Dlatego też w modelu szkolnictwa wyższego, jaki wtedy tworzone, główny nacisk spoczywał na jednolitości, na scentralizowanym kierowaniu procesami nauczania, zapewniającym przekazywanie pożądaných treści we wszystkich szkołach, na sprawności kształcenia zapewniającej systematyczny dopływ absolwentów do stanowisk pracy, na planach kształcenia kadr naukowych itp. Model ten tworzył ze szkolnictwa spójny makrosystem, kierowany centralnie. W tym też celu zostały wprowadzone istniejące do dziś struktury organizacyjne i metody kierownictwa administracyjnego. Stworzono szczegółowe przepisy i regulaminy określające tok studiów, przyjmowanie nowych studentów, przeprowadzanie sesji egzaminacyjnych, uzyskiwanie dyplomów, kształcenie kadr itp.

Można różnie oceniać funkcjonowanie szkół wyższych stworzonych według tego modelu, trzeba jednak stwierdzić, że w minionym trzydziestoleciu wykonały one swoje zadania, że wykształciły ok. 700 tys. absolwentów, którzy zdali egzamin we wszystkich dziedzinach życia kraju. Patrząc jednak na ostatnie piętnaście lat działalności szkół wyższych i analizując politykę państwa w tej dziedzinie stwierdzamy, że cały wysiłek szedł w kierunku doskonalenia poszczególnych dziedzin działalności szkół, że był

to okres ciągłych zmian mających doskonalić funkcjonowanie systemu bez istotnych zmian założeń istniejącego modelu. Ostatnio położono duży nacisk na doskonalenie programów nauczania, widząc w nich podstawowy element pracy szkół, decydujący o wynikach.

Pierwsze pytanie, które chciałbym uczynić przedmiotem dyskusji, brzmi: Czy, zastanawiając się nad rolą i zadaniami szkół wyższych w ramach spójnego systemu edukacji narodowej, trzeba przewidywać głębiej sięgające zmiany w istniejącym obecnie modelu?

Moja odpowiedź brzmi: tak, trzeba. I uzasadniam ją następująco: w latach siedemdziesiątych dokonamy istotnej zmiany w naszym społeczeństwie i w gospodarce. Będzie to gospodarka na znacznie wyższym poziomie nowoczesności, organizacji, wyposażenia technicznego — we wszystkich działach z rolnictwem i usługami włącznie. Dokonają się poważne przesunięcia w strukturze zatrudnienia, a przede wszystkim w treści pracy. Przyspieszone zmiany w technikach, organizacji, materiałach itp. spowodują znacznie szybsze niż obecnie zmiany w zawodach i specjalnościach. Ustali się nowa struktura klasowo-warstwowa oraz powstające obecnie cechy świadomości społecznej. Rozwinie się światowy system socjalistyczny i utrwali się jego integracja gospodarcza. Ograniczam się tu do wskazania tylko niektórych elementów nowej sytuacji i cech społeczeństwa, dla którego będą kształcić absolwentów szkoły wyższe w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Zmiany w modelu szkolnictwa wyższego będą więc także konieczne.

Czy trzeba przewidywać jeden model czy kilka dla każdego rodzaju szkoły wyższej? Sądzę, że powinniśmy opracować zasady modelu dla całego systemu szkolnictwa wyższego, które nadal pozostanie spójną całością, logicznie wbu-

dowaną w całości kształt edukacji narodowej. W ramach tego systemu powinniśmy jednak opracować wyspecjalizowane modele uniwersytetów, politechnik, akademii medycznych i innych. Stojąc na gruncie jednolitości kierownictwa i jedności polityki szkolnictwa wyższego, trzeba jednak zapewnić także poszczególnym typom szkół możliwość realizowania zadań i celów specjalnych zgodnie z merytorycznymi wymaganiami tych zadań.

Jak określić zasady spójności szkolnictwa wyższego i średniego względnie post-średniego? Uchwała Sejmu przewiduje powołanie dwuletnich szkół pomaturalnych nie będących szkołami wyższymi. Przewiduje także zróżnicowanie dróg do szkół wyższych — jeżeli zostanie to wprowadzone w życie, do szkół wyższych będą napływać kandydaci czterema drogami, a każda z nich wiąże się z innym poziomem przygotowania. Jak więc określić tryb, metody rekrutacji i selekcji do szkół wyższych?

Aby odpowiedzieć rozsądnie na te pytania, trzeba przedtem ustalić, czy proces przekształcania szkolnictwa wyższego z elitarnego w masowe i ewentualnie powszechne w przyszłości, zwłaszcza na studiach dla niepracujących, będzie się rozwijał dalej i czy do szkół wyższych będą napływały coraz większe masy studentów.

Plany perspektywiczne przewidują, że w latach dziewięćdziesiątych do szkół wyższych uczęszczać będzie ponad 30% młodzieży. Wydaje się, że rosnące szybko koszty utrzymania szkół wyższych, a przede wszystkim koszt energii i surowców, zmuszą do ograniczenia nakładów na szkolnictwo wyższe. Sądzę także, że żadna gospodarka nie będzie mogła sobie pozwolić na to, aby 30% roczników między 17 a 22 rokiem życia pozostawało poza pracą produkcyjną. Będzie to na pewno czynnik wpływający na liczby



przyjętych studentów, czas trwania studiów i ich organizację.

Czy należy zatem przewidywać już i wbudować w nowy model szkolnictwa wyższego mechanizmy łączące studia z pełną pracą zawodową wszystkich studentów? Sądzę, że trzeba uważnie podsumować doświadczenia studiów dla pracujących, zarówno wieczorowych, jak i zaocznych, i wyciągnąć z nich wnioski dla całokształtu pracy szkół wyższych. Wnioski te będą dotyczyć zarówno form rekrutacji i selekcji na studia wyższe, jak i łączenia studiów nie tylko z pracą naukową, ale także zawodową. Wydaje mi się dalej, że już dzisiaj trzeba uwzględnić w nowym modelu szkolnictwa wyższego przechodzenia na studia ustawiczne, poszkolne.

Łączenie szkół wyższych z systemem kształcenia ustawicznego będzie miało kilka aspektów. Przede wszystkim trzeba w nowym modelu rozważyć rolę szkół wyższych w przygotowaniu nauczycieli dla kształcenia ustawicznego na poziomie podstawowym, średnim zawodowym i post-średnim zawodowym. Drugi aspekt to rozważenie możliwości skrócenia pobytu studenta w szkole wyższej, a przenoszenie kształcenia zawodowego — rozłożonego w czasie — na okres pracy zawodowej. Można wtedy dokonać najgłębszej rewolucji w modelu szkolnictwa wyższego. Powstaje jednak pytanie, czy rozpocząć ją już teraz, czy też odłożyć na później. Sądzę, że teraz trzeba przynajmniej przedyskutować i przestudiować różne aspekty tej propozycji.

Czy nowy model poszczególnych typów uczelni powinien przewidywać tylko jeden poziom kształcenia i stopień dyplomów, czy też dwa lub więcej? Opowiadam się za co najmniej trzema poziomami wyższego kształcenia i za trzema stopniami dyplomów dających różne uprawnienia w pracy zawodowej. Będzie to moim zda-

niem prosty skutek upowszechnienia średniego wykształcenia dla ok. 80—85% każdego rocznika młodzieży. Jeżeli każdy pracownik w gospodarce będzie miał wykształcenie średnie, wtedy średnie kadry legitymujące się dzisiaj liceami zawodowymi czy technikami będą musiały uzyskiwać w dwu- lub trzyletnich szkołach wykształcenie wyższe i odpowiednie dyplomy. Dalej sądzę, że trzeba przewidywać dyplom magistra po czwartym roku studiów, tak jak dzisiaj, oraz dyplom doktora po dodatkowych dwóch—trzech latach. Chodzi o to, aby do stopnia doktora młodzież dochodziła między 24 a 26 rokiem życia. Oczywiście, jeżeli zdecydujemy się na połączenie studiów wyższych ze studiami ustawicznymi, wtedy będzie można skrócić je do trzech lat, a uzyskiwanie odpowiednich dyplomów rozłożyć na lata pracy zawodowej. Takie połączenie pozwoliłoby wyeliminować ze szkół technicznych, rolniczych i ekonomicznych pracowników nauki, którzy nigdy nie zetknęli się z praktyką w dyscyplinach, których uczą.

Zanim przystąpimy do konstruowania modelu, trzeba przeprowadzić badania i odpowiedzieć sobie na pytanie, czy tok studiów ma być uregulowany tak, jak to jest obecnie, czy też można pozwolić sobie na większą elastyczność, na indywidualizację nauczania, na programy specjalne istniejące w różnych uczelniach oraz na programy wprowadzane przez poszczególnych pracowników nauki. Sądzę, że odpowiedź na to pytanie musi przewidywać łatwe wprowadzanie innowacji naukowych i dydaktycznych, tak by włączanie do nauczania w szkołach wyższych najnowszych odkryć, a nawet nowych dziedzin naukowych, nie wymagało — jak to jest teraz — zmian w toku studiów, zmian programów dla poszczególnych specjalności, zmian w siatkach godzin i egzaminach, dokonywanych

centralnie dla wszystkich szkół. Ten problem wydaje się bardzo ważny.

Prace nad reformą szkół wyższych dają okazję do zastanowienia się nad statusem, pozycją i wzorem osobowym studenta. Pytanie brzmi: Czy student jest jeszcze uczniem i tylko uczniem? Czy jest człowiekiem na wpół dojrzałym? Może bowiem brać udział w wyborach, służyć w wojsku, może pracować zawodowo, zawierać związek małżeński jako człowiek dojrzały, ale w uczelni traktowany jest jak niepełnoletni uczeń. W określeniu pozycji studenta w społeczeństwie i w uczelni krzyżują się pozostałości dawnych wzorów osobowych studenta-żaka, studenta-bursza, studenta-rewolucjonisty, studenta-uczonego. Najpowszechniejszy jest jednak wzór studenta-ucznia zawodu.

W rozważaniach nad przyszłym modelem szkoły wyższej trzeba także wziąć pod uwagę, że masy studentów nagromadzone w wyższych uczelniach są ważnym i potencjalnie aktywnym środowiskiem społecznym. Wzór studenta-konstatora jest mocno zakorzeniony we współczesnym świecie. Nie twierdzę, że studenci są siłą rewolucyjną, ale twierdzę, że są ważnym środowiskiem społecznym i trzeba dobrze przemyśleć zasady i metody politycznego kierowania studentami, wychowania politycznego i kształtowania postaw ideowych, by nie wywoływały one skutków przeciwnych zamierzonym. Czy możliwe jest traktowanie studentów przychodzących do szkół wyższych tak jak traktuje się studentów pracujących? Czy proponowane w uchwale sejmowej kształcenie przez angażowanie w pracę badawczą jest do pogodzenia z obecnym statusem studentów? Raczej nie. Zagadnienie powinno więc być rozwiązane.

Kolejny problem to status nauczyciela akademickiego. Czy utrzymywać ciąg różnicowań od asystenta, starszego asystenta, adiunkta, wy-

kładowców, docenta, profesora nadzwyczajnego i profesora zwyczajnego? Czy każdy profesor i nauczyciel akademicki musi odbywać przewód doktorski i przewód habilitacyjny, mimo że wiemy, iż przeważająca ich część już dzisiaj jest tylko karykaturą starej tradycji i starej treści? Czy nie trzeba stworzyć możliwości nauczania w szkołach wyższych wybitnym praktykom nie mogącym się wykazać formalnymi stopniami, ale mającym często więcej do powiedzenia studentom niż utytułowani? Czy powiązanie studiów z pracą nie pozwoli także zrewolucjonizować „stanu profesorskiego”, który i tak staje się zbyt liczny, aby mógł spełniać tradycyjne wymagania, jakie stawiano profesorom szkół wyższych wtedy, gdy było ich tylko kilkuset w całym kraju?

Zawarta w uchwale sejmowej propozycja, aby angażować studentów do badań naukowych, zmienia zupełnie problem badań naukowych w uczelniach. Te zagadnienia także trzeba wyjaśnić przed przystąpieniem do prac nad przyszłym modelem. W latach 1948—1950, gdy powstawał model obecnego szkolnictwa wyższego, nie istniał jeszcze system badań naukowych poza szkołami wyższymi, nie było placówek PAN, instytutów resortowych i placówek rozwojowych w ich obecnej postaci. Trzeba więc z jednej strony umożliwić uczelniom korzystanie z potencjału kadrowego i wyposażeniowego tego systemu, a ponadto trzeba go spożytkować dla kształcenia w toku pracy badawczej czy też przez pracę badawczą. A jeżeli będziemy łączyli studia z pracą zawodową? Nasuwa się tu wiele pytań, które trzeba będzie systematycznie formułować, zebrać materiały z badań, należyście opisać istniejący stan rzeczy i wtedy dopiero opracować rozwiązania.

Następnym problemem to kierowanie szkolnictwem, administracja centralna szkolnictwa i ad-

ministracja uczelni. Nie ma mowy o ucieczce od administracji centralnej, przekształcenie szkół wyższych w systemy sformalizowane i zbiurokratyzowane dokonało się na całym świecie i od tej tendencji nie ma odwrotu. Trzeba tylko, by system taki nie był „kajdanami dla sił wytwórczych” w uczelniach, lecz pomagał osiągać optymalną skuteczność działania, aby nie powstawał w rezultacie spontanicznych tendencji rozwoju administracji, ale był tworzony przez myśl badawczą samych pracowników nauki, którzy są chyba zdolni zaprojektować sprawny system administracyjny.

Istnieje wreszcie problem centralny: miejsce szkół wyższych w społeczeństwie, rola w rozwoju gospodarki i kultury, w podnoszeniu ogólnej kultury społeczeństwa. Czy aktualny stan rzeczy jest zadowalający, co można, a co trzeba w nim zmienić i dlaczego, jakie nowe cele chcemy osiągnąć?

Sądzę, że przedyskutowanie tych problemów stworzy podstawy rozsądnej pracy nad modelem perspektywicznym szkół wyższych.

## 13 CO DALEJ?

W przedrukowanych wyżej szkicach zarysowana jest pewna linia rozwojowa szkolnictwa wyższego w okresie powojennym. Zasadnicza reforma naszego szkolnictwa, odejście od przedwojennej koncepcji liberalnej, dokonała się w latach czterdziestych. W okres planu sześcioletniego szkolnictwo wyższe weszło już z nową organizacją studiów, nową orientacją ideologiczno-polityczną, nowym ustrojem wewnętrznym uczelni, strukturą władz itd. Od tego czasu minęło przeszło 25 lat. W ramach nowego ustroju dokonało się stopniowo przejście do kształcenia masowego — liczba studentów wzrosła przeszło 4-krotnie, a liczba pracowników nauki przeszło 6-krotnie. Nic więc dziwnego, że odczuwamy palącą potrzebę nowej reformy i ciągle o niej dyskutujemy. Uchwała Sejmu z 13 października 1973 roku zobowiązuje rząd, aby do końca 1975 roku zakończył przygotowania i opracował szczegółowy program reformy systemu edukacji narodowej, w tym także szkolnictwa wyższego. Obserwując jednak tempo i tryb prac nad tą reformą można się spodziewać, że nie będzie ona do tego terminu przygotowana. W każdym razie w chwili pisania, tzn. w roku 1975, przed poli-

tyką kierującą wyższym szkolnictwem w Polsce stają dwa zadania:

1) rozwiązanie palących problemów wynikających z niedostosowania struktury i organizacji, wyposażenia i stanu kadr do liczby studentów oraz oczekiwań gospodarki narodowej wchodzącej w jakościowo odmienny etap rozwoju;

2) opracowanie programu rozwiązań dla przyszłego szkolnictwa wyższego w latach dziewięćdziesiątych, zharmonizowanego z całym zreformowanym systemem edukacji narodowej.

### Problemy doskonalenia

Zajmijmy się najpierw pierwszym zagadnieniem. W okresie minionych 25 lat organizacja i struktura szkolnictwa wyższego, zarówno w skali kraju, jak i w ramach poszczególnych uczelni, skryształizowała się i utrwaliła. Nie tylko ona zresztą. Utrwały się także wyobrażenia na temat szkoły wyższej, powstał potężny system przepisów prawnych<sup>1</sup>, wykształciły się rzesze pracowników administracji centralnej i administracji uczelni, którym istniejący system, jako jedyny znany im, wydaje się zarazem jedynym możliwym. System ten ma także sankcję ideologiczną, jest traktowany jako socjalistyczny, a zatem próby jego zmiany wywołują wrażenie, że chce się naruszać istotną wartość ideologiczną. Każdy system zorganizowany, jak nas uczy teoria organizacji, wytwarza potężne siły inercji dla zapewnienia sobie przetrwania. Podobnie szkolnictwo wyższe jako sy-

---

<sup>1</sup> Zob. Kazimierz Kotarski, Jędrzej Słoniński: *Nauka i szkolnictwo wyższe w Polsce*. Zbiór ważniejszych przepisów prawnych na dzień 31 I 1974. Poznań 1974, s. 928.

stem zorganizowany w ścisłym tego słowa znaczeniu ma kadre zawodową, która wytworzyła sobie zasób wyobrażeń o własnej niezbędności i własny zawodowy pogląd na świat szkolnictwa wyższego, traktując każdą informację niezgodną z tymi wyobrażeniami jako „oderwaną od życia”, tzn. oderwaną od tej rzeczywistości, która zgodnie z wyobrażeniami tej kadry jest rzeczywistością jedyną.

Mamy więc z jednej strony mocno utrwalone formy organizacji szkolnictwa i mocno utrwalone zasady jej działania ujęte w przepisach prawnych. Z drugiej strony mamy ciąg zjawisk niepokojących pracowników szkół wyższych, studentów, rodziców, opinię społeczną. By się o tym przekonać, wystarczy czytać systematycznie np. czasopismo krakowskie „Student”, wykazujące od lat nonsensy i braki istniejącej organizacji i zasad funkcjonowania szkół wyższych. Prasa codzienna również bardzo często sygnalizuje różne braki i niedomagania. Analizują je sekcje i komisje Rady Głównej Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Czytając przemówienia kolejnych ministrów szkolnictwa wyższego w ciągu ostatnich 15 lat, możemy łatwo stwierdzić, że na corocznych spotkaniach z rektorami szkół wyższych poruszano zawsze te same sprawy; stwierdzano ten sam postęp i te same braki; zawsze mówiono, że należy doskonalić działanie istniejącej organizacji, którą zawsze traktowano jako zasadniczo dobrą. A problemy i niedomagania zaostrzały się z roku na rok — przede wszystkim dlatego, że liczby studentów rosły szybciej niż nowe budynki, niż wyposażenie laboratoriów i bibliotek, niż dobrze wykształcone kadry nauczycieli akademickich. Zawód profesora szkoły wyższej należy do tych bardzo już nielicznych zawodów, w których kwalifikacje zawodowe zdobywa się nie przez kształcenie, ale przez przyuczenie, z cze-



go także wynika mała zdolność innowacyjna przedstawicieli tego zawodu. Zresztą nie zamierzam tu wyliczać wszystkich czynników, które składają się na konflikty i napięcia rozsadzające aktualnie szkolnictwo wyższe.

Doskonalenie istniejących form organizacyjnych szkolnictwa wyższego musi więc iść kilkoma torami: nie naruszając zasadniczej koncepcji organizacji i zasadniczych metod i technik jego działania, należy zmieniać formy organizacyjne, zmieniać istniejące przepisy prawne, które obumarły i nie odpowiadają rzeczywistości, zmieniać techniki działania, które się nie sprawdziły.

Spróbujmy wejrzeć bliżej w te dziedziny, które są doskonalone od wielu lat, ale ciągle stan ich jest niezadowolająca:

a. System rekrutacji i selekcji studentów do różnych typów uczelni i na różne rodzaje studiów. W tej dziedzinie badania naukowe dostarczają już ogromnego zasobu faktów i analiz, zarówno odnośnie do procesów selekcji przedegzaminacyjnej zachodzącej w środowiskach zamieszkania i w szkołach średnich, gdzie kształtuje się zbiór kandydatów do szkół wyższych, jak i selekcji egzaminacyjnej i selekcji poegzaminacyjnej, gdy ze zbioru kandydatów, którzy zdali egzaminy, wyłania się zbiór przyjętych.

Ta ogromna literatura, zawierająca badania naukowe, refleksję praktyczną i refleksję potoczną miała znikomą wpływ na politykę szkolnictwa wyższego. Wdrażanie wyników badań naukowych w zakresie nauk społecznych jest sprawą znacznie bardziej skomplikowaną niż np. w naukach technicznych. Ale nie o tym chcę tutaj mówić, lecz o wynikach badań na temat procesów rekrutacji i selekcji.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Prace poświęcone temu zagadnieniu opublikowane do r. 1972 znaleźć można w bibliografii: J. Błuszkowski

Z badań tych wynika konieczność ścisłej współpracy szkoły wyższej i średniej w procesach kierowania selekcją przedegzaminacyjną, a jednak okazało się to niemożliwe nawet wtedy, gdy szkolnictwo wyższe i oświata były zarządzane przez jedno ministerstwo. Było tak dlatego, ponieważ inercja tego zarządzania, istniejące metody centralnego kierowania szkołami, egoizmy instytucjonalne, niemożność przełamania barier stworzonych przez przepisy prawne, wreszcie niechęć i lęk przed zagrożeniem, które mogłoby wyniknąć dla różnych grup i kategorii pracowników, gdyby nastąpiły rzeczywiste zmiany w kierowaniu tym procesem — by tylko wymienić niektóre działające tu czynniki — okazały się zbyt silne.

Doskonalenie musi objąć także metody i tryb przeprowadzania egzaminów wstępnych. Literatura na ten temat jest także bardzo bogata, w ostatnich latach przeprowadzano wiele eksperymentów. Proponuje się odstępianie od tradycyjnych egzaminów ustnych, ich nikłą wartość prognostyczną dla sukcesu w studiach wykazało wiele badań, z których wynika, że egzamin wstępny nie jest skuteczną metodą wybrania

---

i R. Kalbarczyk: *Publikacje o środowisku studenckim*. Iskry 1972. Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym (obecnie Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego) poświęcał temu zagadnieniu wiele badań szczegółowych, publikując wyniki badań do końca lat pięćdziesiątych do r. 1972 (razem 58 pozycji). Najgruntowniej zbadała ten proces M. Jastrzab-Mrozicka: *Społeczne procesy wyboru studiów wyższych*. Warszawa 1974. Wiele materiałów przynosi praca zbiorowa *Rekrutacja młodzieży na studia wyższe*, 1973. Procesy selekcji zachodzące w szkolnictwie niższego stopnia przedstawia M. J. Szymański: *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*. PWN 1973. Syntetyczne podsumowanie tych badań daje Andrzej Świecki: *Młodzież i szkoła*, rozdz. *W drodze do studiów*, s. 163—190. Błuszkowski i Kalbarczyk rejestrują za okres od 1960 do 1970 roku 460 pozycji dotyczących rekrutacji.

najlepszych. Jest rzeczą jasną, że koncepcja i organizacja egzaminu wstępnego jest pochodna w stosunku do celów szkoły wyższej i musi się inaczej kształtować w szkole elitarnej, a inaczej w masowej, gdy liczba kandydatów jest większa od „naturalnego” odsetka młodzieży zdolnej. Zależy ona także od społecznej funkcji szkół wyższych jako czynnika zmian w strukturze klasowo-warstwowej społeczeństwa. Zależy również od tego, jaką rolę społeczno-gospodarczą i polityczną wyznaczamy absolwentom, ostatecznie bowiem sens szkolnictwu wyższemu nadają nie dobrzy studenci, lecz dobrzy absolwenci, a zatem egzaminem wstępnym powinna rządzić zasada dobierania kandydatów na dobrych absolwentów. Prawda ta jest jednak przez pracowników szkół wyższych uważana za utopię — przecież ostatecznie dobierają sobie studentów i kierują się wymaganiami swojej pracy, a nie wymaganiami przyszłych pracodawców absolwentów. Zresztą nikt jeszcze nie zastanawiał się nad metodą i trybem przeprowadzania egzaminu wstępnego pod kątem widzenia wymagań stawianych absolwentom. Powstałe więc pytanie, czy przeprowadzać radykalne zmiany w metodach i w trybie egzaminów już w ramach bieżącego doskonalenia szkół wyższych, czy też czekać do zasadniczej reformy. Sądzę, że szkody społeczne wynikające z obecnego systemu egzaminów są tak duże, iż wymagają natychmiastowego działania mającego na celu ulepszenie selekcji zdolności, zwiększenie wartości prognostycznej egzaminu, wyeliminowanie kandydatów przypadkowych.

Wydaje mi się także rzeczą konieczną niezwłoczna rozbudowa systemu poradnictwa szkolnego i zawodowego, aby każdy kandydat zgłaszając się na studia wiedział, do jakiego zawodu te studia prowadzą, z jakich czynności składa się wykonywanie tego zawodu, w jakich

instytucjach i w jakich warunkach będzie pracował, ile zarabiał i jakie ma możliwości kariery życiowej. Są to niezbędne elementy decyzji o wyborze studiów, a nie to, gdzie można się łatwiej zacząć, by uniknąć np. służby wojskowej. Te elementy wiedzy powinny być sprawdzane w czasie selekcji na równi z wiedzą z matematyki i języka polskiego.

Trzeba sobie zdawać sprawę, że udoskonalona technika egzaminowania nie wyeliminuje pozanaukowych kryteriów i sił działających w procesie selekcji, jednakże pozwoli na uniknięcie pomyłek. Wydaje się, że technika testów i egzaminów przy użyciu maszyn egzaminujących wydatnie ulepszy sprawdzanie wiedzy naukowej jako czynnika przygotowania do studiów. Jednakże nie sama tylko wiedza decyduje o postępach w studiach. Trzeba więc także metodą testową uzyskać informacje o ogólnej dojrzałości kandydata, jego motywacji i woli podjęcia trudu studiów oraz o innych cechach osobowości ważnych dla sukcesu w szkole wyższej. Wyniki badań i eksperymentów mogą stanowić podstawę doraźnego doskonalenia w ramach istniejącego systemu.

b. W toku bieżącego doskonalenia istniejącego systemu trzeba się także zastanowić nad organizacją i trybem studiów. Wprowadziliśmy w latach czterdziestych system szkolny w ścisłym tego słowa znaczeniu, tzn. przyjęliśmy założenie, że jeżeli czegoś studentowi wykładowca nie powiedział, to student tego nie będzie wiedział, a ponadto, że zawsze trzeba sprawdzić na egzaminie bądź kolokwium, czy student zapamiętał to naprawdę. Jest to założenie fałszywe, ale o tym przy omawianiu reformy. W tej chwili trzeba zmienić doraźnie tryb studiów, dając wykładowcom (nauczycielom akademickim) uprawnienia do decyzji, co i w jakim zakresie trzeba wyłożyć studentom.

W programie wielkiej reformy, jak i w bieżącym doskonaleniu trzeba pamiętać o tym, że każda szkoła wyższa, jak i całe szkolnictwo wyższe są systemami zdolnymi do samoadaptacji, tzn. mają zdolność do samoregulacji i każda zmiana jednego elementu wywołuje skutki zamierzone przez zmieniającego, ale także wiele innych, wynikających z mechanizmów samoregulacji. Zmiana trybu i organizacji toku studiów musi więc być harmonizowana z szeregiem innych pociągnięć, aby można było osiągnąć zamierzony skutek.

Myślę, że badania nad dydaktyką szkół wyższych oraz tokiem nauczania wskażą kierunki rozważań.<sup>1</sup> Chciałbym jednak podkreślić, że udoskonalenie procesu nauczania zależy przede wszystkim od podniesienia umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich, którzy w trakcie przyuczania do swojego zawodu otrzymują tylko bardzo elementarne wiadomości z tego zakresu. Tak więc nawet proste ulepszenia i zmiany w procesie nauczania wymagają szeregu zmian kontrolnych w organizacji szkoły, w przygotowywaniu kadr nauczycielskich, w opracowywaniu programów.

Powstaje pytanie, czy podstawowa tendencja wprowadzona przez reformy lat czterdziestych, a mianowicie dążenie do ujednoczenia treści

---

<sup>1</sup> Mam tu na myśli takie prace jak: Wincenty Okoń: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. PWN 1971; Czesław Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN 1973 oraz *Metody programowania dydaktycznego*. PWN 1974, ale także cały bogaty dorobek dydaktyki w tym zakresie, który rejestruje Bibliografia Dydaktyki Szkoły Wyższej, opracowywana systematycznie przez Józefa Zalewskiego i publikowana w kolejnych tomach przez Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Czasopismo „Dydaktyka Szkoły Wyższej” zebrało już poważny dorobek. Istnieje także pokaźna literatura poświęcona technologii kształcenia, np. *Materiały Sympozjum Technologii Kształcenia*. Poznań 1974.

nauczania, zapewnienia, że każdy student, w każdej uczelni studiujący np. chemię i otrzymujący dyplom magistra inżyniera w określonej dziedzinie uzyska wiedzę bardzo podobną, że wysłucha tak samo nazwanych wykładów i zda tak samo nazywane egzaminy, a indywidualność naukowa jego nauczycieli zaznaczy się tylko w jakości wykładu, w wykładach monograficznych, w kontaktach poza trybem nauczania, w specjalnych seminariach itd., słowem, że zasadnicze oddziaływania pedagogiczne na studentów będą bardzo podobne w każdej uczelni, że państwo będzie w ten sposób sprawowało kontrolę nad przebiegiem studiów każdego studenta — czy tendencja ta ma być utrzymana, czy w niej należy upatrywać istotną cechę socjalistycznego systemu szkół wyższych. Moim zdaniem ta tendencja była koniecznością okresu przejściowego, dzisiaj natomiast można osiągać te same rezultaty, a ponadto wiele innych skutków pożądaných, zostawiając uczelniom znacznie większą swobodę w kształtowaniu programów i toku studiów. Jednakże tu znowu ostrzeżenie: taka zmiana bez stworzenia warunków zapewniających sukces będzie ryzykowna — a te warunki są bardzo złożone.

Najogólniej mówiąc, mam tu na myśli taki schemat rozumowania. Wprowadzając dowolną zmianę do szkolnictwa wyższego musimy zapytać: Co i w jakiej dziedzinie chcemy przez nią osiągnąć? Czy pożądanego skutku nie można osiągnąć dzięki zmianom znacznie prostszym? Jakie niepożądane zjawiska chcemy wyeliminować? Czy proponowane środki rzeczywiście spowodują zniknięcie tych niepożądanych zjawisk? Jakie mogą wywołać inne zjawiska niekorzystne? Jakie warunki towarzyszące są konieczne, aby rzeczywiście uzyskać pożądanę rezultaty? A więc zmiana toku studiów musi iść w parze z większymi możliwościami technicznymi, wzro-

stem liczby miejsc w bibliotekach i czytelniach, lepszym zaopatrzeniem w czasopisma, odpowiednimi możliwościami powielania tekstów, poprawą warunków w domach studenckich, wyższym poziomem nauczycieli akademickich itp. Analiza zawsze może wykazać, które z tych warunków są niezbędne, a które mniej ważne. Ale ciągle trzeba pamiętać, że zmiana w jednej dziedzinie działania szkoły wyższej wywołuje procesy samoprzystosowania w innych dziedzinach, zatem polityk wprowadzający jedną zmianę powinien na jakimś modelu zbadać możliwości przebiegu tej samoregulacji w całym systemie.

c. Ogólny cel doskonalenia pracy szkół wyższych wynika z ich powiązań z życiem społeczeństwa, z ich oddziaływania na wzrost gospodarczy, na rozwój kultury, na świadomość społeczeństwa, na życie polityczne. Wyraża się on w celach formułowanych dla poszczególnych typów szkół (uniwersytety, politechniki, akademie medyczne, ekonomiczne, rolnicze itp.), które wyznaczają im specyficzne zadania, specyficzne metody nauczania, tok studiów, typ wyposażenia itd.

Bardzo często podkreśla się — i sam także wyznaję ten pogląd — że wiele kłopotów szkół wyższych wynika ze zmian w stosunkach między tym szkolnictwem a społeczeństwem jako całością. Dla poszczególnych szkół kłopoty te wyrażają się w szybko rosnącym różnicowaniu zadań, za którymi nie nadążają inwestycje, środki pieniężne, wyposażenie uczelni, kwalifikacje kadr. Powoduje to rosnący powoli, ale stale rozkład organizacyjny, gdyż formy organizacyjne uczelni, ustalane przed 25 laty, były tworzone dla zadań znacznie mniejszych. Przewyciężenie tych trudności ma dwa aspekty: rozwiązania bieżące, doraźne oraz zmiany modelowe w przyszłej reformie. Problemy doma-

gające się rozwiązania można ująć w kilka pytań. Jak umocnić organizację wewnętrzną uczelni, by uczynić ją w pełni sprawną w rozwiązywaniu zadań pedagogicznych, badawczych, w stosunkach ze społecznością lokalną i z innymi instytucjami badawczymi? Czy na przykład gospodarstwa pomocnicze w wystarczającym stopniu zapewniają współpracę z gospodarką? Jakie formy są potrzebne, by szkoły skuteczniej włączyć w rozwiązywanie węzłowych problemów i realizację programów państwowych? Jak dostosować organizację wewnętrzną uczelni do wykorzystywania zasobów i wyposażenia placówek PAN oraz instytutów resortowych? Jest bowiem rzeczą jasną, że bieżące niedoinwestowanie szkół wyższych łatwiej byłoby przezwyciężyć udostępniając im kadry i wyposażenie innych pionów badawczych, ale jakie zmiany trzeba w tym celu wprowadzić do obowiązujących przepisów i do form organizacyjnych wyższych uczelni?

Formy organizacyjne powstawały wtedy, gdy prace badawcze miały niewielkie rozmiary, gdy liczba studentów była znacznie mniejsza, gdy mniej było szkół wyższych — zatem niedomagania organizacyjne szkół są wynikiem wzrostu zadań, złożoności układów pozauczelnianych, z którymi uczelnia musi być związana, zmieniających się metod zarządzania przy równoczesnej zasadniczej sztywności organizacji. Trzeba więc będzie dokonać precyzyjnej oceny wyników działania instytutów i zakładów, ich stosunku do wydziałów, ustalić czynniki powodzenia i niepowodzenia ich pracy, żeby zaproponować właściwe formy wzmocnienia organizacji wewnętrznej uczelni.

d. Problemy studenckie. Wzrost liczby studentów z konieczności nadaje życiu uczelni nową jakość. Kształcenie i wychowanie, kierowanie studentami jako siłą społeczną, wciąganie



ich do pracy naukowej, włączanie ich już w czasie studiów do pracy produkcyjnej oraz do pracy społeczno-politycznej poza uczelnią, organizowanie studenckiej aktywności kulturalnej — to skomplikowany zespół spraw, obecnie rozwiązywanych z trudem przez przeciążone pracą uczelnie i w formach organizacyjnych niedostosowanych do takich zadań.

Z zagadnieniami tymi powiązane są sprawy funkcjonowania organizacji studenckich, budzące zawsze duże zainteresowanie, gdyż w dziejach szkół wyższych organizacje te odgrywały ważną rolę. Zagadnienia te mają już poważną literaturę<sup>1</sup>, ciągle jednak wywołują nowe dyskusje. Chodzi mianowicie o zakres samodzielności organizacji studenckich, o ich zróżnicowanie, specyficzne zadania i wpływ na masy studenckie. Są to problemy ważne, gdyż organizacje te są czynnikiem kierowania politycznego studentami, wychowania ideologicznego, organizatorami życia zbiorowego, pełnią funkcję studenckich związków zawodowych oraz organizują działalność naukową i kulturalną studentów.

Model organizacji studenckiej, jej struktury, zadań i form działania jest sprawą polityczną i w naszym ustroju państwowym zawsze będzie rozstrzygany decyzjami politycznymi. Wydaje mi się jednak, że obecne funkcjonowanie tych organizacji wymaga starannej analizy oddzielającej mity od rzeczywistości, starannej anali-

---

<sup>1</sup> *Bibliografia* Błuszkowskiego i Kalbarczyka notuje na temat organizacji studenckich 205 pozycji; *Bibliografia* Zalewskiego — 117 pozycji; Tadeusz Wieczorek: *Bibliografia wyższego szkolnictwa rolniczego w Polsce (1960—1969)* podaje 39 pozycji. Już te liczby pokazują, jakie zainteresowanie towarzyszy zagadnieniu organizacji. Trzeba jednak dodać, że większość pozycji *Bibliografii* Błuszkowskiego i Kalbarczyka poświęcona jest zagadnieniom życia studentów w uczelniach.

zy samej rzeczywistości i podjęcia decyzji zgodnych z realiami. Szczególnie ważną byłaby analiza rzeczywistego funkcjonowania organizacji w sytuacjach kryzysowych, które wyraźnie ujawniały ich autentyczną siłę i zdolność oddziaływania na rzesze studenckie.

Sprawy wychowania studentów budzą poważny niepokój. Proponuje się często rozwiązanie stosunkowo proste. Jest jakiś problem? — powołać instytucję lub pracowników etatowych, by się nim zajmowali! Są kłopoty z wychowaniem studentów? — powołać wychowawców etatowych! Otóż z wychowaniem tak nie można. W uczelniach jest już ponad 42 000 etatowych wychowawców i jeżeli są kłopoty, to dlatego, że oni nie pracują dobrze. Wychowanie nie jest czymś podobnym do nauczania matematyki. Nie jest uczeniem dobrych manier — to mogą zrobić etatowi wychowawcy. Ale wychowanie jako proces formowania osobowości jest wynikiem działania uczelni jako całości, wszystkich nauczycieli akademickich, jej władz i administracji. Nie może więc być załatwione przez etatowych wychowawców, a ich powołanie może spowodować wiele nowych konfliktów między wychowawcami a innymi nauczycielami akademickimi. Wychowawcy mogą być kierownikami politycznymi — co także będzie pociąganiem ryzykownym, gdyż kierownictwo polityczne leży już w rękach organizacji partyjnych i młodzieżowych.

Wychowanie studentów może być skuteczniejsze pod warunkiem, że wszyscy nauczyciele akademicy będą się wywiązywali należycie ze swoich zadań, że nie będzie sytuacji dwuznacznych, że studenci będą traktowani serio, że ich wątpliwości będą wyjaśniane bez przymrużenia oka. Wydaje mi się, że trudności wychowawcze są m.in. także wynikiem specjalizacji nauczania w szkołach wyższych. Każdy nauczyciel aka-

demicki interesuje się tylko pewnym fragmentem wiedzy przekazywanej studentom — jego zadaniem jest przede wszystkim nauczyć tego, co jest przewidziane programem jego przedmiotu. Nie interesuje go osobowość studenta jako całość, ani jego kłopoty, ani jego sprawy. Istnieją takie zinstytucjonalizowane role, jak opiekun roku, opiekun grupy, który czuwa nad całością spraw studenta — ale czuwa w sposób oderwany od treści nauczania. Powołanie instytucji wychowawcy, który nie będzie włączony w normalny tok nauczania, także nie rozwiąże trudności, wychowanie jest bowiem procesem niepodzielnym, ciągłym, jest sumowaniem i syntezyzowaniem się wszystkich wpływów i oddziaływań uczelni jako całości na umysły, uczucia, charaktery, postawy, aspiracje studentów. Jeżeli więc chcemy tworzyć etaty wychowawców, to tylko jako koordynatorów tych wszystkich zróżnicowanych wpływów i oddziaływań — a to jest zadanie niezwykle trudne.

Dodajmy, że wiedza pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna są tu przewodnikami nie dysponującymi jednoznacznymi wskazaniem.

Cytowane już w tej książeczce bibliografie podają setki pozycji poświęconych problemom wychowania w szkole. Nie ma jednak wiedzy o wychowaniu podobnej do wiedzy o technologiach obróbki materii nieożywionej czy działaniu na organizmy. Przedmiotem „obróbki” w procesie wychowania jest osobowość, będąca systemem niezwykle skomplikowanym i zdolnym do świadomego reagowania, a reakcje te tylko w części są wyznaczone przez cechy działania, w przeważającej zaś mierze przez percepcję i subiektywną definicję tego działania wychowawczego. Ta subiektywna definicja, jaką wychowanek sobie tworzy o działaniu wychowawczym, powstaje na tle przeszłych doświadczeń, o których wychowawca najczęściej nie

wie nic lub bardzo mało. Stąd też nie jest rozwiązany dotychczas problem, jakie działania wychowawcze mają zdolność wyznaczania przyszłych zachowań wychowanka. Wiemy bowiem, że niektóre bardzo intensywne działania pozostają bez śladu, natomiast inne, wydawałoby się przelotne i mało znaczące, wyznaczają przyszłe zachowania wychowanka nieraz na całe życie. Idąc śladem *Socjologii wychowania* Floriana Znanieckiego jestem skłonny widzieć wytłumaczenie tego zjawiska w stosunku wychowawczym, jaki zachodzi między wychowawcą i wychowankiem<sup>1</sup>. Sądzę także, iż trzeba sobie wyraźnie zdawać sprawę z tego, że wychowanie intencjonalne, czyli celowe działanie kształtujące osobowość wychowanka, przebiega równocześnie z procesem naturalnego wzrostu, że wychowanek wystawiony jest na wpływ całego środowiska i podlega spontanicznemu procesowi przystosowywania do życia w społeczeństwie i że te procesy mogą zupełnie niwelować wysiłki oraz wyniki oddziaływań wychowawcy. Tym więcej więc zależy od tego, jak wychowawca rozumie tę całość sytuacji i umie w swoim działaniu neutralizować wpływy niepożądane, i tym większa waga jego stosunku do wychowanka.

e. Student jest jednym członem stosunku wychowawczego, drugim jest nauczyciel akademicki. Tutaj także narasta wiele spraw wymagających natychmiastowych interwencji polityki kierującej szkolnictwem. Liczba pracowników nauki wzrosła w zawrotnym tempie. Przepisy deglomeracyjne i trudności mieszkaniowe utrudniały racjonalną politykę selekcji pracow-

---

<sup>1</sup> Florian Znaniecki: *Socjologia wychowania*, t. II, cz. 1. Drugie wyd., PWN 1973. Zob. również Stanisław Kowalski: *Socjologia wychowania w zarysie*. PWN 1974, rozdz. I. O złożoności działań wychowawczych mówi Maria Łopatkowa: *O sztuce wychowania*. Nasza Księgarnia 1974.

ników. Inne działy gospodarki i inne dziedziny badań naukowych dawały nieraz lepsze warunki finansowe początkującym a zdolnym pracownikom nauki, odciągając ich skutecznie od pracy w szkołach wyższych. Nie kształcono pracowników pedagogicznych, wiedzę o procesie nauczania zdobywali oni w toku przyuczania u starszych kolegów. Tutaj tkwi jedno ze źródeł konserwatyizmu szkolnictwa wyższego: jego pracownicy uczyli się powielać wzory starszych kolegów i stąd ich zdolności innowacyjne są ograniczane brakiem zrozumienia procesu nauczania i wychowania, a zatem możliwości zmian tego, czego się nauczyli od swoich mistrzów i kolegów. Przejście od kształcenia małej liczby studentów do kształcenia masowego zmieniło tok studiów i wiele wzorów stosowanych w tamtym okresie w nowej sytuacji jest niewłaściwych. O procesie wychowania znaczna część nauczycieli akademickich wie niewiele lub tylko żywi wyobrażenia potoczne nie oparte na żadnej systematycznej wiedzy pedagogicznej, zwłaszcza w uczelniach niehumanistycznych. Nauczyciele są kształceni na wyspecjalizowanych badaczy — stąd też wielu z nich uważa dydaktykę za sprawę drugorzędną. Wciągani są w coraz większym stopniu do współpracy z gospodarką, podejmują zadania w życiu publicznym — student dla takiego profesora staje się postacią spotykaną rzadko, nie ma dla niego ani dosyć czasu, ani zainteresowania, ani energii. A przecież najważniejsze dla wychowania studenta jest to, co się dzieje między nim a jego nauczycielem akademickim. I w tym punkcie musi się zaczynać każda ingerencja polityka. Analiza stosunku nauczyciel—student, sił zewnętrznych i wewnętrznych kształtujących ten mikrosystem powinna leżeć u podstaw wszystkich poczynań doskonalących. Administracja uczelni, administracja centralna, organizacje

społeczne, system finansowania szkolnictwa istnieją po to, aby optymalizować ten stosunek, a przez to kształcić i wychowywać absolwentów umiejących rozwiązywać wszystkie problemy, jakie napotkają w swojej pracy zawodowej.

Jak jednak od tej tezy przejść do codziennej pracy uczelni? Sprawa ma dwa aspekty: a) kształcenie nauczycieli akademickich, przekazywanie im wiedzy dydaktycznej, tak by rozumieли naturę procesu wychowania; aby nie sądzili, że wychowanie polega na wygłaszaniu od czasu do czasu pogadek ideologiczno-umoralniających, ale mieli świadomość, że decydującą rolę odgrywa codzienny przykład, wymagania od siebie i studentów pełnej realizacji zobowiązań, przestrzeganie przepisów, traktowanie studentów konsekwentnie jako ludzi dorosłych i odpowiedzialnych itd.; b) działanie władz uczelni, sprawne funkcjonowanie administracji, bibliotek, domów studenckich, stołówek, wczasów, praktyk — słowem całego środowiska wychowawczego, w którym student żyje i do którego się przystosowuje. Jeżeli bowiem żyje w środowisku zdeorganizowanym, w którym instytucje powołane do zaspokajania potrzeb studentów nie działają sprawnie, niesłuchanie trudno osiągać zamierzone cele wychowawcze.

Wreszcie trzeba podkreślić wartość wychowawczą „indywidualności uczelni”, tzn. zespołu cech specyficznych uczelni, z których student może być dumny, jak np. wysoki poziom nauczania, istnienie poważnych ośrodków badawczych i szkół naukowych, środowiska pracy kulturalnej, specyficznych tradycji studiów lub innych cech wyróżniających, z którymi student może się identyfikować. Raz jeszcze powtarzam: doskonalenie szkolnictwa wyższego musi się rozpocząć od doskonalenia warunków pracy studentów jako zasadniczego ogniwa życia uczelni, a to oznacza: podnoszenie poziomu pe-

dagogicznego i naukowego nauczycieli akademickich, uporządkowanie organizacyjne życia uczelni i jej działania. Można to uzyskać bez żadnych zmian reformatorskich, w ramach form istniejących zapewnić sprawne działanie administracji uczelni, bibliotek, laboratoriów, toku nauczania, sumienne wykonywanie obowiązków przez wszystkich pracowników szkół wyższych. Są to dziedziny działań, które nie wymagają ani wielkich nakładów finansowych, ani inwestycji budowlanych, lecz zorganizowania programu kształcenia asystentów i doksztalcania już pracujących nauczycieli samodzielnych. Jakość pedagogiczna nauczycieli akademickich, ich zdolności twórcze, ich indywidualność, obowiązkowość, pracowitość, umiejętność zrozumienia studentów i utrzymywania kontaktów z nimi, umiejętność kierowania asystentami i współpracownikami, organizowania pracy instytutu lub zakładu — decydują przecież o jakości szkoły wyższej. Wymaga to także odciążenia nauczycieli akademickich od prac poza uczelnią. Trzeba poddać rewizji dążenie do prowadzenia prac społecznych, gospodarczych, politycznych poza uczelniami i ograniczyć je tylko do tych, które optymalizują wykonywanie obowiązków pedagogicznych.

Zaczynając więc od doskonalenia stosunku między profesorami a studentami trzeba równocześnie — pamiętając, że szkoła jest systemem zdolnym do samoregulacji — doskonalić te wszystkie dziedziny, które ten stosunek wyznaczają — a więc przede wszystkim przepisy prawne, formy organizacyjne, metody kierowania uczelnią, przygotowanie nauczycieli. A że poziom nauczania w szkole wyższej zależy w dużej mierze od poziomu prowadzonych w niej prac badawczych, więc i w tej dziedzinie, w ramach bieżącego doskonalenia, trzeba intensyfikować badania.

Podsumowując rozważania nad doskonaleniem istniejącego systemu szkolnictwa wyższego należy stwierdzić, że wymaga on zasadniczych zmian. Zanim jednak zmiany te zostaną rozsądnie przygotowane w ramach reformy systemu edukacji narodowej, można udoskonalić jego funkcjonowanie przez wyodrębnienie elementów zasadniczych, wprowadzenie do nich zmian, a także innych udoskonaleń, które warunkują działanie ogniwa decydującego. Tym ogniwem decydującym jest proces dydaktyczny i wychowawczy, a jego doskonalenie wymaga doksztalcenia nauczycieli akademickich, usprawnienia działania całego systemu uczelni jako środowiska wychowawczego, podniesienia dyscypliny, eliminacji działań pozornych, wykorzystania wyników badań nad szkolnictwem wyższym oraz doświadczeń i eksperymentów.

### **Problemy reformy**

Reforma szkolnictwa wyższego, przewidziana uchwałą Sejmu z dnia 13 X 1973 roku, wymaga poddania rewizji wielu istotnych założeń istniejącego systemu. Trzeba się tu liczyć z następującymi faktami i procesami:

a. Dokonane zostało uprzemysłowienie kraju i weszliśmy w okres przyspieszonego rozwoju społeczno-gospodarczego, a model szkolnictwa wyższego obecnie istniejący był tworzony dla potrzeb okresu uprzemysłowienia.

b. Podniósł się przeciętny poziom wykształcenia ludności i szkolnictwo podstawowe, średnie oraz zawodowe znajduje się w zupełnie innym stadium rozwojowym niż pod koniec lat czterdziestych. Trzeba więc system szkolnictwa wyższego zharmonizować z całością systemu szkolnego.

c. Gdy tworzone istniejący model szkolnict-



wa wyższego, nie było ani Polskiej Akademii Nauk, ani tak jak obecnie rozbudowanego systemu instytutów resortowych i placówek badawczo-rozwojowych. Trzeba więc znaleźć formy koordynacji całkowitego systemu badań, który właśnie w szkołach wyższych przecina się z systemem oświatowym.

d. Przyspieszone tempo rozwoju nauki, techniki i gospodarki, powstawanie nowych zawodów i specjalności, starzenie się wiedzy szkolnej i narastanie nowej wiedzy zawodowej, organizacyjnej itp. rodzi konieczność stworzenia systemu kształcenia ustawicznego, który będzie musiał zmienić organizację i zakres nauczania w szkołach wyższych.

e. Tworzony w latach czterdziestych model szkolnictwa wyższego spełniał szereg funkcji w zakresie przekształceń struktury klasowo-warstwowej społeczeństwa. Szkoły wyższe były czynnikiem przesunięć klasowych, czynnikiem tworzenia inteligencji ludowej, miały zmieniać treść klasową społeczeństwa przedwojennego oraz spełniać ważne funkcje w przekształcaniu burżuazyjnej i tradycyjnej kultury. Wszystkie te funkcje społeczno-polityczne zmieniły się w latach siedemdziesiątych i wymagają przeobrażenia szkolnictwa wyższego.

f. Gospodarka planowa w latach czterdziestych i w latach siedemdziesiątych są nieporównywalnymi jakościami. W tamtych latach chodziło o możliwie szybkie przygotowanie kadr dla tworzenia gospodarki socjalistycznej. Teraz chodzi o kształcenie kadr dla przyspieszonego rozwoju już ukształtowanej gospodarki planowej. Trzeba więc hasło kształcenia dla rozwoju, wysunięte w *Raporcie o stanie oświaty w PRL*, realizować także w szkołach wyższych.

g. Mówiliśmy już o wzroście liczby studentów, także na studiach zaocznych, o rosnącej szybko liczbie pracowników pedagogicznych,

a zatem także o szybko rosnących kosztach szkolnictwa wyższego. Dodajmy, że postęp nauki i techniki stwarza konieczność stałej modernizacji wyposażenia laboratoriów, co także podnosi koszty kształcenia. Jakość absolwentów w poważnej mierze jest wyznaczana przez budżet szkolnictwa. Chociaż podkreślić trzeba wagę racjonalnego wykorzystywania przyznawanych środków, to jednak jest rzeczą oczywistą, że potrzeby szkolnictwa wyższego nie mogą być pokryte przez budżet jednego ministerstwa, ale wysiłkiem wszystkich zainteresowanych resortów gospodarczych. Trzeba więc stworzyć system powiązań szkolnictwa wyższego z gospodarką.

h. Zgodnie z postulatami *Raportu o stanie oświaty* trzeba w szkolnictwo wyższe wbudować mechanizmy samodoskonalenia i samoadaptacji do zmieniającego się społeczeństwa, a tego nie można zrobić bez stworzenia układu stałych i systematycznych badań nad szkolnictwem wyższym.

Jest oczywiście jeszcze wiele innych problemów, które reforma będzie musiała rozwiązać, jednakże wyżej wymienione wydają się najważniejsze.

Reforma szkolnictwa będzie wymagała wielu podstawowych decyzji politycznych określających kształt i ustrój systemu edukacji narodowej. Uważam, że warianty ustrojowe wysunięte przez Komitet Ekspertów w *Raporcie o stanie oświaty* zasługują na rozważenie przy tych decyzjach politycznych. Wymienione wyżej problemy będą musiały być rozwiązane bez względu na to, jakie decyzje polityczne o ustroju edukacji narodowej zostaną podjęte, i dlatego warto się przyjrzeć, co wiemy na ich temat na podstawie istniejącej literatury.

ad a. Analiza procesu zmian społeczeństwa w toku przemysłowienia była dokonywana w

szeregu prac<sup>1</sup> i nie ma tutaj miejsca na powtórzenie jej wyników. Dla nas istotna jest przede wszystkim odpowiedź na pytania: Jaka ma być treść wykształcenia, a zatem i nauczania w szkołach wyższych, aby absolwenci umieli rozwiązywać problemy społeczeństwa socjalistycznego, którego rozwijająca się gospodarka wywołuje przyśpieszone zmiany we wszystkich innych dziedzinach życia? Jaki ma być profil człowieka wykształconego, co ma dać mu szkoła podstawowa i średnia, co szkoła wyższa, a co poszkolny układ kształcenia ustawicznego, prowadzonego w zakładzie pracy przy udziale systemu szkolnego, co wreszcie może otrzymać z innych instytucji oświaty pozaszkolnej i poz szkolnej?<sup>2</sup>

Nie jest to problem prosty ani łatwy, jednakże wydaje mi się, że bez odpowiedzi na te pytania nie można będzie podjąć prac nad tokiem studiów, nad programami, nad organizacją szkół wyższych. Badania nad optymalizacją pracy szkół wyższych z punktu widzenia zmieniającego się społeczeństwa są prowadzone w różnych krajach i przez różne organizacje międzynarodowe. Niektóre dotyczą przede wszystkim szkolnictwa wyższego w krajach rozwijających się, które przecież muszą tworzyć szkolnictwo odpowiadające ich potrzebom, a nie przenosić gotowe wzory z krajów rozwiniętych (co najczęs-

---

<sup>1</sup> Mam tu na myśli przede wszystkim publikacje Komitetu Badania Rejonów Uprzemysławianych PAN, niektóre publikacje Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN oraz takie prace syntetyzujące, jak: Hanna Jędruszczak: *Zatrudnienie a przemiany społeczne w Polsce w latach 1944—1960*. Instytut Historii PAN 1972; Jan Szczepański: *Zmiany społeczeństwa polskiego w procesie uprzemysłowienia*. Instytut Wydawniczy CRZZ 1974.

<sup>2</sup> Instytucje składające się na ten układ zostały omówione w piątej części *Raportu o stanie oświaty*. Warszawa 1973, s. 295—384.

ciej przynosi dość fatalne wyniki), badania tego typu prowadzone są także w krajach wysoko rozwiniętych.<sup>1</sup> Nie traktuję podanej tu literatury jako źródła gotowych rozwiązań, które mielibyśmy przejmować, ale jako przykłady poszukiwań, które także w naszym kraju trzeba będzie przeprowadzić, żeby odpowiedzieć na pytanie, jakiego wykształcenia będzie potrzebowała Polska pod koniec XX i na początku XXI wieku.

Mój pogląd na ten problem jest ustalony. Nie ulega wątpliwości, że społeczeństwo polskie będzie musiało utrzymywać wysokie tempo rozwoju i że nie będzie to powtórzenie dróg rozwoju zachodnich społeczeństw konsumpcji masowej. Zamożne społeczeństwo socjalistyczne będzie tworzyło styl życia i wzory konsumpcji, w których wartości kulturalne będą traktowane na równi z dobrami materialnymi, a zatem system szkolny będzie musiał wychowywać twórców takiej tendencji rozwojowej. Kształcenie dla rozwoju będzie zatem wymagało nie tylko kształcenia w zakresie specjalności naukowych i technicznych, ale przede wszystkim będzie uczyło sztuki życia wszechstronnego, twórczego, przygotowywało do uczestnictwa w kulturze, absolwentami jego będą konsumenci ceniący dobra kulturalne na równi z dobrami materialnymi i gospodarczymi. Kształcenie dla rozwoju wymaga więc nie tylko wprowadzania

---

<sup>1</sup> Oto kilka przykładów: Louis-Philippe Bonneau, J. A. Corry: *Quest for the Optimum, Report of a Commission to Study the Rationalisation of University Research*. Association of Universities and Colleges of Canada. Ottawa 1972; Philip G. Altbach, ed.: *The University's Response to Societal Demands*. International Council for Educational Development. New York 1975; Eric Ashby: *Adapting Universities to a Technological Society*. Jossey-Bass Publishers, 1974.

studenta do nauki i metody naukowej, do pracy zawodowej, ale także przygotowania do pełnego udziału we wszystkich dziedzinach życia zbiorowego — rodzinnego, politycznego, do wnoszenia optymalnego wkładu nie tylko w rozwój gospodarki, ale także kultury w jej wszystkich przejawach. Doświadczenia historyczne pokazały bowiem wielokrotnie, że ludzie przygotowani jednostronnie tylko do udziału w działalności gospodarczej i zawodowej mogą być zacofani i hamować postęp społeczeństwa w innych dziedzinach. A rozwój w ostatnich dekadach XX wieku nie będzie w naszym kraju powtórzeniem technokratycznej koncepcji wzrostu mierzonego wyłącznie sprawnością produkcji dóbr materialnych, sprawnością organizacyjną, przy całkowitym zaniedbaniu spraw osobowości ludzkiej. Szansa zamożnego socjalizmu i jego wyższość nad zamożnym społeczeństwem kapitalistycznym tkwi przede wszystkim w rozwoju wartości humanistycznych i kulturalnych, w rozwoju człowieka aktywnego we wszystkich dziedzinach.

Odpowiadając więc na pytanie, jakich obywateli ma kształcić system edukacji narodowej wraz ze szkołami wyższymi, opowiadam się za takim profilem kształcenia, gdyż tak wykształcony człowiek będzie moim zdaniem najlepiej odpowiadał potrzebom rozwijającego się społeczeństwa socjalistycznego.

ad b. Drugą przesłanką w konstruowaniu zreformowanego modelu szkolnictwa wyższego jest jego strukturalna spójność z całością systemu szkolnego. Znowu trzeba podkreślić, że dostosowanie szkół wyższych do ustroju szkolnictwa podstawowego i średniego oraz zawodowego jest prostą koniecznością. Musi bowiem być zachowana ciągłość procesu kształcenia i wychowania, próg między szkołami wyższymi i średnimi nie może być zbyt duży. Projektując

ustrój szkolnictwa wyższego, modele poszczególnych typów szkół (uniwersytety, politechniki, akademie medyczne, rolnicze, ekonomiczne, wyższe szkoły pedagogiczne, nauczycielskie, artystyczne itp.) musimy wiedzieć, z jakim bagażem wiedzy przychodzą do nich kandydaci, jakimi drogami, jak byli kształceni, jakie opanowali techniki uczenia się itd.

*Raport o stanie oświaty* zakładał, że każdy proponowany wariant ustroju szkolnego będzie miał dostosowany do siebie system szkół wyższych. Uchwała Sejmu z dnia 13 X 1973 zawiera pewne ustalenia kierunkowe co do przyszłego ustroju. Ministerstwo Oświaty i Wychowania ogłosiło w czerwcu 1973 roku *Prognozę rozwoju oświaty i wychowania*, Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki opublikowało *Prognozę rozwoju szkolnictwa wyższego*. Zespół Prognoz Społecznych w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN opublikował polski model symulacyjny rozwoju szkolnictwa już w roku 1971. Romuald Jezierski na zebraniu Rady Głównej Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w dniu 20 IX 1973 roku przedstawił koncepcję „modelu szkolnictwa wyższego w zreformowanym systemie oświaty”. Nie brak więc prac przygotowawczych.

Uchwała Sejmu z dnia 13 X 1973 roku przewidywała powszechną szkołę średnią 10-letnią, po niej ewentualnie dwuletnią szkołę specjalistyczną, co do której nie sprecyzowano, czy ma być dalszym ciągiem szkoły średniej, czy też pierwszym stopniem szkoły wyższej. Ponadto przewidywała dodatkowe drogi do szkół wyższych: dla zwycięzców olimpiad przedmiotowych nawet po 10 latach, dla absolwentów 10-latki po służbie wojskowej lub po kilku latach pracy zawodowej.

Dyskusjom z lat 1971—1974 odpowiadało opublikowanie szeregu książek zajmujących się

problematyką ustroju szkolnego.<sup>1</sup> Były to lata niezwykle intensywnej refleksji nad zagadnieniami oświaty. Komitet Ekspertów zebrał przeszło 1350 artykułów i wypowiedzi prasowych. Odbywały się także sesje i konferencje naukowe, np. konferencja Komitetu PAN Polska 2000 i Komitetu Ekspertów w Kazimierzu, której wyniki zostały opublikowane w trzech tomach pt. *Kształcenie dla przyszłości* (1972). Przytoczone wyżej publikacje stanowią zaledwie ułamek ogromnej pracy wykonanej w latach rozbudzenia oczekiwań, że zjawiła się wielka szansa modernizacji oświaty w naszym kraju. Wydaje się więc, że polityka oświatowa dysponuje dostatecznym zasobem wiedzy dla podejmowania odpowiednich decyzji.

W dyskusjach nad oświatą ciągle pojawiało się pytanie, czy szkolnictwo wyższe ma być jednolite, tzn. czy wszystkie szkoły wyższe powinny dawać ten sam dyplom odpowiadający dyplomowi magistra, do którego się w Polsce przy-

---

<sup>1</sup> Wymienimy przykładowo następujące z nich: Henryk Jabłoński: *Szkola, nauczyciel, wychowanie*. Nasza Księgarnia 1972. Jerzy Kuberski: *Aktualne problemy polityki oświatowej*. Książka i Wiedza 1973; Jerzy Wołczyk: *Edukacja dla rozwoju*. Ossolineum 1973; Jan Szczepański: *Refleksje nad oświatą*. PIW 1973; Tadeusz Wiloch: *Ustrój szkolny*. PWN 1973; Mieczysław Pęcherski: *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*. Książka i Wiedza 1973; Bogdan Suchodolski: *Oświata i człowiek przyszłości*. Książka i Wiedza 1974. Ważnym wkładem do tej dyskusji była także książka Konstantego Lecha: *System nauczania*. PWN 1968. Propozycje dotyczące ustroju szkolnego zawiera także książka Ryszarda Wroczyńskiego: *Edukacja permanentna*. PWN 1973. O systemie wychowawczym szkoły pisze Heliodor Muszyński: *Ideal i cele wychowania*. PZWS 1972. Wspomnijmy wreszcie z obszernej literatury poświęconej Komisji Edukacji Narodowej, przedruk Jana Aleksandra Borelly: *Plan reformy nauczania elementarnego*. PZWS 1973, pokazujący zadziwiającą ciągłość i niezmiennność niektórych problemów szkolnych od końca XVIII wieku.

zwyczajono i który jest uważany za jedyny liczący się dyplom wyższego wykształcenia. Osobiście wypowiadam się za szkolnictwem wyższym wielopoziomowym, każdy poziom może odpowiadać różnym potrzebom społecznym i gospodarczym, stwarzać różne drogi karier. Sądzę, że istnieje obiektywne uzasadnienie takiej organizacji szkolnictwa wyższego, aby istniały w nim co najmniej trzy poziomy, ale nie ma warunków subiektywnych, tzn. w świadomości społeczeństwa ani w świadomości organizatorów i kierowników gospodarki. Wobec tego mało jest szans na stworzenie kilkupoziomowego ustroju szkolnictwa wyższego.

Jednakże uważam, że najważniejszym problemem jest nie ustrój, lecz treść nauczania, zachowanie wewnętrznej spójności procesu kształcenia i wychowania w całym systemie szkolnym i w całym systemie oświatowym.

ad c. Szkoły wyższe są miejscem przecinania się systemu kształcenia z systemem badań naukowych. Są one bowiem instytucjami nie tylko przekazującymi wiedzę, ale także tworzącymi nową wiedzę naukową. Tym różnią się od wszystkich innych typów i rodzajów szkół. W ostatnich 10-leciach dokonuje się jednak niezwykle szybki rozwój instytucji badawczych poza szkolnictwem wyższym. Wprawdzie nasze szkoły wyższe ciągle jeszcze koncentrują w swoich murach największy odsetek kadry pracowników nauki, ale już np. poziom kwalifikacyjny tej kadry mierzony odsetkiem profesorów i docentów mających stopień doktora habilitowanego jest znacznie wyższy w PAN. Z kolei instytuty resortowe i placówki badawczo-rozwojowe pracujące bezpośrednio w resortach gospodarczych mają znacznie lepsze wyposażenie i dysponują znacznie większymi środkami.

Wyposażenie szkół wyższych jest niewystarczające dla realizacji zadań pedagogicznych



i badawczych, natomiast inne działy systemu badań, przede wszystkim resortowy, nie zawsze dysponują niezbędnymi kadrami. Od kilku już lat, a zwłaszcza po Drugim Kongresie Nauki, podnoszą się głosy wskazujące na potrzebę posunięć politycznych, które zapewniłyby bliższą współpracę między szkolnictwem wyższym, placówkami PAN i ośrodkami resortowymi. Przedmiotowe finansowanie badań, ustalanie problemów węzłowych, a potem i programów rządowych badań stworzyło okazję do nawiązania takiej współpracy, kierowanej przez zespoły koordynacyjne, w których spotykali się przedstawiciele wszystkich trzech rodzajów instytucji badawczych. Wymagało to zmian w przepisach prawnych, także w formach organizacyjnych badań w szkolnictwie wyższym. Hasło współpracy szkół wyższych z przemysłem i innymi działami gospodarki również zapoczątkowało proces przemian wewnątrz szkół.

Szkoły wyższe nie mogą zrezygnować z udziału w systemie badań, gdyż straciłyby swoją cechę podstawową. Mimo wszelkich zmian nie mogą się one stać szkołami w ścisłym tego słowa znaczeniu, tzn. przekazującymi uczniom wiedzę zdobytą przez inne instytucje, nie mogą się stać szkołami „podręcznikowymi”, lecz aby zachować swoją rolę w życiu społeczeństwa, muszą uczestniczyć w procesie tworzenia wiedzy. Okazało się także, że bardzo trudno jest dzielić zadania między różne sektory systemu badań, przekazując jednemu badania podstawowe, innemu stosowane, a jeszcze innemu wdrożenia, bowiem proces tworzenia wiedzy jest jeden i jest ciągły, nie można go dzielić w sposób naturalny. A ponadto coraz częściej podnoszą się głosy, że schemat: nauka—technika—produkcja jest tylko jednym z wielu możliwych i jest on przy tym zbyt uproszczony. Trzeba zatem tworzyć programy badawcze, w których we

wszystkich etapach badań będą uczestniczyli pracownicy nauki wszystkich trzech działów, tak że zasoby wyposażenia będą użytkowane wspólnie. Kiedy to nastąpi? Nieprędko. Zbyt silne zapory organizacyjne, prawne, zbyt silne egoizmy instytucjonalne, zbyt silne przyzwyczajenia i inercja stoją tu na przeszkodzie. Ale jest to chyba jedyne rozsądne rozwiązanie.

Wynikną z niego poważne skutki dla organizacji szkoły, dla trybu i toku kształcenia, dla kształcenia i pozycji społecznej pracowników nauki. Dla szkół wyższych, zwłaszcza tych z ugruntowaną tradycją, przystosowanie do takiej sytuacji będzie na pewno dość trudne. Będzie to bowiem oznaczać zmianę daleko sięgającą, rezygnację z tradycji humboldtowskich, które tym silniej działają, im mniejsza towarzyszy im świadomość. Połączenie bezpośrednio z placówkami PAN, placówkami resortowymi, co więcej — z zakładami pracy, częściowe przeniesienie procesu kształcenia do zakładów pracy, a badań do laboratoriów np. przemysłowych, włączenie pracowników naukowych szkół wyższych w procesy produkcji — wszystko to wydaje się w tej chwili zespołem sytuacji trudnych do wyobrażenia, gdyż niemożliwych do opanowania organizacyjnego i administracyjnego w aktualnym ustroju szkolnictwa wyższego i przy aktualnie istniejących barierach międzyresortowych. Jest jednym z paradoksów centralnego planowania, że tworząc jednolity system gospodarki i administracji, równocześnie stwarza wewnątrz niego nieprzekraczalne przedziały. Wydawałoby się — jeżeli całość środków i decyzji jest w jednym ręku, w ręku państwa, to dlaczego nie można stworzyć jednego układu kształcenia i badań, w którym wszystkie zasoby kadr i środków będą wykorzystywane dla uzyskania optymalnych wyników. A jednak nie można —

dzieje np. laboratoriów środowiskowych tłumaczą, jakie siły i jakie mechanizmy, stworzone właśnie przez gospodarke planową, stoją tutaj na przeszkodzie.

W każdym razie, jeżeli reforma szkół wyższych, realizowana w następnym dziesięcioleciu, będzie zmierzała także do zharmonizowania badań prowadzonych w szkołach wyższych z całym systemem badawczym poza nimi, będzie musiała zmienić przede wszystkim te układy prawne, administracyjne, gospodarcze i polityczne, które stworzyły stan obecny, które gwarantują jego trwanie i które będą się przeciwstawiały jego zmianom. Ale tu już wykraczamy poza ramy szkolnictwa wyższego, gdyż szkolnictwo to jest częścią gospodarki i częścią społeczeństwa, jest zarządzane przez administrację państwa i nie może być zmieniane tylko w swoich własnych wymiarach.

ad d. Realizacja postulatu „kształcenia ustawicznego” (edukacji permanentnej — jak pisze prof. R. Wroczyński) pociągnie za sobą doniosłe skutki dla szkolnictwa wyższego. Koncepcje tej formy kształcenia powstawały na tle zróżnicowanych procesów rozwoju współczesnej cywilizacji technicznej, rewolucji naukowo-technicznej, szybkiego tworzenia nowej wiedzy naukowej i technicznej, a zatem także starzenia się wiedzy zdobytej w szkołach, obumierania zawodów i specjalności i powstawania nowych, szybkich zmian treści pracy w zawodach i specjalnościach, wzrostu zasobu wiedzy potrzebnej do wykonywania zawodów i do orientacji w życiu nowoczesnego społeczeństwa itd. Różne to są koncepcje i nie tutaj miejsce na omawianie różnic między nimi. Mój pogląd na sprawę kształcenia ustawicznego zamyka się w następujących тезach: absolwent szkoły (obojętne, jakiego rodzaju i stopnia) po kilku latach od jej opuszczenia zapomina znaczną większość „opa-

nowanego materiału”; jest rzeczą niesłychanie trudną pełne zharmonizowanie nauki szkolnej z wymaganiami pracy absolwenta; absolwenci bardzo często zmieniają miejsce pracy i wykonują zawody, do których nie mają „szkolnego” przygotowania, postęp wiedzy wymaga od absolwenta wciąż nowych wiadomości, które zdobywa za pośrednictwem środków masowego przekazu, ośrodków popularyzacji wiedzy, przez celowe samokształcenie, przez kursy organizowane w zakładach pracy, przez kształcenie podyplomowe itp.; podobne skutki pociąga za sobą postęp techniczny zmieniający treść pracy w zawodach i specjalnościach; każdy więc człowiek we współczesnym społeczeństwie musi się stale uczyć, i to znacznie więcej niż w innych historycznie znanych społeczeństwach. Stąd powstaje konieczność, aby wszystkie te instytucje, które przekazują informacje i wiedzę naukową oraz praktyczną — rodzina, szkoła, organizacje młodzieżowe, środki przekazu, zakłady pracy i inne — stworzyły jeden ciągły system kształcenia, dostarczający obywatelom w każdym okresie życia i w każdej sytuacji życiowej takiej wiedzy, jaka jest im potrzebna dla rozwiązywania aktualnych problemów.

Jest to swoista koncepcja kształcenia ustawicznego, która wśród pedagogów nie cieszy się uznaniem. Przewiduje ona bowiem dość radykalną zmianę funkcji systemu szkolnego, co dla niektórych stanowi jego zagrożenie.

Tak pojmowane kształcenie ustawiczne nie jest tylko czynnikiem koniecznego uzupełnienia istniejącego systemu szkolnego, lecz przede wszystkim czynnikiem jego zmian. Moim zdaniem system kształcenia ustawicznego już istnieje i modyfikuje działalność szkolnictwa w spontanicznie zachodzącym procesie. Trzeba więc, aby polityka oświatowa się z tym liczyła i przestała udawać, że tego nie dostrzega. Co

więcej — włączyła się aktywnie do tego procesu. Mówiąc inaczej, trzeba wykorzystać możliwości udoskonalenia systemu szkolnego, jakie stwarza rozwój kształcenia ustawicznego. A pozwala on na skrócenie czasu nauki szkolnej, która w świetle procesu nieuchronnego zapominania większości „materiału szkolnego” jest marnowaniem czasu. Pozwala dalej na podział pracy między szkołę a pozaszkolne i poszkolne instytucje oświatowe, kontynuujące proces kształcenia. Przy czym ten usystematyzowany i świadomie zorganizowany proces kształcenia ustawicznego nie może polegać tylko na okresowych kursach podyplomowych, kursach reorientacyjnych, na dokształcaniu i szkoleniu organizowanym od czasu do czasu, ale powinien być organicznym procesem kształcenia i wychowania, logicznie i merytorycznie spójnym, od wychowania przedszkolnego w rodzinie rozpoczynając.<sup>1</sup>

Ryszard Wroczyński wyraża niepokój wobec koncepcji kształcenia ustawicznego, którą reprezentuję, i za którą opowiadałem się przy różnych okazjach. Pisze on: „Należy jednocześnie z niepokojem przyjmować wyrażane opinie, że rozwój instytucji kształcenia poszkolnego doprowadzi do skrócenia lat nauki szkolnej, umożliwi bowiem przenoszenie pewnych treści pro-

---

<sup>1</sup> Literatura poświęcona kształceniu ustawicznemu narasta szybko od czasu, kiedy UNESCO nadało temu problemowi rangę międzynarodową. Wymieniam tylko niektóre pozycje: Ryszard Wroczyński: *Edukacja permanentna*. PWN 1973; Amalia Dubielowa, red.: *Kształcenie ustawiczne*. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Oddział Krakowski. Materiały konferencji z 1971 r.; *Szkoła i edukacja permanentna*. Materiały sympozjum Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego oraz Instytutu Programów Szkolnych MOiW. Warszawa 1974, zwłaszcza referat Zygmunta Rybickiego: *Uczelnie wyższe w perspektywie edukacji permanentnej*; *Raport o stanie oświaty w PRL*, s. 240—250.

gramów szkolnych na wiek poszkolny. Opinie takie wynikają z niezrozumienia istoty procesów określanych mianem permanencji oświaty. Kształcenie poszkolne, warunkowane szybkim rozwojem nauki i techniki, kultury i społeczeństwa, nie może mieć nic wspólnego z kompensacją niedoborów podstawowego wykształcenia, z dokształcaniem niedouczonej, jak to trafnie określił jeden ze znawców zagadnienia”.<sup>1</sup>

Wydaje mi się, że: po pierwsze — aktualnie istniejące systemy szkolne z konieczności wypuszczają „niedouczków”, ponieważ nie są w stanie ani przekazać im całości wiedzy istniejącej, ani też pełnego przygotowania do udziału we wszystkich dziedzinach życia społeczeństwa; po drugie — przedstawiony pogląd zakłada absolutyzację kształcenia szkolnego i chce kształcenie ustawiczne uczynić jego rozszerzeniem. Być może, wynika on z lepszego rozumienia „istoty permanencji oświaty”, ale też z niezrozumienia rozwoju społeczeństw i jego potrzeb. Dla mnie oświata ustawiczna jest przede wszystkim szansą uregulowania stosunku między szkołą i społeczeństwem, a w zachwianiu tego stosunku widzę źródło współczesnych kłopotów systemów szkolnych.<sup>2</sup>

Ale mniejsza o to, jaką koncepcję oświaty ustawicznej przyjmujemy, zorganizowanie systemu kształcenia ustawicznego stwarza szansę głębokich zmian w strukturze, organizacji, toku studiów, powiązaniach z gospodarką i innych dziedzinach działalności szkół wyższych. Będzie to wyglądało inaczej w uniwersytetach, inaczej w politechnikach, akademiach rolniczych,

<sup>1</sup> W artykule *O właściwy horyzont reformy oświaty*, zamieszczonym w zbiorze: Irena Lepalczyk, red.: *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*. PWN 1974, s. 51.

<sup>2</sup> Dałem temu wyraz w *Refleksjach nad oświatą*, szkic pt. *Kłopoty systemów szkolnych*.

medycznych. Podstawą w rozważaniach nad koncepcją kształcenia ustawicznego w odniesieniu do szkolnictwa wyższego powinna być wyraźna wizja funkcjonowania absolwenta w życiu społeczeństwa. Nie tylko w pracy zawodowej — także w życiu rodzinnym, społecznym, wizja uczestnictwa w rozwoju kultury, w polityce i działalności obywatelskiej. Jedyne taki punkt wyjścia pozwoli określić model szkolnictwa wyższego odpowiadającego potrzebom społeczeństwa z końca XX i początku XXI wieku. Jeżeli nawet przyjmujemy, że nie będzie to społeczeństwo rozwijające się tak szybko jak w połowie wieku XX, to jednak będzie ono stawiało wymagania wynikające ze zmian w treści pracy, zmienności struktury zawodowej zatrudnienia, zmienności form współżycia zbiorowego, zmienności treści kultury.<sup>1</sup> System szkolny nigdy nie będzie dostatecznie plastyczny, aby wychowywać ludzi do takiej cywilizacji, i z konieczności zostanie zastąpiony przez system kształcenia przez całe życie. Ale tu już wchodzimy w sferę proroctw, więc lepiej wycofajmy się i stojąc na gruncie faktów zakończmy banalnym stwierdzeniem, że reforma szkolnictwa wyższego powinna włączyć je harmonijnie w jakiś system kształcenia ustawicznego, stworzonego na podłożu istniejącego już systemu kształcenia i wychowania składającego się na całkowity system oświaty, i wykorzystać jego potencjalne możliwości dla optymalizacji kształcenia na poziomie wyższym, lepszego dostosowania go do wymagań zmieniającego się społeczeństwa.

ad e. Tutaj dotykamy czułego punktu, mianowicie funkcjonowania szkolnictwa wyższego

<sup>1</sup> Zob. Bogdan Suchodolski: *Perspektywy wyższego wykształcenia*, w zbiorze *Oświata i człowiek przyszłości*, s. 270—289 oraz tegoż autora *Labirynty współczesności*. PIW 1972.

jako czynnika przekształceń struktury społecznej, realizacji socjalistycznej wizji społeczeństwa bezklasowego. Problem, który wydawał się najważniejszy w latach czterdziestych, polegał na wprowadzeniu do szkół wyższych wysokiego odsetka młodzieży robotniczej i chłopskiej, tak by zmienić warstwę inteligencji, przekształcić ją w inteligencję ludową, a później socjalistyczną. Zadanie to zostało wykonane i jest opisane w dość obszernej literaturze socjologicznej zajmującej się badaniem przekształceń społecznych. Wystarczy wymienić chociażby 28-tomową serię *Badań klasy robotniczej i inteligencji*, opublikowaną przez Instytut Filozofii i Socjologii PAN w latach 1958—1969. W latach siedemdziesiątych zadania społeczne szkół wyższych są już zupełnie inne. Teraz trzeba się zastanowić nad ich rolą w tworzeniu społeczeństwa bezklasowego. Jest to problem zupełnie odmienny i bardziej złożony. Szkoły wyższe zawsze były czynnikiem różnicowania społecznego, awansu, tworzenia grup i kategorii wyróżniających się poziomem wykształcenia, co z reguły pociągało za sobą większe zarobki, wyższy prestiż, predestynowało do zajmowania wyższych stanowisk, ułatwiało dostęp do dóbr i usług ogólnie pożądanых itp.

U podstaw systemu punktów za pochodzenie, utrzymywanego w procesie rekrutacji do szkół wyższych, leży założenie, że w Polsce istnieje wyraźne różnicowanie klasowe, że konieczne są tu przekształcenia przez wprowadzanie do szkół wyższych młodzieży robotniczej i chłopskiej, chociaż ofiarą tego systemu padają także dzieci inteligencji, która do szkół wyższych weszła właśnie dzięki tym punktom. Nowy model szkolnictwa wyższego będzie musiał rozwiązać także i to zagadnienie, tylko że bardzo trudno jest wysuwać jakieś praktyczne propozycje. Szkolnictwo wyższe i wyższe wykształcenie jest



po prostu czynnikiem różnicowania społecznego, a to, czy różnicowanie wykształcenia pociąga za sobą tworzenie się innych cech położenia klasowego i warstwowego, nie zależy już od szkolnictwa, lecz od mechanizmów polityczno-gospodarczych, systemu płac, zależności między poziomem wykształcenia a zakresem decyzji przyznawanych stanowiskom wymagającym tego wykształcenia itp. W polityce gospodarczej zaznaczają się tu także rozbieżne tendencje. Z jednej strony — teza o zależności między poziomem kwalifikacji a tempem wzrostu gospodarczego nakazuje premiować wyraźnie poziom wykształcenia, z drugiej strony — tendencje egalitarne, dążenie do podniesienia wydajności pracy bezpośrednio produkcyjnej i pracy obsługującej narzędzia i maszyny, proponują inną politykę płac. Stąd też polityka ta nie jest jednolita.<sup>1</sup> Wydaje mi się, że w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym gospodarka i polityka będą podstawowymi czynnikami kształtowania struktury klasowej i warstwowej społeczeństwa, natomiast szkoły wyższe będą tylko kształciły kwalifikowane kadry i prowadziły badania naukowe oraz spełniały funkcje stąd wynikające.

ad f. Jak uczynić szkoły wyższe czynnikiem przyśpieszonego rozwoju? — przez odpowiednie kształcenie i przez intensyfikację badań naukowych. Koncepcję kształcenia dla rozwoju w odniesieniu do szkolnictwa wyższego omówiłem na s. 114—122, gdzie charakteryzując współ-

---

<sup>1</sup> Zob. dla przykładu prace: Z. Morecka: *Płaca robocza w przemyśle PRL*. KiW 1956; J. Kordaszewski: *Płaca według pracy*. KiW 1963; F. Bielecki: *Poziom wykształcenia a wysokość płac w gospodarce uspołecznionej w Polsce*. Ossolineum 1968; A. Krajewska: *Wykształcenie a różnicowanie płac*. PWE 1974; J. Kłuczyński: *Kwalifikacje a rozwój gospodarczy*. 1970.

czesne społeczeństwo nakreśliłem dyrektywy wynikające dla pracy szkół wyższych.

ad g. Konstruowanie modelu przyszłego ustroju szkolnictwa wyższego napotyka sporo trudności, wśród których na plan pierwszy wysuwa się sprawa kosztów kształcenia. Nie tylko rosnące liczby studentów, ale także rosnący koszt wyposażenia rodzi tutaj wiele trudności. Okazuje się bowiem, że koszty kształcenia rosną szybciej, niż dokonuje się przeciętny wzrost gospodarczy, i przeznaczanie stałego odsetka dochodu narodowego na szkolnictwo wyższe nie może zaspokoić potrzeb jego ciągłej modernizacji. Badania nad kosztami kształcenia w szkołach wyższych w Polsce są rozwijane intensywnie i dysponujemy w tym zakresie sporym zasobem wiedzy.<sup>1</sup> Biorąc pod uwagę wyniki tych badań oraz wyliczenia kosztów podane w VI części *Raportu o stanie oświaty w PRL*, mogę jedynie powtórzyć tutaj tezę wielokrotnie wysuwaną, że wyjściem z tej sytuacji może być tylko zorganizowanie spójnego systemu kształcenia i badań, obejmującego także placówki PAN oraz instytuty resortowe, przerwucenie części procesów kształcenia do zakładów pracy i wykorzystanie ich wyposażenia dla celów kształcenia. Jest to szansa stworzenia szkolnictwa bezpośrednio powiązanego z gospodarką, w którym kształcenie młodzieży, kształcenie ustawiczne dorosłych, doskonalenie procesu nauczania i gospodarki byłyby powiązane w jednym procesie. Będzie to jednak wymagało daleko idących zmian zarówno w strukturze i organizacji gospodarki, jak i szkolnictwa, zatem może

---

<sup>1</sup> Zob. Michał Gmytrasiewicz, red.: *Koszty kształcenia w szkołach wyższych w Polsce*. Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Warszawa 1974. Książka zawiera szereg prac syntetyzujących wyniki badań oraz podaje literaturę polską poświęconą temu zagadnieniu.

okazać się zbyt rewolucyjnym pociągnięciem, by przewyciężyć inercję ustalonych form organizacyjnych i opory naturalne wbudowane w administrację państwa. Wymaga to również tak daleko idących zmian wyobrażeń o tym, czym jest szkoła, wyobrażeń ustalonych od średniowiecza, że ich naruszenie wydaje się niemożliwe. Opór pedagogów i administracji szkolnej byłby równie silny jak opór administracji gospodarczej. Wobec tego zastanówmy się nad tym, jak do istniejącego systemu szkolnego, który z powodzeniem oparł się wszystkim rewolucjom w ciągu ostatnich stuleci, wbudować inne mechanizmy adaptacji do zmiennego społeczeństwa i mechanizmy doskonalenia — i tak dochodzimy do wskazania roli systemu badań w przemianach szkolnictwa wyższego.

ad h. Nowy model szkolnictwa wyższego przystosowanego do zmiennego społeczeństwa musi mieć wbudowane mechanizmy samodoskonalenia i samoprzystosowania. Idea ta, wysunięta w *Raporcie o stanie oświaty*, jest bardzo prosta: nie można tworzyć ustroju szkolnictwa, a następnie nie doskonalic go przez kilka dziesięcioleci i czekać, aż wystąpią zjawiska ostrego kryzysu, żeby podejmować nową wielką reformę. Trzeba do systemu szkolnego wbudować urządzenia pozwalające na stałe zmiany, usuwające bieżące zjawiska niepożądane, wprowadzające drobne udoskonalenia i bieżące przystosowania do zmieniającego się stale społeczeństwa i gospodarki. Na czym takie mechanizmy polegają?

Przede wszystkim na systematycznej obserwacji działania systemu szkolnego i rejestrowaniu wszystkich zjawisk niefunkcjonalności ze względu na ustalone cele i zadania. Muszą więc istnieć odpowiednie instytucje badawcze, ale także administracyjne i statystyczne, prowadzące bieżącą obserwację i rejestrację. Następ-

nie muszą istnieć organy i urządzenia przeprowadzające ocenę i analizę tych zjawisk niepożądanych dla wykrycia ich przyczyn i czynników powodujących ich utrzymywanie się. Wyniki tych analiz powinny być sygnalizowane ośrodkom zarządzania i kierowania szkolnictwem wszystkich szczebli, które mogą podejmować decyzje o wprowadzeniu zmian eliminujących zjawiska niepożądane. Zależnie od rodzaju i zakresu zjawisk mogą to być kierownicy zakładów lub instytutów, dziekani lub rektorzy, departamenty lub kierownictwo ministerstwa, komisje sejmowe czy instancje partyjne. Wprowadzone zmiany powinny być poddane natychmiastowej i ścisłej obserwacji. Szkoły są bowiem systemami dialektycznymi, każda zmiana stwarza nową sytuację, do której pracownicy i studenci przystosowują się indywidualnie, mogą zatem wywołać nowe zjawiska, odmienne od intencji i zamierzeń organu wprowadzającego zmianę. Każdy nowy przepis prawny, każdy nowy program, każda innowacja organizacyjna może stwarzać takie sytuacje i zjawiska odmienne od zamierzeń reformatora. Stąd nie może być w szkolnictwie wiary w automatyczne działanie zmian i reform, lecz każda innowacja powinna być obserwowana i badana ze względu na to, jakie wywołuje skutki pożądane i niepożądane.

Jakie to mogą być urządzenia prowadzące obserwacje i zapewniające sprzężenie zwrotne niezbędne dla decydentów wprowadzających zmiany? Otóż szkoły wyższe są przecież same instytucjami badawczymi i jako takie są niezwykle odporne wobec wszelkich badań ich własnej działalności. Z drugiej jednak strony, dysponują i kadrą badawczą, i metodami naukowymi. Niemal w każdej uczelni znajdują się instytuty, zakłady lub katedry nauk społecznych, które mogą prowadzić takie obserwacje, kiero-

wane przez centralny instytut badawczy resortu, który także może bieżąco zbierać i opracowywać te informacje dla decyzji władz. Trzeba również zapewnić władzom uczelni odpowiednią swobodę w decyzjach wprowadzających potrzebne zmiany (udoskonalenia) we własnym zakresie.

W ten sposób zjawiska niepożądane, dysfunkcje w strukturze i organizacji byłyby eliminowane na bieżąco, zanim zjawiska ujemne się skumulują i doprowadzą do poważniejszego kryzysu.

\*

Omówiłem niektóre przesłanki doskonalenia istniejącego ustroju szkolnictwa wyższego oraz przesłanki konstruowania modelu przyszłości. Niestety, dopuściliśmy do sytuacji, w której istniejący ustrój, niedostatecznie ulepszany, wykazuje przejawy poważnego niedomagania i stwarza konieczność dość radykalnej rekonstrukcji. Główne kierunki tej rekonstrukcji ustrojowej wymagają zasadniczych decyzji politycznych. Książeczka ta zbiera tylko przesłanki, omawia fakty, podkreśla kierunki rozumowań, wskazuje porównawczo na doświadczenia niektórych krajów, które mogą być wykorzystane w podejmowaniu tych decyzji. Od tych rozważań trzeba przejść do szczegółowszych studiów nad poszczególnymi zakresami działalności szkół wyższych, a następnie dopiero konstruować model przyszłego ustroju. Tak więc to wszystko, co zawiera ta książeczka, jest głosem w nigdy nie kończącej się dyskusji nad stale się zmieniającymi procesami rozwoju szkolnictwa wyższego.

## SPIS TREŚCI

Wstęp . . . . .	5
<b>Kryzys koncepcji uniwersytetu liberalnego . . . . .</b>	<b>11</b>
Liberalna koncepcja uniwersytetu . . . . .	14
Społeczne podstawy liberalnej koncepcji uniwersytetu . . . . .	25
Zachwianie równowagi . . . . .	34
Dyskusja nad liberalną koncepcją uniwersytetu . . . . .	40
<b>Perspektywy wyższego wykształcenia . . . . .</b>	<b>70</b>
<b>Cele szkół wyższych . . . . .</b>	<b>74</b>
<b>Kłopoty z planowaniem kształcenia . . . . .</b>	<b>80</b>
<b>Wykształcenie i praca . . . . .</b>	<b>84</b>
<b>Poszukiwania nowych form . . . . .</b>	<b>88</b>
<b>Dwuletnie szkoły wyższe . . . . .</b>	<b>93</b>
<b>Nauczyciele szkół wyższych . . . . .</b>	<b>98</b>
<b>Studenci . . . . .</b>	<b>102</b>
<b>Administracja szkolnictwa wyższego . . . . .</b>	<b>106</b>
<b>Międzynarodowa integracja szkolnictwa wyższego . . . . .</b>	<b>110</b>
<b>Szkoły wyższe w systemie edukacji narodowej . . . . .</b>	<b>114</b>
<b>Co dalej? . . . . .</b>	<b>123</b>
Problemy doskonalenia . . . . .	124
Problemy reformy . . . . .	141

630

BIBLIOTEKA WIEDZY WSPÓŁCZESNEJ



## Towarzystwa naukowe w Polsce

Waldemar Rolbiecki

tomik 225

zł 15,—

Bogate dzieje naszego kraju i narodu wielokrotnie notują fakty, świadczące o przykładaniu wielkiej wagi do spraw rozwoju i popularyzacji nauki. Przejawem tego może być historia Towarzystw Naukowych w Polsce. Zaczęły się one organizować już w XV wieku. Dalszy rozwój przebiegał w sposób typowy, jak w innych krajach europejskich — aż do czasów rozbiorowych. W okresie niewoli narodowej Towarzystwa Naukowe stały się jedynymi ośrodkami krzewienia nauki i ostoją kultury polskiej. Po odzyskaniu niepodległości powstało wiele nowych instytucji tego typu, przyczyniły się one do założenia m. in. uniwersytetów i innych placówek naukowych i kulturalnych.

## „OMEGA” 1975

## Ukazały się:

278. J. Aleksandrowicz *Wiedza stwarza nadzieję*  
 279. P. Chovin, A. Roussel *Czym oddychamy?*  
 280. J. D. Watson *Podwójna spirala*  
 281. M. Ziemska *Rodzina a osobowość*  
 282. A. Jasińska, R. Siemieńska *Wzory osobowe socjalizmu*  
 283. M. Jurczak *Wibracje wokół nas*  
 284. S. Kaliski *Lasery — synteza jądrowa*  
 285. A. Ajnenkiel *Parlamentaryzm II Rzeczypospolitej*  
 286. K. Dąbrowski *Trud istnienia*  
 287. A. Tuszek, S. Chaskielewicz *Polityka naukowa drugiej generacji*  
 288. A. Dawidowicz *Cukrzyca*  
 289. W. Osiatyński *Stany Zjednoczone — społeczeństwo i władza*  
 290. H. Stasiak *Kształty i wnętrza rodziny*  
 291. A. Horst *Ekologia człowieka*  
 292. M. R. Wessel *Komputer i społeczeństwo*

## Ponownie wydano:

200. J. R. Nowak *Węgry 1939—1974*, wyd. II rozsz.  
 215. H. Altszuller *Algorytm wynalazku*, wyd. II  
 230. J. Lyons *Chomsky*, wyd. II  
 244. J. Goryński *Mieszkanie wczoraj, dziś i jutro*, wyd. II  
 248. M. Czerwiński *Magia, mit i fikcja*, wyd. II rozsz.

## W cyklu „Spotkania z matematyką” ukazały się:

127. W. W. Sawyer *Droga do matematyki współczesnej*, wyd. II  
 144/45. W. W. Sawyer *Matematyka nauką przyjemną*  
 252. W. W. Sawyer *W poszukiwaniu modelu matematycznego*

## W przygotowaniu:

- P. Guiraud *Semantyka*  
 B. Malisz *Przyszły kształt Polski*  
 J. Stefanowicz *Włochy współczesne*







CENA ŻŁ 15,—

## **NASTĘPNA POZYCJA „OMEGA”**

Janusz Stefanowicz

### **Włochy współczesne**

W obrazie Włoch współczesnych, kreślonym przez Janusza Stefanowicza ze znanstwem i swobodą, znalazły się wszystkie problemy nurtujące ten kraj, wszystkie wątki istotne dla zrozumienia różnych sfer włoskiej rzeczywistości. Na pierwszy plan wysuwa się problematyka polityczna i sprawy gospodarcze — a więc to, co czyni kraj ten szczególnie interesującym i nieraz ściągało nań powszechną uwagę.