

Ewolucja kultury akademickiej



INSTYTUT PROBLEMÓW
WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI

im. Marka Dietricha

Warszawa 2025

Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, założony w roku 1996, jest międzyuczelnianą jednostką wykonującą zadania badawcze i edukacyjne dotyczące problemów współczesnej cywilizacji oraz podejmującą działania na rzecz integracji społeczności akademickiej. Aktualnie Instytut działa na podstawie porozumienia zawartego przez:

- Politechnikę Warszawską
- Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
- Uniwersytet SWPS
- Uniwersytet Warszawski
- Warszawski Uniwersytet Medyczny

Działalność Instytutu jest nadzorowana przez **Kolegium Rektorów**, w skład którego wchodzi rektorzy uczelni – stron porozumienia.

Rada Instytutu

prof. Tomasz Borecki
prof. Andrzej Eliaz
prof. Marek Krawczyk
prof. Józef Lubacz – przewodniczący
prof. Zbigniew Marciniak
prof. Jan Szmidt

Od strony organizacyjnej IPWC jest jednostką Politechniki Warszawskiej.

Biuro Instytutu

ul. Koszykowa 75, lok. 43

00-662 Warszawa

tel.: +48 22 234 70 07

e-mail: instytut.ipwc@pw.edu.pl

[www: ipwc.pw.edu.pl](http://www.ipwc.pw.edu.pl)

Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji
im. Marka Dietricha

Ewolucja kultury akademickiej

pod redakcją Józefa Lubacza
i Zbigniewa Marciniaka

Warszawa 2025

© Copyright by Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha,
Warszawa 2025

Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha
ul. Koszykowa 75, lok. 43, 00-662 Warszawa
tel. +48 22 234 70 07
e-mail: instytut.ipwc@pw.edu.pl
www.ipwc.pw.edu.pl

ISBN 978-83-89871-56-5

Druk i oprawa: Drukarnia Oficyny Wydawniczej Politechniki Warszawskiej,
tel. 22 234 70 30

SPIS TREŚCI

<i>Józef Lubacz, Zbigniew Marciniak</i> Kilka słów wprowadzenia	5
<i>Jakub Brdulak</i> Ucieczka od odpowiedzialności	11
<i>Anna Brożek</i> Uniwersytet i wartości	21
<i>Ewa Chmielecka</i> Komunikaty Bolońskie. Jak zmieniała się strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie?	45
<i>Andrzej Kraśniewski</i> Nowe formy, nowe treści, nowe metody: w kierunku elastycznych ścieżek kształcenia	73
<i>Roman Z. Morawski</i> O potrzebie reintegracji humanistyki i technonauki w kształceniu akademickim	97
<i>Tadeusz Sławek</i> Melancholia Akademii	115
<i>Jerzy Woźnicki</i> Pozycja międzynarodowa polskiego szkolnictwa wyższego w świetle wybranych danych rankingowych	131
Autorzy tekstów	145
Wydawnictwa Instytutu Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha	147

KILKA SŁÓW WPROWADZENIA

JÓZEF LUBACZ, ZBIGNIEW MARCINIAK

Jakie powinny być edukacja akademicka i nauka, aby spełniały rolę społeczną i kulturową stymulującą pożądany rozwój cywilizacyjny? Niełatwo odpowiedzieć na to pytanie, gdyż czynniki wpływające na współczesne zmiany cywilizacyjne są tak różnorodne, szybkozmienne i nierzadko zaskakujące, że trudno je ogarnąć intelektualnie, a tym bardziej przedsięwziąć pożądane działanie. Ich wdrażanie nie przyniesie natychmiastowych skutków, a w tym czasie zapewne nastąpi konieczność wprowadzenia kolejnych modyfikacji. Wobec tego system szkolnictwa wyższego i nauki powinien być elastyczny, podatny na bieżące dostosowywanie do zachodzących zmian, ale jednocześnie zakotwiczony w fundamentalnych wartościach akademickich. Niezbędne jest więc stałe diagnozowanie koniecznych modyfikacji systemu z uwzględnieniem uwarunkowań krajowych i międzynarodowych. Niestety, w naszym kraju wciąż brak odpowiednich zinstytucjonalizowanych, profesjonalnych podmiotów diagnostyczno-prognostycznych, wobec czego systemowe działania legislacyjno-regulacyjne podejmowane przez kolejne rządy są często chaotyczne, pozbawione długofalowej wizji i działań o charakterze strategicznym, które byłyby podejmowane z horyzontem czasowym przekraczającym okres pomiędzy kolejnymi wyborami parlamentarnymi. Wiemy o tym nie od dzisiaj, a mimo to nie potrafimy zmienić tego stanu rzeczy. Liczne apele społeczności akademickiej i jej ciał przedstawicielskich trafiają w próżnię. W efekcie marnowany jest potencjał rozwojowy naszego kraju, a społeczne zrozumienie wagi szkolnictwa wyższego i nauki dla pomyślnego rozwoju kraju wciąż pozostaje na bardzo niskim poziomie. Co gorsza, obserwuje się spadek zaufania społecznego do szkolnictwa

wyższego i nauki, czego objawem jest, między innymi, zmniejszająca się rola autorytetów akademickich w kształtowaniu polityki państwa. Podejmowaliśmy tę kwestię w ostatnich latach kilkakrotnie, w różnych kontekstach, w monografiach naszego instytutu¹.

Jak wszystkie monografie Instytutu, niniejsza jest zbiorem esejów – nie ma charakteru systematycznych relacji z prac badawczych, nie ma też ambicji uwzględnienia wszystkich problemów. Mamy jednak nadzieję, że zamieszczone w niej teksty pobudzą dyskusję, a jeśli tak, to przygotujemy kolejną monografię – kontynuację niniejszej. Zachęcamy do wypowiedzi na temat szeroko rozumianej kultury akademickiej i jej zmian w związku z zachodzącą ewolucją cywilizacyjnej roli i społecznego postrzegania kształcenia akademickiego i nauki. Chociaż bez wątplenia istotne są zmiany związane z masowością kształcenia, w szczególności prowadzące do dywersyfikacji misji uczelni i sposobu ich realizacji, jednak za szczególnie ważką uważamy zachodzącą ewolucję postaw całej społeczności akademickiej. Otóż we współczesnym skomplikowanym i „płynnym” świecie, w którym jednostki i społeczności są narażone na skrajne poglądy, półprawdy i różnego rodzaju manipulacje, konieczny jest krytycyzm ugruntowany na autonomii intelektualnej, duchowej i emocjonalnej, a więc na logosie, etosie i patosie, by odwołać się do arystotelesowskiej triady. Co prawda triada ta oryginalnie odnosiła się do sztuki perswazji, można ją jednak przyjąć za postulat odnoszący się do postawy członków społeczności akademickiej. Podkreślimy: chodzi o postawę łączącą logos z etosem i patosem. Tak rozumiana postawa dotyczy wszystkich obszarów działalności społeczności akademickiej – nauczania, uczenia się, działalności naukowej oraz aktywności kształtujących kulturę uczelni. Uważamy ten postulat za szczególnie istotny wobec coraz powszechniejszego niezrozumienia jego istoty

¹ – *Ewolucja cywilizacyjnej roli i społecznego odbioru nauki* (2021)
– *Młodzi dorośli: identyfikacje, postawy, aktywizm i problemy życiowe* (2021)
– *Stosunek do szczypten ochronnych: sceptycyzm wobec nauki* (2021)
– *Ewolucja cywilizacyjnej roli i społecznego odbioru nauki. Część 2* (2022)
– *Działalność naukowa – niedoceniany czynnik rozwoju cywilizacyjnego Polski* (2022)
– *O poznawaniu i kształtowaniu świata* (2023)
– *Nieufność: źródła i konsekwencje* (2023)

i znaczenia, co prowadzi do odchodzenia od wartości akademickich bądź ich opaczego rozumienia. Niemало w tym winy nas samych, co koniecznie należy dostrzegać rozpatrując przyczyny wypaczania wartości, na których powinna się opierać kultura akademicka.

Tak rozumiany postulat wszechstronnego kształtowania postaw, chociaż w gruncie rzeczy dotyczy wszystkich poziomów edukacji, jest szczególnie istotny w odniesieniu do uczelni, gdyż wiąże się z kwestią narastających trudności porozumiewania się elit „dwóch kultur” – kultury nauk humanistycznych i społecznych oraz kultury nauk przyrodniczych, ścisłych i technicznych. Trudności te, rujnujące spójność społeczną, ze wszystkimi tego konsekwencjami, dobitnie i sugestywnie wyraził C.P. Snow już w końcu lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku. Przedstawiciele tych „kultur” zajmują się innymi problemami, posługują się różnymi paradygmatami i metodami badawczymi, aparatem pojęciowym i językowym. Zanika język komunikacji odnoszący się do uniwersalnych wartości akademickich, a w efekcie atrofii ulegają same wartości. Trudno oprzeć się wrażeniu, że dyskusja na temat istoty tego problemu jest wciąż powierzchowna, a nawet bagatelizowana. A może po prostu uciekamy od problemu, nie wiedząc, jak sobie z nim poradzić, gubiąc się w kwestiach drugorzędnych. Problem jest oczywiście wieloaspektowy, nie ulega jednak wątpliwości, że jego istotnym składnikiem jest kształtowanie autonomii intelektualnej, duchowej i emocjonalnej, które powinno być niezbywalnym zadaniem uczelni, niezależnie od zróżnicowania ich misji, obszarów edukacji czy badań naukowych. Niestety nic nie wskazuje na to, abyśmy się przybliżali do tego pożądanego stanu rzeczy.

Nietrudno uzasadnić tę pesymistyczną konstatację, odwołując się chociażby do ewolucji ducha polityki edukacyjnej na poziomie europejskim. Otóż w ciągu ostatnich kilkunastu lat daje się zaobserwować znamienne przesunięcie akcentów w polityce Unii Europejskiej. Jeszcze około roku 2010 panował paradygmat *Knowledge-based society*. Istotną rolę w jego wdrażaniu miały odegrać uniwersytety jako instytucje, których historyczne umocowanie wyznaczyło im funkcję tworzenia nowej wiedzy oraz jej upowszechniania. Obecnie paradygmat ten został zamieniony na *Knowledge-based economy*. To, zdawałoby się nieduże, przesunięcie akcentu niesie istotne skutki, które budzą niepokój. Po pierwsze, doprowadziło to do trywializacji języka dyskursu o szkolnictwie wyższym i uniwersytetach jako instytucjach. Zastosowanie tego języka do opisu roli uniwersytetów sprawia

pozory uniwersalności, gdy w istocie zawęża i trywializuje tę rolę, wysuwając na pierwszy plan kategorie pojęciowe i wartości wywodzące się z metodologii zarządzania przedsiębiorstwami. Z tej perspektywy uniwersytety są głównie po to, aby zaspokoić potrzeby pracodawców, dostarczając na rynek pracy kolejne kohorty pracobiorców, a badania naukowe powinny przede wszystkim prowadzić do zwiększenia innowacyjności gospodarki. W konsekwencji opis misji uniwersytetów może się odbywać bez słów „mądrość” czy „ciekawość”, które dominowały w myśleniu o roli uczelni i uczonych jeszcze do niedawna. Znana jest anegdota Jana Stobajosa o Euklidesie, który na pytanie ucznia: „Mistrzu, co ja będę miał ze studiowania twojej geometrii?”, miał odpowiedzieć: „Dajcie mu 3 obole, bo on koniecznie z tego coś musi mieć”. Oczywiście od czasów starożytnych wiele się zmieniło, ale duch rozumienia sensu kształcenia akademickiego i uprawiania nauki przetrwał jeszcze do niedawna. Czyżby uwarunkowania, w których funkcjonują uczelnie, aż tak się zmieniły w ostatnich dziesięcioleciach? Przecież społeczeństwa, przynajmniej po części wyrosłe na tradycji starożytnej, stają się coraz bardziej zasobne, a więc wydawałoby się, że mogą sobie pozwolić na swobodę i wszechstronność kształcenia i uprawiania nauki. Skąd zatem to utylitarne nastawienie do roli uczelni i działalności naukowej? Przecież chyba nie ma obiektywnych przyczyn wymuszających ten pogłębiający się, krótkowzroczny stan rzeczy.

Pytajmy dalej: Z czego wynikają upowszechniane od kilkudziesięciu lat poglądy na temat roli uczelni i nauki? Czyżbyśmy się stawali coraz bardziej bezwolni w zderzeniu z tymi poglądami? Czy przestaje być szokujące, że senaty polskich szkół wyższych przyjmują górnolotnie sformułowane misje swoich uczelni, podczas gdy w praktyce poddają się, w gruncie rzeczy bez protestu, wąsko pojętym celom utylitarным i sposobom zarządzania uczelnią? Ten rozdzźwięk pomiędzy szczytnymi deklaracjami a praktyką funkcjonowania uczelni jest demoralizujący zarówno dla kadry akademickiej, jaki i – co chyba szczególnie smutne – dla studentów. Podczas niedawnych prac prowadzonych nad ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym dało się słyszeć propozycje ze strony studentów, by uczelnie zawierały umowy, które czyniłyby ze studentów „klientów” uczelni, ze wszystkimi tego prawnymi skutkami. Na szczęście udało się zablokować te absurdalne postulaty. Ale czy na długo?

Oczywiście w europejskiej przestrzeni publicznej, w tym także w środowisku akademickim, toczy się wielowątkowa dyskusja na temat postrzegania misji uczelni we współczesnym świecie oraz strategii ich realizacji. Za podsumowanie takiej dyskusji w polskim środowisku akademickim można uznać opracowanie Fundacji Rektorów Polskich *Progniza rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2030. Wizja, misja, uwarunkowania i warianty rozwojowe* z roku 2024, zaś na forum europejskim opracowanie European University Association z roku 2021: *Universities without walls – a vision for 2030*. Opracowania te przedstawiają wizję funkcjonowania uczelni do końca obecnej dekady, zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i badawczym oraz w relacji z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Są to bez wątpienia cenne dokumenty, skupione jednak głównie raczej na kwestiach związanych z funkcjonowaniem uczelni w zmieniającym się otoczeniu zewnętrznym niż na postawach i wartościach kształtujących szeroko rozumianą kulturę akademicką.

W niniejszej monografii odniesiono się do różnych kwestii mających związek z kształtowaniem kultury akademickiej. Spełni ona swoje zadanie, jeśli zachęci do włączenia się do dyskusji nad stanem obecnym i ewolucją kultury akademickiej. Dziękujemy autorom zamieszczonych dalej tekstów (w kolejności alfabetycznej nazwisk ich autorów), że zechcieli zainicjować tę dyskusję. W nawiązaniu do niniejszej monografii i dalszej dyskusji, którą mamy nadzieję pobudzi, nasz instytut planuje zorganizować konferencję poświęconą kulturze akademickiej, a także przygotować kolejną monografię podsumowującą dyskusję.

UCIECZKA OD ODPOWIEDZIALNOŚCI

JAKUB BRDULAK

Komunikat z Tirany z 29 maja 2024 roku zaczyna się następująco:

W ciągu ostatnich 25 lat my, ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe, wspólnie ze studentami, instytucjami szkolnictwa wyższego oraz kadrami, zbliżyliśmy się do siebie i wspólnie zbudowaliśmy Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EHEA). Podczas ostatniej konferencji ministerialnej w Rzymie w 2020 r. uzgodniliśmy wspólną wizję budowy bardziej inkluzywnego, innowacyjnego i połączonego EHEA¹.

W związku z powyższym powinniśmy się zastanowić, jaka będzie rola Polski w realizacji tej wizji EOSW. Warto rozpocząć rozważania od zadania sobie np. następujących pytań:

1. Jak widzimy nasz kraj za 20–30 lat? Jeśli mówimy o kraju, to tak naprawdę za tym pojęciem kryją się ludzie, stąd też powinniśmy się zastanawiać, jakie postawy chcemy wspierać w naszym społeczeństwie za pomocą szkolnictwa wyższego?
2. Jak widzimy Europę za 20–30 lat? Gdzie w tej Europie mają być obywatele polscy w relacji do pozostałych narodowości? Jaka jest rola polskiego szkolnictwa wyższego w Europie i na świecie?
3. Co to znaczy dobre szkolnictwo wyższe?

Dodam, że ze względu na własne doświadczenie skoncentruję się jedynie na szkolnictwie wyższym, a więc nie będę prowadził rozważań dotyczących edukacji (oświaty) oraz nauki.

¹ *Tirana Communiqué*, European Higher Education Area, 29 maja 2024.

4. Jakie cele wyznaczamy dla szkolnictwa wyższego? Kto te cele wyznacza i kto odpowiada za ich realizację?

Wydaje się, że odpowiedź na te pytania jest oczywista. Chcemy, aby Polska a wraz z nią Europa i świat się rozwijały przede wszystkim cywilizacyjnie. A więc jakość życia obywateli polskich rosła, aby głos Polski był szanowany na arenach międzynarodowych, aby nasz kraj i nasi obywatele byli sprawczy – z sukcesami rozwiązywali problemy zarówno na poziomach regionalnych, jak również na poziomach międzynarodowych. Jednakże przyszłość wymaga strategii.

W zarządzaniu strategicznym mamy bardzo często do czynienia z tzw. kroczącymi strategiami – wyznacza się długookresowy cel, ale np. co jakiś czas następuje analiza, czy założenia, na podstawie których ten cel został wyznaczony, uległy zmianie i konieczna jest korekta procesu dojścia do tego celu². Ogólnie, zakłada się, że strategia powinna być poddawana pod konsultacje, dyskusje wszelkich interesariuszy danego działania i w tym procesie powinna być kodyfikowana. A więc pierwszym krokiem jest przedstawienie celów, do których chcemy dążyć, następnie prowadzenie dyskusji oraz konsultacji, a ostatnim krokiem jest kodyfikacja. Budowanie strategii zaczyna się więc od określenia celu. Cel ten nie jest ostateczny, może podlegać pewnym korektom w duchu odpowiedzialności za proces. W teorii zarządzania cykl ten nazywa się cyklem Deminga: planowanie (plan), wykonanie (do), sprawdzanie (check) oraz poprawianie (act)³.

Wracając do tematu artykułu, a więc szkolnictwa wyższego, możemy zadać sobie pytanie, czy widzimy zachowania osób odpowiedzialnych za politykę krajową czy szerzej nawet europejską oparte na tym cyklu? Czy istnieje strategia szkolnictwa wyższego, która będzie definiować – w ciągłej dyskusji z interesariuszami sektora – cele dla szkolnictwa wyższego? Odpowiedź na te pytania jest negatywna⁴. Zasadniczo takiego dokumentu nie ma na poziomie krajowym. Na poziomie europejskim możemy

² Szerzej o strategii można przeczytać np. tutaj: M. Pindelski, *Świadomość strategii i jej realizacja. Perspektywa pracowników sprzedaży*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2019.

³ Patrz np.: W.E. Deming, *Elementary Principles of the Statistical Control of Quality*, JUSE 1950.

⁴ Jest dokument Polityka Naukowa Państwa, ale obejmuje on jedynie obszar nauki, a nie szkolnictwa wyższego. Patrz tutaj: <https://www.gov.pl/web/nauka/polityka-naukowa-panstwa-przyjeta-przez-rade-ministrow>, dostęp: 17.10.2024.

znaleźć taki wyznacznik – są nim komunikaty ministrów podpisywane przez wszystkie państwa, które zdecydowały się przystąpić do Procesu Bolońskiego⁵.

Proces Boloński rozpoczął się w 1999 roku i obecnie zrzesza 49 krajów, a w praktyce 47, ponieważ Rosja i Białoruś zostały zawieszone ze względu na inwazję Rosji na Ukrainę. W tym procesie biorą udział praktycznie wszystkie państwa europejskie, w tym również pozaunijne, jak np. Azerbejdżan, Turcja, Kazachstan, Wielka Brytania. Celem Procesu Bolońskiego było stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Przyjęto w 2010 roku, że ten cel został osiągnięty, ale nie zostały osiągnięte jeszcze główne cele Procesu Bolońskiego, m.in. wzajemna uznawalność dyplomów, stąd też generalnie uznaje się, że Proces Boloński cały czas trwa. W efekcie na stronach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego prezentowane jest podwójne logo Procesu Bolońskiego i EOSW⁶.

Tak więc na poziomie europejskim można dowiedzieć się w sposób w miarę prosty, jaki jest pomysł Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego na szkolnictwo wyższe (tutaj jest dostęp do najnowszego Komunikatu Ministrów z Tirany: <https://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>). Pozostaje pytanie, jaka jest strategia dla polskiego szkolnictwa wyższego.

Działania osób odpowiedzialnych za Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego nie pomagają w szukaniu odpowiedzi na to pytanie. Przede wszystkim brakuje publicznej debaty dotyczącej tego, jaka ma być rola szkolnictwa wyższego dla naszego kraju pod kątem naszego interesu publicznego. Za tę dyskusję odpowiedzialność powinno wziąć właśnie ministerstwo, tworząc przestrzeń, gdzie mogłaby się ona toczyć. Dopiero w efekcie tej dyskusji powinny być przedstawiane zmiany legislacyjne. Niestety praktyka zmian legislacyjnych raczej jest odległa od powyższej propozycji.

W dalszej części artykułu chciałbym się oprzeć na przykładzie Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA). Przykład ten, zdaniem autora, dobrze ukazuje wyzwania związane z odpowiedzialnością instytucji, które mają formalny mandat do podejmowania decyzji. W przestrzeni publicznej brakuje dyskusji

⁵ Dostępne tutaj: <https://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>, dostęp: 8.10.2024.

⁶ Patrz np.: A. Kraśniewski, *Proces Boloński. To już 10 lat*, FRSE, Warszawa 2009; E. Chmielecka, *Proces Boloński – to już 20 lat!*, *Forum Akademickie* 2019, nr 9.

nad statusem PKA⁷. Już sama nazwa może generować podstawowe pytanie, czy PKA jest instytucją akredytującą, czy też pełni funkcję regulatora sektora szkolnictwa wyższego? Ostatnie działania władz publicznych – np. zlecenie przez ministra „kontroli” kierunków lekarskich – raczej mają charakter przesuwania na PKA zadań, które ustawowo należą do Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zgodnie z ustawą, to ministerstwo kontroluje uczelnie (Art. 427 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), a nie PKA. Komisja za to, akredytując kierunki polskich uczelni, wprowadza je do europejskiej bazy rozpoznawanych/akredytowanych kierunków DEQAR (ang.: The Database of External Quality Assurance Results)⁸. A tylko kierunki będące w bazie DEQAR mają prowadzić do europejskiej uznawalności dyplomów (jak stanowi ogłoszony 27 marca 2024 roku projekt Komisji Europejskiej dotyczący europejskiego stopnia)⁹. Tak więc, czy państwo polskie chce, aby np. PKA była kontrolerem uczelni? Jeżeli tak, to prawdopodobnie nie będzie mogła wprowadzać kierunków do bazy DEQAR, ponieważ według standardów europejskich agencja zapewniająca jakość musi być niezależna, a nie np. działać na „zlecenie” danego ministerstwa¹⁰. Czy też jednak PKA ma dbać o to, aby kierunki dobrych polskich uczelni były w bazie DEQAR, dzięki czemu konkurencyjność polskiego sektora szkolnictwa wyższego będzie rosła? W takiej sytuacji ministerstwo powinno w szczególności zapewnić skuteczny nadzór nad sektorem szkolnictwa wyższego.

Warto mieć na uwadze, że coraz więcej studentów sprawdza bazę DEQAR i brak kierunku w tej bazie może skutkuje brakiem wybieralności tego kierunku przez studentów zagranicznych oraz może mieć negatywne skutki dla studentów polskich. Jeśli dany kandydat na studia będzie mógł sobie pozwolić na studia poza Polską, to być może wybierze uczelnię, która posiada kierunki w bazie DEQAR, gdyż będą one prowadziły do uznawalności

⁷ Choć dostępna jest bardzo dobra publikacja dotycząca PKA: M. Kwiecień-Miland, *Polska Komisja Akredytacyjna w latach 2002–2018. Studium z zakresu statusu prawnego*, Monografie Instytutu Nauki o Polityce, Warszawa 2020.

⁸ <https://www.eqar.eu/about/projects/deqar-project/about-deqar/>, wrzesień 2024.

⁹ *Communication on A Blueprint for a European degree*, Komisja Europejska, 27 marca 2024.

¹⁰ *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)*, Bruksela, Belgia, 2015, standard 3.3.

jej/jego dyplomu. Odpowiedź na pytanie o rolę PKA w systemie powinna się znaleźć w strategii szkolnictwa wyższego, tak aby było możliwe zaplanowanie celów dla PKA i odpowiednie przypisanie jej zasobów. Na ten moment dyskusja w naszym systemie na ten temat się nie toczy. PKA nie posiada niezależności operacyjnej i jeśli tej niezależności nie uzyska, to zapewne będzie skutkować wykreśleniem agencji z europejskiego rejestru DEQAR.

Brak celów strategicznych dla polskiego szkolnictwa wyższego uniemożliwia również prowadzenie wszelkich działań o charakterze ocenno-kontrolnym. Nie da się przeprowadzić oceny, gdy nie ma pewnego wyznacznika w formie celu. Dla krajowych agencji zapewniających jakość, do których zalicza się PKA, pewną odpowiedzią na pytanie o cel jej działania są znowu logika i dokumenty europejskie. Istnieją standardy europejskie, które podpowiadają, co i jak mierzyć¹¹. Z tym że ten dokument jest tylko ramą – np. wskaźniki projektują poszczególne komisje i powinny one być tak zbudowane, aby aktywność polskich uczelni była zgodna z polskim interesem, a nie z interesem tylko Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jeśli rządzący, a więc instytucje (osoby) biorące odpowiedzialność za dany kraj, nie generują przestrzeni umożliwiających dyskusje nad celami, następnie nie kodyfikują tych celów i nie monitorują ich realizacji (m.in. po to, aby cele odpowiednio korygować), to tym samym ich działalność ma charakter erozyjny dla danego społeczeństwa i dla interesu narodowego.

Brak brania odpowiedzialności za procesy, na które ma się bezpośredni wpływ (np. legislacyjny) jest jedną z patologii zarządzania, które uniemożliwiają efektywną i skuteczną działalność organizacji – tą organizacją może być mała firma, ale też całe państwo. Przykładowo, jeśli ministerstwo nie chce prowadzić kontroli uczelni, choć ma taki obowiązek wpisany do ustawy, tylko przerzuca ten proces na Polską Komisję Akredytacyjną, to skutek jest taki, że kontrola nie jest skuteczna (ponieważ PKA nie jest zaprojektowana jako organ kontrolny i nie ma odpowiednich zasobów), ani też działalność akredytacyjna nie jest optymalna, ponieważ działalność kontrolna agencji zapewniającej jakość nie jest zgodna ze standardami europejskimi.

¹¹ *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)*, Bruksela, Belgia, 2015.

W przypadku sektora szkolnictwa wyższego konieczne jest przede wszystkim odpowiedzenie na pytanie, jaki jest cel polskiego szkolnictwa wyższego, a następnie jak instytucje mające wpływ na sektor szkolnictwa wyższego mają prowadzić swoją działalność, aby wspierać ten cel. Propozycje legislacyjne powinny być tak uzasadniane, aby było jasne dla obywateli, czemu służą i jaka intencja kryje się za danym przepisem. Znowu ta intencja powinna być zgodna z najwyższym celem, który został zdefiniowany i podany pod publiczną debatę.

W przypadku sektora szkolnictwa wyższego być może tym celem powinno być kształcenie kompetentnych Polek i Polaków, którzy będą chcieli zostawać w Polsce i pracować nad rozwiązaniami podnoszącymi nasz poziom życia – np. poprzez tworzenie i rozwijanie nowoczesnych przedsiębiorstw w skali światowej, usprawnianie administracji, która wspierałaby nasz interes narodowy; zapewnianie bezpieczeństwa naszemu krajowi – zarówno militarnego (w kontekście tego, co się dzieje za naszą wschodnią granicą), jak i środowiskowego i demograficznego itd.; zwiększania sprawczości naszego kraju w instytucjach międzynarodowych (np. Unii Europejskiej) w duchu wspierania też innych krajów w myśl logiki, że jak „ja rosnę, to też inni razem ze mną rosną”.

Pewne kompetencje przekrojowe dla obywateli Unii Europejskiej wskazuje dokument pod nazwą Zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie¹². Wskazuje on 8 głównych kompetencji, które być może powinny zostać włączone do systemu szkolnictwa wyższego:

- umiejętność czytania i pisania,
- wielojęzyczność,
- umiejętność liczenia, umiejętności naukowe i inżynierskie,
- kompetencje cyfrowe i techniczne,
- umiejętności interpersonalne i zdolność do nabywania nowych kompetencji,
- aktywna postawa obywatelska,
- przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

¹² *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (Text with EEA relevance), ST/9009/2018/INIT.

Jeśli zgodzimy się, że szkolnictwo wyższe powinno w szczególności prowadzić do osiągnięcia tego typu kompetencji na poziomie ogólnym oraz dodatkowo wspierać określone umiejętności charakterystyczne dla danej dziedziny studiów, czy patrząc jeszcze wężej, kierunku studiów, to tym samym daje to jakiś wyznacznik dla sektora szkolnictwa wyższego. Brakuje jednak nadal jasnej, prostej i czytelnej umowy społecznej dotyczącej celów sektora szkolnictwa wyższego dla naszego kraju.

Pewnym prawnym wyznacznikiem są ramy kwalifikacje i deskryptory, które one zawierają dla poziomu 6. (licencjat/inżynier), 7. (magister) oraz 8. (doktor). Można je znaleźć w potocznie zwanym rozporządzeniu w sprawie efektów uczenia się¹³. Rozporządzenie daje pewną ogólną ramę celów (efektów uczenia się), jakie powinno realizować szkolnictwo wyższe, jednakże problemem jest weryfikacja osiągnięcia tych celów. Przykładowo, czemu nie jest prowadzona dyskusja o jakimś centralnym egzaminie językowym, gdy to rozporządzenie wskazuje, że absolwent kierunku licencjackiego powinien znać język obcy na poziomie B2, a magister język obcy na poziomie B2+? Jeśli jednak uważamy, że taki efekt uczenia się jest zbyt ambitny, to może odpowiednio dostosować wymagania, a nie akceptować sytuację, że dyplom ukończenia studiów nie daje otoczeniu informacji o kwalifikacjach absolwenta, ponieważ duża część pracodawców oczekuje zewnętrznego poświadczenia znajomości języka, np. certyfikatami Cambridge. W obecnej sytuacji państwowy dyplom ukończenia studiów ma mniejszą wartość niż zagraniczny certyfikat, który nie jest dyplomem.

Nie tylko legislator i rząd są odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe. Przede wszystkim za szkolnictwo wyższe jest również odpowiedzialne samo środowisko akademickie, co jest podkreślane m.in. w fundamentalnych wartościach akademickich, takich jak autonomia i wolność naukowa.

Niestety, można tutaj postawić tezę, że działalność (lub brak działalności) środowiska akademickiego prowadzi również do wielu rozczarowań w obszarze jakości kształcenia. Przykładowo, w latach 90. powstały środowiskowe komisje akredytacyjne, które miały dbać o jakość kształcenia wyższego. Wraz z powstaniem Polskiej Komisji Akredytacyjnej te komisje środowiskowe

¹³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, Dz.U. 2018, poz. 2218.

praktycznie przestały istnieć. Jediną komisją środowiskową, która aktywnie działa w oparciu o standardy międzynarodowe, jest Komisja Akredytacyjna Uczelnia Technicznych (KAUT)¹⁴. Adresatem działalności KAUT są uczelnie techniczne, którym komisja przyznaje akredytację EUR-ACE® Label, dzięki której dyplomy absolwentów akredytowanych kierunków mają międzynarodową rozpoznawalność. W 2017 roku pisałem w *Forum Akademickim*, że likwidacja ostatniej powszechnej (obejmującej wszystkie dziedziny) komisji środowiskowej jest w mojej ocenie problemem¹⁵. W dzisiejszej debacie dodałbym, że problemem braku środowiskowych komisji akredytacyjnych wpisanych do Europejskiego Rejestru Komisji Akredytacyjnych jest skazanie polskich uczelni na akredytację jedynie Polskiej Komisji Akredytacyjnej (której zasoby nie dają możliwości objęcia oceną wszystkich kierunków w Polsce) lub akredytację w zagranicznych komisjach akredytacyjnych (co znowu wiąże się z odpływem polskich pieniędzy za granicę oraz brakiem aktywnego kształtowania kształcenia wyższego na polskich uczelniach zgodnego z naszym interesem). Być może rzetelne prowadzenie akredytacji przez środowiskowe komisje akredytacyjne zapewniłoby szersze rozpoznawanie kierunków polskich uczelni w bazie DEQAR oraz mogłoby prowadzić też do wzrostu międzynarodowej rozpoznawalności dyplomów polskich uczelni, tak jak ma to miejsce w przypadku KAUT-u.

Przykładowo, medyczna komisja akredytacyjna mogłaby się zaopiekować przyznaniem Polsce akredytacji WFME (ang.: World Federation for Medical Education). Obecnie proces aplikacyjny na akredytację WFME prowadzi PKA, ale ze względu na brak jej niezależności operacyjnej (finansowanie ze środków ministerialnych), szczupłość zasobów oraz orientację PKA na zapewnianie jakości według standardów europejskich (ESG'2015) istnieją ryzyka, które mogą w dłuższym okresie skutkować brakiem pozyskania tej akredytacji albo jej pozyskaniem i następnie jej utratą. Utrata określonych uprawnień przez komisję akredytacyjną jest możliwa. Przykładowo obecnie PKA jest zagrożona wykreśleniem z Europejskiego Rejestru Komisji Akredytacyjnych ze względu na brak niezależności, co już podkreślałem w tym

¹⁴ Informacje o Komisji można znaleźć na jej stronie internetowej: <https://kaut.agh.edu.pl/>, dostęp: 14.10.2024.

¹⁵ J. Brdulak, Dlaczego likwidacja UKA jest problemem? *Forum Akademickie* 2017, nr 5; <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/05/dlaczego-likwidacja-uka-jest-problemem/>, dostęp: 14.10.2024.

artykule. I bez decyzji na poziomie ministerialnym PKA nie uda się odpowiedzieć na to ryzyko. Takie wykreślenie nie będzie precedensem, bo European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) podejmowała już takie decyzje w przypadku komisji akredytacyjnych z innych krajów (np. węgierskiej). Jest pytanie: czy środowisko akademickie jest gotowe na sytuację, gdy nie będzie polskiej komisji wpisanej do europejskiego rejestru? Czy jednak uzgodnienie na poziomie środowiska, że budujemy własne komisje akredytacyjne – co musi zająć parę lat i będzie też wymagać pewnych inwestycji – nie byłoby dobrą odpowiedzią na to ryzyko?

Być może ministerstwo, klasa polityczna zamiast uciekać od odpowiedzialności w sektorze szkolnictwa wyższego, czego wyrazem jest m.in. brak podejmowania działań mających na celu wypracowanie strategii dla szkolnictwa wyższego uwzględniającej nasz interes narodowy, brak prowadzenia długookresowych działań mających na celu zbudowanie skutecznych i trwałych mechanizmów zapewniających jakość, powinny wykorzystać obecny moment – pewnego przesilenia w sektorze szkolnictwa wyższego, czego wyrazem jest np. afera dotycząca Collegium Humanum – do rozpoczęcia prowadzenia odpowiedzialnej polityki w sektorze szkolnictwa wyższego. Polityki, dzięki której absolwenci polskich uczelni będą osobami przygotowanymi do brania odpowiedzialności w interesie naszego kraju.

Środowisko akademickie, którego reprezentantem ustawowym w zakresie polityki naukowej państwa jest Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, powinno współdziałać z władzami w tworzeniu polityki i strategii dla szkolnictwa wyższego (Art. 330 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce). Współdziałać to oznacza z jednej strony branie odpowiedzialności za kształtowanie tej polityki i strategii, a z drugiej strony – dysponowanie rzeczywistymi narzędziami, które umożliwiają implementację strategii. Rola RGNiSW w systemie nie jest rolą doradczą, tylko rolą obejmującą właśnie współdziałanie. Z tym że ostateczną odpowiedzialność za strategię bierze ministerstwo (Art. 6 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce). Warto pamiętać słowa Jana Zamoyskiego: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie...”.

Postawy takie jak odpowiedzialność da się kształtować tylko poprzez modelowanie – trzeba samemu być odpowiedzialnym, aby od innych tej odpowiedzialności oczekiwać.

Bibliografia

- Brdulak J., Dlaczego likwidacja UKA jest problemem? *Forum Akademickie* 2017, nr 5; <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/05/dlaczego-likwidacja-uka-jest-problemem/>, dostęp: 14.10.2024.
- Chmielecka E., Proces Boloński – to już 20 lat!, *Forum Akademickie* 2019, nr 9.
- Communication on A Blueprint for a European degree*, Komisja Europejska, 27 marca 2024.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance), ST/9009/2018/INIT.
- Deming W.E., *Elementary Principles of the Statistical Control of Quality*, JUSE 1950. <https://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques>, dostęp: 2024.10.08. <https://kaut.agh.edu.pl/>, dostęp: 14.10.2024.
- <https://www.eqar.eu/about/projects/deqar-project/about-deqar/>, wrzesień 2024.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński. To już 10 lat*, FRSE, Warszawa 2009.
- Kwiecień-Miland M., *Polska Komisja Akredytacyjna w latach 2002–2018. Studium z zakresu statusu prawnego*, Monografie Instytutu Nauki o Polityce, Warszawa 2020.
- Polityka Naukowa Państwa*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2022.
- Pindelski M., *Świadomość strategii i jej realizacja. Perspektywa pracowników sprzedaży*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2019.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, Dz.U. 2018, poz. 2218.
- Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)*, Bruksela, Belgia, 2015.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668 z późn. zm.
- Tirana Communiqué*, European Higher Education Area, 29 maja 2024.

UNIWERSYTET I WARTOŚCI¹

Wśród walk i zmagañ [...] najrozmaitszych prądów Uniwersytet winien trwać niewzruszenie jak latarnia morska, która wskazuje swym światłem okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach. Gdyby to uczyniła, światło by zgasło, a okręty pozostałyby bez gwiazdy przewodniej.

Kazimierz Twardowski (1933)

ANNA BROŻEK

Szkoła Lwowsko-Warszawska jako punkt odniesienia

Użyta przez Twardowskiego metafora uniwersytetu jako latarni morskiej ma wyjątkowo bogatą treść i wiele dopuszczalnych interpretacji. Zauważmy na początek, że uniwersytet, jak latarnia morska, ma być czymś, co trwa „niewzruszenie” mimo wzburzonych fal dziejów. Uniwersytety istnieją w Polsce od ponad sześciu wieków, a pierwsze akademie powstały blisko tysiąc lat temu. Są to instytucje długiego trwania, które oparły się zmianom granic, wojnom, rewolucjom i ewolucjom ustrojowym. Tym, co uniwersytetom zapewnia tę trwałość, niezależną od kierunku, z którego wieje wiatr dziejów, jest przede wszystkim pewien system wartości: etos wyznawany i realizowany przez członków rzeczypospolitej uczonych.

¹ Niniejszy esej oparty jest częściowo na artykule „Etos akademicki Szkoły Lwowsko-Warszawskiej”, opublikowanym w *Przeglądzie Filozoficznym* (2023).

W każdej epoce pojawiają się czynniki, które wartościom uniwersytetu zagrażają. Roztrząsanie bieżącego „kryzysu” wartości uniwersyteckich („kryzys” to lubiane i nadużywane u nas słowo) nie jest jednak głównym przedmiotem tych uwag. Zamiast tego chcę wskazać na pewien interesujący przykład realizacji wartości uniwersytetu. Wierzę bowiem, że najlepszą obroną tych wartości jest stałe przypominanie o ich istnieniu, wsparte przykładami tego, jak znakomite rezultaty przynosi wytrwała realizacja uniwersyteckiego etosu.

Przykład, o którym będzie mowa, jest nam dwojako bliski: stosunkowo nieodległy czasowo, a zarazem własny, bo polski. Pochodzi z formacji filozoficznej znanej jako filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska (dalej w skrócie: SLW).

Dlaczego etos akademicki właśnie tej szkoły filozoficznej wart jest rekonstrukcji? Po pierwsze, przez wielu historyków filozofii SLW uważana jest za najwspanialszą w Polsce i jedną z najwspanialszych w świecie formacji filozoficznych. Nazwano w związku z tym czas, na który przypadła jej działalność „momentem wielkości”, a nawet „momentem chwały” polskiej filozofii. Jest to zarazem, po drugie, rzadki przykład tego, jak w stosunkowo krótkim czasie stworzyć można w nauce coś niebanalnego i o trwałej wartości: Szkoła zasłynęła dzięki pewnym nowatorskim результатам badawczym, które zapewniły jej trwałą pozycję w filozofii światowej. Po trzecie, działalność SLW była oparta na pewnym wysiłku *zbiorowym*, chociaż impuls dla jej powstania i rozwoju wyszedł od pewnej wybitnej *jednostki*.

Jednostką tą był Kazimierz Twardowski – Polak urodzony w Wiedniu, który w 1895 roku rozpoczął swoją ponad 35-letnią pracę w Uniwersytecie Lwowskim. Zdobył rozgłos nie tylko jako uczony, lecz także jako nauczyciel filozofii i organizator życia filozoficznego i szerzej: naukowego. Wychował blisko pięćdziesięciu doktorów filozofii, ale jego wpływ sięgał o wiele dalej. Setki studentów uczestniczyły w jego seminariach, a tysiące słuchały jego wykładów. Dzięki wydanemu w 1901 roku znakomitemu podręcznikowi z zakresu dydaktyki i logiki dla nauczycieli szkół podstawowych (powszechnych), wieloletniemu kierowaniu Towarzystwem Nauczycieli Szkół Wyższych (wpływową organizacją galicyjską początku XX wieku) i współtworzeniu ustaw edukacyjnych w wolnej Polsce odcisnął niezatarte piętno na wszystkich poziomach szkolnictwa polskiego.

Tym, co zapewniło szkole Twardowskiego sukces w filozofii, logice, psychologii, pedagogice i socjologii, był przede wszystkim nacisk na kwestie metodologiczne. Prace uczniów Twardowskiego musiały spełniać surowe kryteria naukowości, tj. być prowadzone w sposób rzetelny i metodyczny, z naciskiem na jasność i ścisłość wypowiedzi oraz porządną argumentację na rzecz proponowanych rozwiązań. Oprócz zasad dotyczących pracy naukowej istotny dla SLW był ogólny etos uczonego, którego najpiękniejszy wyraz dał Twardowski w wykładzie „O dostojęństwie uniwersytetu”, przygotowanym z okazji otrzymania doktoratu honorowego Uniwersytetu Poznańskiego (1933), a następnie reprodukowanego wielokrotnie w polskim piśmiennictwie naukowym. (Z tego właśnie wykładu pochodzi motto tego tekstu.) O tym, jak ważny był dla Twardowskiego ten właśnie tekst, świadczy fakt, iż twórca SLW zażyczył sobie, by jego egzemplarz został włożony po jego śmierci do trumny, w której został pochowany.

Szkoła Twardowskiego, początkowo działająca tylko we Lwowie i ograniczona do ziem polskich zaboru austriackiego, po dwóch dekadach zyskała szanse zwiększenia swego zasięgu terytorialnego. Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę lwowscy wychowankowie Twardowskiego objęli katedry filozofii, logiki, psychologii i pedagogiki w innych miastach Polski – przede wszystkim w Warszawie, lecz także w Poznaniu i Wilnie. Lata 20. i 30. XX wieku stały się najbardziej intensywnym i twórczym okresem rozwoju Szkoły. Członkowie SLW nawiązali też w tym czasie kontakty z innymi ośrodkami filozofii analitycznej w Europie.

Przypadający na okres międzywojenny okres rozkwitu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej został dramatycznie przerwany przez wybuch II wojny światowej. W czasie okupacji członkowie Szkoły kontynuowali jednak podziemną pracę nauczycielską i naukową, słusznie uważając, że praca dla kultury polskiej nawet za cenę życia jest jedną z form walki przeciwko totalitaryzmom, które tę kulturę chciały unicestwić. Z wojny wyszła SLW dramatycznie osłabiona, a dodatkowe i szczególnie bolesne ciosy zostały jej zadane przez rządzących w PRL ideologów komunizmu. Przedstawiciele SLW, którzy przeżyli wojnę, stali się w latach stalinowskich obiektem ataków prasowych, a także spotkali się z represjami polegającymi na odsunięciu ich od nauczania lub ograniczeniu jego zakresu do teoretycznie „neutralnej pod względem ideologicznym” logiki.

Wolno jednak chyba zaryzykować hipotezę, że to w dużym stopniu dzięki działalności kontynuatorów tradycji SLW filozofia w Polsce przetrwała również czasy cenzury i presji ideologicznej – i nie uległa degradacji w takim stopniu, jak miało to miejsce w innych krajach „bloku wschodniego”. W takim stopniu, w jakim było to możliwe, wartości akademickie zostały wśród osób związanych z SLW „przechowane” w latach powojennych.

Granice czasowe Szkoły Lwowsko-Warszawskiej określa się różnie. Niektórzy skłonni są zaliczać do niej tylko dwie pierwsze generacje uczonych: poza Twardowskim – jego uczniów i uczniów jego uczniów. Inni skłonni są włączać w obręb Szkoły lub przynajmniej jej tradycji także kolejne pokolenia. Przy tym drugim założeniu „duch” SLW wciąż trwa w wielu ośrodkach filozoficznych.

To wszystko usprawiedliwia, jak sądzę, odwołanie się do etosu SLW jako ponadczasowego wzorca do naśladowania.

Etos akademicki a sfery działalności uczonego

Maria Ossowska, jedna z najwybitniejszych postaci warszawskiej gałęzi SLW, charakteryzowała pojęcie etosu następująco:

Ethos [...] to styl życia jakiejś społeczności, ogólna [...] orientacja jakiejś kultury, przyjęta przez nią hierarchia wartości bądź formułowana explicite, bądź dająca się wyczytać z ludzkich zachowań. [...] Zajmujemy się ethosem danej grupy, gdy stwierdzamy na przykład, że jej członkowie mają tendencję do rozwiązywania konfliktów w sposób pokojowy albo gdy, przeciwnie, z bronią w ręku dochodzą ciągle swojej wyższości. Zajmujemy się ethosem jakiejś grupy, gdy interesuje nas to, czy jej członkowie wolą próżnować, niż mieć lepsze zarobki i ciężiej pracować. „Ethos” jest terminem, który stosuje się do grup, a nie do indywidualów. (Ossowska 1973: 7)

Idąc za Ossowską przyjmijmy w uproszczeniu, że etos akademicki to etos uczonych, obejmujący system wartości deklarowanych lub realizowanych właśnie w związku z życiem akademickim. System wartości – to nie ich luźny zbiór, a pewna zhierarchizowana struktura: jedne wartości stawia się w tym systemie nad innymi. Rekonstrukcja wartości akademickich uznawanych w jakiejś grupie winna więc tę hierarchię odzwierciedlać.

Ossowska zauważa, iż etos może być w danej grupie głoszony *explicite* lub co najmniej „dać się wyczytać” z zachowań tej grupy.

Skupmy się najpierw na etosie głoszonym przez członków SLW *explicite*. Przedstawiona tu rekonstrukcja tego etosu będzie oparta na deklaracjach samych członków SLW: Twardowskiego, jego uczniów: Jana Łukasiewicza, Tadeusza Czeżowskiego, Kazimierza Ajdukiewicza, Izydory Dąbskiej, a także Marii Ossowskiej (uczennicy Łukasiewicza i Kotarbińskiego) oraz Klemensa Szaniawskiego (ucznia Ossowskiej)².

W całości, jaką tworzy życie akademickie, wyróżnić można trzy główne aspekty: aspekt naukowy (to, jak tworzy się, lub jak należy tworzyć, naukę); aspekt dydaktyczny (to, jak przekazuje się, lub jak należy przekazywać, wiedzę) i aspekt organizacyjny (to, jak organizuje się, lub jak należy organizować, życie naukowe). Sfery, wyznaczone przez te aspekty, również podlegają hierarchizacji, a ponadto realizuje się w nich różne wartości.

Bez wątpienia w tradycji SLW za centralną dla działalności uniwersytetu uważana jest sfera *naukowa*. Za naczelne zadanie i powołanie naukowca uważano w Szkole po prostu twórczość naukową, czyli zdobywanie „prawd lub prawdopodobieństw” – jak powiedziałby Twardowski, czy też „tworzenie teorii naukowych” – jak powiedziałby Łukasiewicz. Zarówno sfera dydaktyczna, jak i organizacyjna pełnią wobec sfery naukowej funkcję jedynie *pomocniczą*.

Warto tę zasadniczą hierarchę podkreślić, ponieważ gdy czyta się prace historyczne o Szkole, a zwłaszcza o działalności dydaktycznej i organizacyjnej Twardowskiego, można niekiedy odnieść wrażenie, że hierarchia była inna. Krótko mówiąc – rola Twardowskiego była niekiedy „sprowadzana” do nauczycielskiej i organizacyjnej.

² Należą tu przede wszystkim takie kluczowe teksty, jak wspomniany wyżej wykład Twardowskiego *O dostojęństwie uniwersytetu* (swego rodzaju testament akademicki założyciela Szkoły) (1933), a także artykuły takie jak np. Łukasiewicza „O twórczości w nauce” (1912), Władysława Witwickiego „Kazimierz Twardowski” (1938), Czeżowskiego „Deontologia nauczyciela akademickiego” (1967), Ajdukiewicza „O wolności nauki” (1957), Dąbskiej „O niektórych ideach metafizycznych w Szkole Lwowsko-Warszawskiej” (1989), Ossowskiej „Wzór obywatela w ustroju demokratycznym” (1946), wreszcie Szaniawskiego „O ethosie prawdy” (1988). W poniższych uwagach będę przywoływać cytaty z tych prac, trudno byłoby bowiem niektóre zagadnienia ująć bardziej dobitnie niż uczynili to właśnie oni.

We wspomnianym tekście o dostojęństwie uniwersytetu sam Twardowski nie pozostawiał jednak wątpliwości, co jest według niego „rdzeniem i jądrem” pracy uniwersyteckiej:

Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest [...] 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. (Twardowski 1933: 236)

Z różnych powodów bywa, że uczony skupia się w swojej działalności – okresowo lub w ogóle – na pozostałych dwóch sferach. Powody, dla których Twardowski angażował się bardzo w obie sfery pomocnicze – dydaktyczną i organizacyjną – zaniehbując własną pracę naukową, były następujące. Twardowski zdawał sobie sprawę, że nauka nie może być przedsięwzięciem jednostkowym: że niezbędny jest w niej wielopokoleniowy wysiłek zbiorowy. A do tego konieczne jest permanentne kształcenie kolejnych pokoleń. Twardowski był również świadom tego, że nie ma dobrej filozofii naukowej – i w ogóle nauki – bez rzeczowej dyskusji i konstruktywnej krytyki. Stąd również brała się jego determinacja w tworzeniu instytucji, które tej wymianie myśli mogłyby służyć.

Prawda i antyirracjonalizm

Naczelną *wartością* etosu naukowego SLW jest *prawda*. Zdobywanie prawd naukowych było w Szkole traktowane jako ostateczny cel dążenia naukowców jako takich: jako swego rodzaju „idea regulatywna” każdego uczonego i nauki. Podkreślał to Twardowski nie tylko w przytoczonym wyżej tekście „O dostojęństwie uniwersytetu”, lecz także np. niemal trzydzieści lat wcześniej, w przemówieniu inauguracyjnym działalność Polskiego Towarzystwa Filozoficznego:

Jak wszystkie promienie koła, chociaż z różnych wychodzą punktów obwo-
du, łączą i spotykają się w środku koła, tak też i my chcemy, aby wszystkie
kierunki pracy i poglądów filozoficznych w naszym Towarzystwie ku jedne-
mu zmierzały celowi: ku wyświeetleniu prawdy. (Twardowski 1904: 333)

Dla uniknięcia nieporozumień warto od razu wskazać literalny sens metafory „wyświeetleniu prawdy”. Otóż wyświeetlena prawdę ten, kto dąży do tego, żeby jego poglądy adekwatnie odzwierciedlały fakty – a więc to, jak „naprawdę” mają się rzeczy, które go interesują. Nieprzypadkowo pojęcie tak rozumianej prawdy, która jako osiągalny cel nauki była niejednokrotnie kwestionowana w obrębie wpływowych nurtów filozofii XX-wiecznej, było jednym z najczęściej poddawanych w SLW analizie pojęć. Zapoczątkował tę dyskusję sam Twardowski w artykule „O tak zwanych prawdach względnych” (1900), w którym zdecydowanie i przekonująco broni absolutyzmu. Dołączyli do tej dyskusji dwaj jego wybitni uczniowie: Stanisław Leśniewski i Tadeusz Kotarbiński, poddając głębokiej refleksji sprawę odwieczności prawdy i relacji między prawdą a wolnością. Na gruncie logiki, gdzie do lat 30. unikano posługiwania się pojęciem prawdy, ponieważ obawiano się, że prowadzi to do nieusuwalnych paradoksów, pojęcie prawdy doczekało się ostatecznie „rehabilitacji” w pracach Alfreda Tarskiego, przede wszystkim w *Pojęciu prawdy w językach dedukcyjnych* (1933), i w pracach Marii Kokozyńskiej, m.in. w artykule „Co znaczy relatywność prawdy” (1946).

Do tezy, zgodnie z którą celem nauki jest prawda, Łukasiewicz czynił zastrzeżenie, które nieuważny czytelnik mógłby wziąć po prostu za odrzucenie ideału dążenia do prawdy:

Błędne jest [...] zdanie, że celem nauki jest prawda. Nie dla prawdy umysł tworzy. Celem nauki jest budowa syntez zaspokajających ogólnoludzkie potrzeby intelektualne. (Łukasiewicz 1912: 74)

Otóż Łukasiewicz twierdził z naciskiem, że owe „syntezy”, czyli teorie naukowe, w wypadku nauk empirycznych muszą bezwarunkowo spełniać warunek prawdziwości empirycznej, czyli być coraz lepszymi „przybliżeniami” względem rzeczywistości. Nie niechęć do prawdy przemawiała więc tu przez Łukasiewicza, lecz świadomość, iż trzeba się liczyć z tym, „ludzkie”

prawdy mogą się przy dokładniejszym zbadaniu okazać fałszami, a „nagi fakt” jest w istocie „pojęciem granicznym”. Właśnie wysoka świadomość metodologiczna sprawiała, że członkowie SLW zdawali sobie sprawę, iż uczony nie ma nigdy pewności, że do „nagiej” prawdy doszedł. Musi się zadowolić „*prawdopodobieństwami*”: mniej lub bardziej uzasadnionymi hipotezami. Myśl tę ujmował Szaniawski, podkreślając potrzebę pokory wobec prawdy: „Właściwą postawą wobec prawdy nie jest zadufanie, lecz pokora dopuszczająca możliwość błędu. Jest to bodaj najlepsze antidotum na pokusę dyktowania innym, co mają za prawdę uważać”.

Postawą, która uczonym umożliwia zdobywanie prawd lub prawdopodobieństw, jest pewne nastawienie metodologiczne, które stało się znakiem rozpoznawczym SLW, a które Kazimierz Ajdukiewicz streścił w hasle „*anty-irracjonalizmu*” (nie chodzi tu bowiem o racjonalizm w sensie kultu rozumu, a właśnie o sprzeciwienie się wszelkim przejawom irracjonalizmu w nauce). Zwykle hasło to łączone jest z dwoma postulatami: *jasności* i *ściśłości* myśli i mowy oraz należytego *uzasadnienia* głoszonych tez. Jeszcze inaczej wyrażał to Ajdukiewicz, mówiąc o intersubiektywnie komunikowalnym języku i intersubiektywnie kontrolowalnym uzasadnieniu:

Aby uprawiać naukę, nie wystarczy przestrzegać zasad intelektualnej szczerości, to znaczy dozwalać na kierowanie się w głoszeniu opinii nie czym innym, jak szczerym przekonaniem ugruntowanym w głębokiej refleksji. Należy ponadto wyrażać się w języku intersubiektywnie komunikatywnym, i głosić jedynie to, co jest się w stanie ustalić i uzasadnić, będąc pewnym tego uzasadnienia.

Z kolei, aby wypowiedź językowa była intersubiektywnie komunikatywna, nie wystarczy jej łatwa zrozumiałość dla innych – trzeba jeszcze, aby można się było przekonać, że została ona zrozumiana w swym właściwym sensie. Uważamy uzasadnienie za pewne, gdy podlega ono kontroli ze strony innych, którzy mogliby je sprawdzić lub powtórzyć. [...] Język, którego my chcemy używać, powinien być językiem o dobrze zdefiniowanych regułach, co do których można się przekonać, że są przestrzegane przez tych, którzy posługują się tym samym językiem. (Ajdukiewicz 1935: 123–124)

Zauważmy, że takie zarysowanie kryterium demarkacji między nauką a nienauką nie jest przesadnie restrykcyjne (nie ogranicza tego, co naukowe np. do nauk matematyczno-przyrodniczych), ale z drugiej strony – stawia tamę mętniactwu, spekulacjom i ideologicznej propagandzie ukrytej w pseudonaukowych frazesach.

Jasności wywodu zawdzięczał ponoć Twardowski niezwykłą popularność swoich wykładów, potrafił bowiem klarownie przedstawić każde zagadnienie filozoficzne – nawet takie, które uchodziło powszechnie za pojęciowo nieuchwytnie. Jasność urosła do „programowego” hasła SLW m.in. dzięki tekstowi Twardowskiego „O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym” (1919/1920), w którym w sposób krótki a dobitny wyraził przekonanie, iż nawet o najtrudniejszych sprawach da się mówić jasno, a pisma niejasne nie zasługują w zasadzie na uwagę.

Do postulowanej przez Twardowskiego jasności myśli i języka Łukasiewicz i Leśniewski dołączyli jego *ściśłość*, a Witwicki, Ossowska i Czeżowski – *rzetelność* głoszonych poglądów. Witwicki sugestywnie pisał o rzetelności, jakiej nauczył się u Twardowskiego, w artykule opublikowanym po śmierci Mistrza:

Co ty właściwie chcesz powiedzieć? Czy potrafisz streścić to w uczciwych, prostych słowach? Powiedz, co rozumiesz przez każdy mętny i sporny wyraz, jaki bierzesz do ust, a jeżeli go nie rozumiesz, to nie udawaj, że rozumiesz. I zastanów się, co chcesz robić: uczyć, budzić i oświecać, czy usypiać, bawić i wzruszać? Szukasz prawdy, czy szukasz siebie samego? Wierzysz naprawdę w to, co piszesz, czy tylko tak udajesz? I jakie argumenty masz na poparcie swego stanowiska? Połóż argumenty na stole. Będziemy je ważyli w ciszy, w jasnym świetle rozumu i sumienia. Argument, to nie wrzask, nie uśmiech, nie łza i nie patos i nie poza, tylko widoma, jasna prawda. Jedna dla wszystkich dorosłych. Na tamto jest też miejsce. Ale nie w nauce. (Witwicki 1938)

W 1944 roku Ossowska – bogata w dramatyczne doświadczenia totalitaryzmu hitlerowskiego, a w obliczu naciągającego totalitaryzmu stalinowskiego – uznała brak, a nawet zwalczanie rzetelności („uczciwości”) za papierek lakmusowy totalitarnych tendencji politycznych:

Dla osiągnięcia uczciwości intelektualnej niezbędny jest krytycyzm, dyspozycja nie bez racji tępiona w ustrojach totalnych, a konieczna w ustroju demokratycznym, gdzie człowiek winien się swobodnie orientować pośród różnych, na równi dopuszczonych do głosu stanowisk. Dziś, gdy byliśmy świadkami przeprowadzanych przez propagandę masowych odurzeń, przemawianie na rzecz tej dyspozycji wydaje się najzupełniej zbyteczne. Człowiek krytyczny oporny jest na odurzanie. Żąda on uparcie nie odurzeń, lecz uzasadnień. [...] Uczciwość intelektualna i krytycyzm wiążą się jeszcze z inną dyspozycją, której nie możemy w tym katalogu pominąć. Mam tu na myśli odpowiedzialność za słowo. (Ossowska 1946: 361)

Z kolei Czeżowski zwracał uwagę na to, że postulat dostatecznego uzasadnienia nie żąda od nas tego, aby każdy nasz pogląd był „silnie” (a więc w sposób niepodważalny) uzasadniony, gdyż takie żądanie byłoby nierealne, lecz tego, aby „siła” uznawania danego poglądu była wprost proporcjonalna do „siły” argumentacji:

Jeżeli [...] nie można znaleźć argumentów dostatecznie uzasadniających któreś z niezgodnych między sobą przypuszczeń, wybór między nimi może nastąpić w ten sposób, że jedno z nich zostaje uznane za hipotezę prowizoryczną, stanowiącą punkt wyjścia dla dalszych badań poszukiwawczych. Nie byłoby rzetelne podawanie twierdzeń gorzej uzasadnionych za lepiej uzasadnione lub za dogmaty, na które w nauce w ogóle nie ma miejsca. (Czeżowski 1967: 118–119)

Często takie konformistyczne podejście do kwestii dostatecznego uzasadnienia wyznawanych czy głoszonych „prawd” bywa usprawiedliwiane „wyższymi celami”, dla których się to robi. Stanowisko przedstawicieli SLW w tej sprawie przejrzyste wyraził Szaniawski:

Zakaz manipulacji prawdą znajduje wsparcie w argumentacji odwołującej się do [...] natury prawdy oraz roli, jaką odgrywa ona w stosunkach międzyludzkich. Wspomnę tu o względach dwojakiej natury. Pierwszym jest ten, że człowiek – każdy człowiek – ma prawo do prawdy. Ten, kto narusza to prawo, narusza godność ludzką, traktuje bowiem okłamywanych jako narzędzie realizacji swoich celów, a nie jako osoby, którym należy się szacunek. Gwałcąc prawo do znajomości prawdy okazuje się ludziom lekceważenie. Jest to jakaś forma pogardy. [...] Ale [...] [przeciw manipulowaniu prawdą] przemawia też argument o częściowo przynajmniej praktycznym i stale rosnącym znaczeniu. Mam na myśli fakt, iż w swoich przekonaniach jesteśmy w coraz większym stopniu uzależnieni od innych ludzi. [...] [Musimy w coraz większym stopniu] polegać na innych. Nie możemy jednak polegać, jeśli wprowadzanie w błąd staje się dopuszczalnym sposobem sterowania ludźmi. (Szaniawski 1988: 543–544)

Wolność jako wartość pomocnicza

Wolność od polityczno-ideologicznych wpływów zewnętrznych uważano w SLW za warunek normalnej działalności uniwersyteckiej. Twardowski wyraził to w przywoływanym już tekście „O dostojeństwie uniwersytetu” następująco:

Ci, co uniwersytety fundują i utrzymują, dowiedliby zupełnego niezrozumienia istoty uniwersytetu, gdyby chcieli w czymkolwiek krępować jego pracę, z góry zastrzegać się przeciw pewnym jej wynikom, wskazywać, jakie rezultaty byłyby pożądane. [...] Albowiem badania naukowe rozwijają się i owoce nieść mogą tylko wtedy, gdy nie są niczym krępowane ani zagrożone. (Twardowski 1933: 238)

Zagadnienie wolności, zwłaszcza wolności *nauki*, podejmowane było później m.in. przez Ajdukiewicza – w okresie, w którym wolność badań naukowych w Polsce była mocno ograniczana przez narzucony siłą ustrój polityczny. Ajdukiewicz wyróżnił cztery aspekty wolności w nauce: wolność słowa, wolność myśli, wolność metody badań i wolność ich problematyki – każdemu z tych aspektów przeciwstawiając inny typ ograniczania wolności: przez dogmatyzm, przez cenzurę oraz przez narzucanie określonej tematyki i określonych metod badawczych (Ajdukiewicz 1957).

Co ważne, Ajdukiewicz był świadomy, że wolność bywa ograniczana z pobudek czysto naukowych. Takie jest „wewnętrzne” ograniczenie wolności uczonego w imię hasła antyirracjonalizmu, rozumianego jako zestaw obowiązujących go kryteriów naukowości. Badacz może więc w uprawianej przez siebie dyscyplinie stosować dowolne metody badawcze, ale z zastrzeżeniem, że będą one dobrane spośród metod uznawanych – w świetle kryteriów antyirracjonalizmu – za naukowe. Ajdukiewicz podkreślał więc, że postulat wolności słowa jest wewnętrznie ograniczony przez samych uczonych, godzących się na ogólne kryteria naukowości:

Wolność słowa dla wypowiedzi czyniących zadość [...] [kryterium naukowości], a nie wolność słowa dla jakichkolwiek wypowiedzi jest niezbędnym składnikiem wolności nauki. (Ajdukiewicz 1957: 71)

Wolność od nacisków zewnętrznych należy ponadto odróżnić od wolności wewnętrznej uczonego, czyli zdolności do niezależnego myślenia. Jest to umiejętność, którą trzeba ćwiczyć i wyrabiać w sobie, a „uwolnienie się” od czynników, które tę myśl „zniewalają”, nigdy nie jest całkowite. Przyzwyczajenia, nawyki, język, przesady (wcale nie tak rzadkie w środowiskach naukowych!) – wszystko to są „wewnętrzne” czynniki, z którymi musimy starać się walczyć, aby myśleć w sposób niezależny i twórczy.

Ideał niezależności myśli każe nam dokładać wszelkich starań byśmy jak najbardziej uwalniali się spod wpływu czynników myśli naszą zaciemniających. [...] Myśl niezależna to myśl, która nie pyta się ani czy jest dawna lub nowa, ani czy jest zgodna z [panującą] opinią czy nie, ani czy komuś się podoba, czy nie, ani czy [jest] miła, czy przykra, ani czy [jest] moja, czy kogoś, ani nawet czy samemu myślącemu korzyść przynosi lub szkodzi, lecz o jedno tylko się pyta: czy jest prawdziwa, logicznie uzasadniona. (Twardowski 1906: 73)

W programie Twardowskiego dla filozofii niezależność miała jeszcze jeden ważny aspekt. Był on przeciwnikiem wszelkich „-izmów” w filozofii, przekonany, że żaden kierunek filozoficzny jako taki nie ma monopolu na prawdę. Uważał również za niezbędne uniezależnienie badań w filozofii polskiej od wpływów obcych. Radził zaznajamiać się i w równym stopniu z wszystkimi poważnymi tradycjami, ale nie podporządkowywać się żadnej z nich, również w ten sposób uzyskując niezależność w myśleniu filozoficznym.

Ideały dydaktyczne i organizacyjne

Przyjrzyjmy się teraz, wraz z Twardowskim i jego uczniami, ideałom dydaktycznym i organizacyjnym uniwersytetu.

W Twardowskiego wizji uniwersytetu student, obserwując prace badawcze uczonych i stopniowo włączając się w nie, wyrabia w sobie nawyk bezinteresownego szukania prawdy – a więc tego, jaka jest badana rzeczywistość – i nabiera przekonania o doniosłości działalności uczonych. Ponadto, będąc częścią wspólnoty akademickiej, uczy się współdziałać dla dobra ogółu. Pisał:

Młodzież, owiana naukową i badawczą atmosferą uniwersytetu, nauczy się we wszystkim szukać prawdy obiektywnej, zamiast ulegać pięknie brzmiącym hasłom i wpadać w sieci różnych łowców dusz. A uznając, że w każdej sprawie jedna jest tylko prawda obiektywna, młodzież znajdzie w dążeniu do niej grunt wspólny, na którym stanie do pracy bez względu na zachodzące wśród niej poza tym różnice. [...] Umiłowanie prawdy obiektywnej i nastawienie się na stałe ku niej dążenie stać się musi potężnym czynnikiem,

wychowującym młodzież na ludzi, wzajemnie się rozumiejących i dla siebie wyrozumiałych, zdolnych do takiego współdziałania, w którym względy rzeczowe górują nad osobistymi, interes wspólny nad jednostkowym. (Twardowski 1933: 240)

W działalności nauczycielskiej zależało przedstawicielom SLW na wytwarzaniu w słuchaczach umiejętności niezbędnych do pracy naukowej lub dydaktycznej. Chodziło więc o ćwiczenie uczniów przede wszystkim w porządnym oraz samodzielnym i twórczym myśleniu.

Praca wychowawcza profesora i docenta uniwersytetu nie jest dla niego czymś obcym i zewnętrznym, lecz zlewa się z jego pracą nauczycielską, polegającą na wyrabianiu w studentach umiejętności myślenia i badania naukowego, która to praca nauczycielska ma za podstawę własną pracę badawczą nauczyciela. (Twardowski 1933: 240)

Warto dodać, że o ile umiejętność porządnego myślenia da się wyrobić w większości przeciętnie uzdolnionych studentów uniwersytetu, o tyle umiejętność samodzielnej i twórczej pracy zależy w większym stopniu od indywidualnych predyspozycji podopiecznego. Jednakże nawet i ci, którzy talentem naukowym nie zostali obdarzeni w dostatecznym stopniu, mogą odegrać ważną rolę w nauce i w nauczaniu. Rzetelnie wykonywane prace redakcyjne, recenzyjne, „kronikarskie”, translatorskie i przede wszystkim odpowiedzialne nauczanie kolejnych pokoleń studenckich to warunek *sine qua non* trwania nauki.

O wadze „przejmowania pałeczki” w pracy naukowej i dydaktycznej pisał w liście do swego mistrza Łukasiewicz:

Długo już się uczę, ale nic prawie dotychczas nie napisałem i nie zdziałalem. Czuję ogromną potrzebę zacząć działać i jako uczony, i jako nauczyciel. [...] Pragnę [...] coś pożytecznego zrobić: mieć uczniów, których bym nauczał i którymi bym się tak zajmował, jak Pan Profesor mną, i działać naukowo w myśl poglądów, o których słuszności jestem przekonany. O tyle tylko przedstawia życie moje dla mnie, a może i dla społeczeństwa, jakąś wartość. A czy przy tym zyskam uznanie, czy prędzej czy później uzyskam katedrę, to rzecz drugorzędna. (Łukasiewicz 1905)

Aby wyrobić w uczniach odpowiedni zestaw umiejętności, nauczyciel powinien być w swoim postępowaniu wobec uczniów przede wszystkim wymagający i sprawiedliwy. W kwestiach zaś, które nie zostały jeszcze w nauce przesądzone, nie powinien narzucać im swoich poglądów, a jedynie wskazywać drogi dochodzenia do poglądów, za którymi przemawiają najmocniejsze racje.

Twardowski przyjechał do Lwowa z wyraźnym, chociaż początkowo tylko ogólnym, planem, jak zorganizować życie filozoficzne w stolicy ówczesnej Galicji. Z czasem jego plan krystalizował się i zwiększał swój zasięg. Z etapów tej krystalizacji Twardowski zdał szczegółowo sprawę w swojej autobiografii naukowej:

Dążyłem [...] do osobistych dyskusji z moim uczniami i do bezpośrednich kontaktów. Okazje ku temu stwarzało istniejące już na Uniwersytecie Koło Filozoficzne. [...] Ponieważ dla osiągnięcia swoich celów dydaktycznych uważałem za niezbędne systematyczne ćwiczenia seminaryjne, [...] dokonałem otwarcia [...] pierwszego uniwersyteckiego seminarium filozoficznego w Polsce. [...] Moim gorącym pragnieniem było obudzenie zainteresowań filozoficznych w kręgach ludzi wykształconych. [...] Wziąłem zatem czynny udział w Powszechnych Wykładach Uniwersyteckich. [...] Wygłaszałem liczne odczyty na tematy filozoficzne w samym Lwowie, jak też w wielu miastach prowincjonalnych. Jednym słowem uprawiałem gorliwą propagandę na rzecz filozofii. Aby na przyszłość utrwalić więź, jaka podczas studiów łączyła nawzajem ze sobą i ze mną adeptów filozofii, założyłem w 1904 r. [...] Polskie Towarzystwo Filozoficzne, najstarszą z istniejących w Polsce organizację tego rodzaju. Pragnienie nawiązania stosunków quasi-osobistych z szerszym jeszcze kręgiem osób zainteresowanych filozofią było jednym z motywów, które w 1911 r. skłoniły mnie do powołania do życia czasopisma *Ruch Filozoficzny*, pomyślanego i redagowanego przede wszystkim jako organ informacyjny. Postanowiłem nie unikać nadarzających mi się okazji działania praktycznego. W ten sposób doszło do tego, że [...] kierowałem Towarzystwem Gimnazjum Żeńskiego, byłem prezesem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, [...] dwa razy byłem dziekanem, przez trzy następujące po sobie lata rektorem Uniwersytetu. (Twardowski 1926: 45–47)

Jak widać, tworzenie instytucji naukowych i kierowanie nimi miało w wypadku Twardowskiego na celu nie zaspokajanie własnych ambicji przywódczych (jak to niekiedy bywa), lecz tworzenie okazji do *wymiany myśli i współdziałania* z innymi.

Ideale deklarowane a realizowane

W praktyce nie zawsze jest tak, że etos realizowany przez daną grupę pokrywa się z jej etosem deklarowanym. Powody rozbieżności między deklaracjami a praktyką mogą być dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, chodzić może o pewne ograniczenia zewnętrzne, które uniemożliwiają danej społeczności realizację deklarowanego przez nią etosu (np. trudny do powstrzymania przymus ze strony władzy narzuconej tej społeczności). Po drugie, przyczyną rozdzwieku między wartościami deklarowanymi a realizowanymi mogą być pewne ułomności członków samej grupy, np. słabość ich charakteru (woli), która uniemożliwia im realizowanie obranych wartości³.

SLW jest formacją intelektualną, w której etos deklarowany był również w wysokim stopniu realizowany – nawet w niesprzyjających warunkach. Była to szkoła ludzi o mocnych charakterach. Można to prześledzić na podstawie analizy działalności członków SLW i efektów tej działalności.

Twardowski był nauczycielem doskonałym, ucieleśniającym wszystkie ideały dydaktyczne SLW; był – jak powiedziałyby Ossowska – wzorem osobowym dla zwolenników etosu akademickiego SLW. Jak wielu uczniów Twardowskiego podkreślało, realizacja wartości sformułowanych przez Twardowskiego nie była łatwa, gdyż w społeczności, w której przyszło mu je realizować, w tym wśród studentów Uniwersytetu Lwowskiego, brakowało podstawowych nawyków porządnej roboty. Mimo to Twardowski nie dał za wygraną. Obrazowo pisał o tym Kotarbiński:

³ Do ogólnej dystynkcji etosu deklarowanego i etosu realizowanego należy dodać jeszcze pewne dodatkowe. Trzeba na przykład odróżnić sytuację, w której określony etos realizowany jest świadomie i z namysłem, od sytuacji, w której jest realizowany nieświadomie i bezrefleksyjnie. Ponadto warto odróżnić sytuację, w której grupa realizuje pewne wartości dobrowolnie, gdyż je po prostu aprobuje, od sytuacji, kiedy realizuje je pod przymusem, chociaż ich nie aprobuje. W wypadku badania niektórych grup i ich etosów odróżnienia te wyjaśniają wiele zawłości. Ograniczam się jednak tutaj jedynie do zasygnalizowania ich istnienia, gdyż akurat w odniesieniu do grupy, którą stanowią członkowie SLW, nie są one istotne. W każdym razie w sytuacji idealnej określony etos jest przez daną społeczność zarazem aprobowany, deklarowany, propagowany i realizowany. Jednakże tylko nieliczne grupy i ich systemy wartości egzemplifikują ten ideał w czystej postaci.

Zastawszy w Polsce ugór, porosły wybująymi chwastami, zakasał rękawy i począł rwać zielsko, a sadzić pożywną jarzynę. [...] I jął tępić słomiany ogień, niepunktualność, zawodność w umowach, niesystematyczność, pogoń za tym, co kogo teraz właśnie najbardziej zajmuje; a zmuszał do przysiadzania fałdów, respektowania więzi organizacyjnej. (Kotarbiński 1936: 897)

Właśnie z powodu tych trudnych do wyplenienia „chwastów” Twardowski musiał rozpoczynać od podstaw, od zaznajamiania studentów z „ABC” dobrej roboty.

Jak wyglądało w praktyce, by użyć metafory Kotarbińskiego, „sadzenie pożywnej jarzyny”? Podstawą aktywności pedagogicznej Twardowskiego były wykłady – prowadzone systematycznie i obejmujące wszystkie podstawowe dyscypliny filozoficzne.

Z uderzeniem 8-mej godziny rano, prawie zimowym świtem, tłumy studentów i studentek cisną się do gmachu uniwersyteckiego przy ul. św. Mikołaja na wykład Twardowskiego. Wielka sala przepełniona po brzegi, mdłe światło gazowe pada na notatki [...]. Mistrz, młody jeszcze – nie ma nawet 40 lat – [...] uroczyście wstępuje na katedrę. Wykład jest jak nabożeństwo; wszystko słucha w skupieniu tych jasnych słów o trudnych często zagadnieniach; odzywa się tylko skrzypienie ołówków. (Łempicki 1938: 31)

Popularność wykładów Twardowskiego jest dziś czymś niepojętym m.in. z tego właśnie powodu, że rozpoczynały się tak wcześnie i że spóźnieni słuchacze narażali się na ostre upomnienia ze strony wykładowcy.

Proseminaria i posiedzenia seminaryjne Twardowskiego pełniły w jego zamyśle funkcję kuźni talentów. Twardowski był znany z tego, że podczas tych posiedzeń tolerował u ich uczestników poglądy odmienne od własnych – byle były przekonująco uzasadnione.

Zarzuty i kontrargumenty wysuwał Profesor [...] ostrożnie, bez specjalnego nacisku, tak że mieliśmy uczucie, jak gdyby nie on mówił wtedy do nas, lecz przemawiała jego ustami sama prawda, która żąda oświelenia każdej rzeczy ze wszystkich stron i uwzględnienia wszystkich możliwych argumentów za i przeciw. (Baley 1936–1937: 66)

Warto dodać, że jedną z najwyższych wartości pedagogicznych była dla Twardowskiego sprawiedliwość. Nakazywała ona stosować jedna-

kową miarę wobec podopiecznych bez względu na ich płeć i narodowość. Jedyne kryterium oceny studenta była dla Twardowskiego sumienność w pracy i jakość jej wytworów.

Ideały dydaktyczne Twardowskiego były realizowane również przez jego uczniów. Największe sukcesy mieli w tym zakresie Łukasiewicz, Witwicki i Kotarbiński. Pierwszy – po wyjeździe ze Lwowa stał się głównym architektem Warszawskiej Szkoły Logicznej. Drugi wychował licznych psychologów (*nb.* w dużej części pań); gdyby nie tragedia II wojny światowej, w której wielu z nich straciło życie, mówilibyśmy dziś także o Warszawskiej Szkole Psychologicznej. Trzeci – skupił wokół siebie niemałe grono wpływowych wychowanków, o których mówiono, że przeszli przez znakomitą „szkołę *Elementów*”, gdyż to właśnie dzięki studiowaniu napisanego przez Kotarbińskiego podręcznika *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk* (1929) zdobyli ostrogi „jasnościowców”.

Urodzonymi pedagogami byli również m.in. Ajdukiewicz i Dąmbska – ale nie mieli oni tyle szczęścia co Twardowski, Łukasiewicz, Witwicki i Kotarbiński. Ajdukiewicz, autor świetnych dydaktycznie podręczników do filozofii i logiki, w każdej uczelni, w której był profesorem (także w okresie powojennym), wykładał stosunkowo krótko – nie mógł więc osiągnąć tego, co Twardowski zawdzięczał m.in. wieloletniemu nauczaniu w jednym ośrodku uniwersyteckim. Dąmbska, ostatnia asystentka Twardowskiego, rozpoczęła na dobre swoją karierę akademicką dopiero po II wojnie światowej, w warunkach, które nie sprzyjały realizacji ideałów Szkoły; należała ponadto do tych jej przedstawicieli, którzy w sprawach zasadniczych nie godzili się na żadne kompromisy z komunistyczną ideologią, a takie kompromisy umożliwiłyby „uratowanie” chociaż części etosu SLW. Przywracana do działalności nauczycielskiej i odsuwana od niej (w zależności od kolejnych fal politycznej „odwilży” i „zamrożenia”), musiała się zadowolić oddziaływaniem poprzez pozauniwersyteckie *privatissima*.

Spółeczna rola uczonego

Każdy uczony jest również po prostu człowiekiem i jego życie nie zamyka się w murach uniwersyteckich. Warto więc wspomnieć o pewnych znamienych przykładach postaw obywatelskich u przedstawicieli SLW.

Twardowski był aktywny w licznych instytucjach wspierających naukę (i szerzej kulturę), a także prowadzących działalność charytatywną. Mawiano o nim, że ze swojej pensji, wcale przecież nie najwyższej, utrzymywał nie tylko swój dom, lecz także pokaźne grono potrzebujących. Nie afiszował się zresztą z tym specjalnie, toteż dowiadujemy się o tej stronie jego działalności obywatelskiej jedynie ze wzmianek pamiętnikarskich i z korespondencji prywatnej. Kiedy trzeba było, nie stronił od „czynu zbrojnego”, do czego dobrze przygotowały go wojskowy reżim wiedeńskiego Terezjanum, w którym zdobył wykształcenie średnie, i służba wojskowa w wojsku austriackim. Nic dziwnego, że zaciągnął się do Obywatelskiej Straży Miejskiej podczas walk z Ukraińcami o Lwów.

Podobną dzielnością odznaczył się Czeżowski. Już w czasie I wojny światowej pomagał Twardowskiemu, „wojennemu rektorowi” Uniwersytetu Lwowskiego, w organizacji studiów dla polskich uciekinierów, którzy znaleźli się po wybuchu wojny w Wiedniu (m.in. prowadził tam dom studencki). Podczas II wojny światowej – sam dwukrotnie aresztowany – ratował osoby pochodzenia żydowskiego, za co otrzymał po latach odznaczenie „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”. Analogiczną i równie niebezpieczną działalność w Warszawie w tym zakresie prowadzili Maria i Stanisław Ossowsky – współpracując z Radą Pomocy Żydom – znaną pod konspiracyjną nazwą „Żegota”. W podziemny czyn zbrojny włączyli się m.in. Jan Mosdorf, uczeń Tatarkiewicza, i Jan Salamucha, uczeń Łukasiewicza. Obaj przypłacili to życiem: Mosdorf poniósł śmierć w KL Auschwitz, a Salamucha – jako kapelan Powstania Warszawskiego.

Ajdukiewicz i Mieczysław Kreutz walczyli w czasie I wojny światowej najpierw w armii austriackiej, a potem w Wojsku Polskim. Ajdukiewicz został odznaczony za waleczność, a karierę wojskową zakończył jako kapitan artylerii. Podczas wojny polsko-bolszewickiej do wojska zgłosili się ochotniczo niemal wszyscy młodszy członkowie Szkoły, ale także np. Łukasiewicz i Leśniewski. Dąbska odbyła szkolenie wojskowe latem 1939 roku i w czasie wojny była czynna w Armii Krajowej.

Mowa była wyżej o tym, że przedstawiciele Szkoły solidarnie przeciwstawiali się ingerencji polityki w sprawy życia akademickiego we wszystkich jego

przejawach. Jak wyglądało ich własne uczestnictwo w życiu politycznym i jak ta kwestia przedstawiała się z punktu widzenia wartości uniwersyteckich?

Były tutaj dwie perspektywy, które można by nazwać w uproszczeniu odpowiednio „perspektywą Twardowskiego” i „perspektywą Łukasiewicza”.

Twardowski pisał:

[Uniwersytet] musi odgradzać się od wszystkiego, co nie służy zdobywaniu prawdy naukowej, musi przestrzegać należytego dystansu między sobą a nurtem, którym mknie około jego murów życie dnia potocznego, zgłębisk ścierających się prądów społecznych, ekonomicznych, politycznych i wszelakich innych. [...] Żądanie, by sługa prawdy obiektywnej wstrzymywał się od wszystkiego, co by mogło ściągnąć na niego podejrzenie, jakoby nie stawiał jej ponad wszystko, wydaje się postulatem zbyt twardym; ale kto istotnie w zdobywaniu i w głoszeniu prawdy obiektywnej widzi cel życia, kto istotnie jest, jak to się mówi, człowiekiem nauki, uczonym w najpełniejszym i napiętniejszym tego wyrazu znaczeniu, ten potrafi być głuchym na podszepty różnych ambicji i obronić się pokusie odgrywania jakiegokolwiek roli tam, gdzie wcale nie chodzi o prawdę, lecz o władzę, o wpływy, o godności, o zaszczyty i tytuły albo po prostu o pieniądze! (Twardowski 1933)

Zgodnie z ideałem Twardowskiego, profesor filozofii nie powinien angażować się w żadną działalność polityczną – w każdym razie w taką, która wiązałaby się z wejściem w jakąś określoną strukturę organizacyjną. Nie powinien być też – nawet jako człowiek wierzący – członkiem organizacji religijnych, w każdym razie takich, które wymagają od swoich członków bezwarunkowej akceptacji tzw. prawd wiary, czyli *de facto* dogmatów – zwłaszcza takich, które mogłyby stanąć w konflikcie z „sumieniem” naukowym. Swoją perspektywę ujął w pozornie paradoksalnej formule, że pracownik naukowy może mieć tylko jeden dogmat – ściślej zaś: metadogmat – a mianowicie „przekonanie, że dogmatyzm jest największym wrogiem pracy naukowej” (Twardowski 1904: 333).

Twardowski był tutaj konsekwentny. Nie był członkiem żadnej partii politycznej ani nie podjął żadnej pochodzącej z politycznego nadania funkcji administracyjnej. Witwicki scharakteryzował jego postawę w tym względzie następująco:

Nie mieszał się [on] do polityki i nie kandydował do ciał ustawodawczych – wystarczył mu zwyczajny rząd nad duszami, a drogę do publicznej działalności miał otwartą. [...] Że nie byłby wygłaszał przemówień programowych przed wyborcami, to jasne – odpowiadał przecież za każde słowo i zwrot. Żadne stronnictwo nie mogło o nim powiedzieć „To nasz człowiek”. Ale musi to o nim powiedzieć każdy oświecony Polak. (Witwicki 1938: 1)

Podobnie, chociaż był człowiekiem wierzącym, wyniósł z domu wychowanie katolickie i do śmierci żywił szacunek dla tradycji religijnej, nie uważał się za członka żadnego kościoła. Był też przeciwnikiem obecności w budynkach uniwersyteckich symboli religijnych, gdyż uważał taką obecność za symboliczne sprzeniewierzenie się postulatowi niezależności uniwersytetu; skądinąd zachował się wizerunek św. Tomasza, który wisiał nad jego łóżkiem w jego lwowskim mieszkaniu.

Nieco inaczej wyglądało to z „perspektywy Łukasiewicza”. Łukasiewicz nigdy nie ukrywał tego, że był praktykującym katolikiem, a wezwany przez czynniki polityczne do „służby Ojczyźnie”, nie wahał się pozytywnie odpowiedzieć na to wezwanie. Zgodził się więc objąć najpierw funkcję dyrektora Departamentu Szkolnictwa Wyższego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a w 1919 roku kierować tym ministerstwem w gabinecie Ignacego Paderewskiego. Odegrał zresztą w tym kluczowym momencie odradzania się polskiej państwowości rolę nie do przecenienia: powołał lub przywrócił do istnienia kilka uczelni akademickich, wprowadził dekret o obowiązku szkolnym, przyczynił się do ujednolicenia systemu nauczania na obszarach wszystkich trzech dawnych zaborów. Trzeba jednak powiedzieć wyraźnie: „służba ojczyźnie” była dla Łukasiewicza kwestią brzemiennej w praktyczne skutki *czynów* (aktów legislacyjnych) – a nie pustych słów (*deklaracji* politycznych).

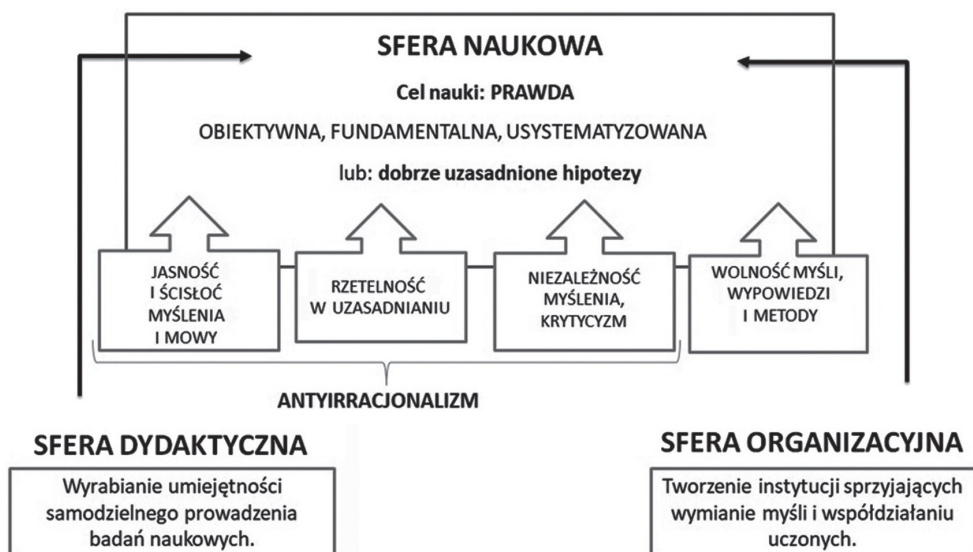
Możliwego skądinąd konfliktu uniwersytet – polityka Łukasiewicz uniknął, gdyż na czas pełnienia funkcji ministerialnych zrezygnował ze stanowiska profesora uniwersyteckiego. Żegnając się z Uniwersytetem na czas pełnienia służby w rządzie, mówił:

Teraz muszę na jakiś czas te poczytania [scil. poczynania związane z pracami logicznymi, a w szczególności z budową systemu logiki trójwartościowej] odłożyć i [...] poddać się przymusowi, i słuchać praw i przepisów, a nawet stać na ich straży. Nie będę wolny, choć zdecydowałem się na to z własnej woli. Lecz gdy znów uczuję się wolny, wrócę do nauki, [...] by dalej wieść [...] idealną walkę o wyzwolenie ducha ludzkiego. (Łukasiewicz 1918: 41)

Udział w życiu politycznym traktował więc jako czasowe tylko, ale świadomie przyjęte na siebie ograniczenie swojej *wolności* twórczej.

Etos akademicki Szkoły Lwowsko-Warszawskiej a wyzwania współczesności

Zarysowany wyżej etos akademicki głoszony i realizowany w SLW można ująć w przedstawiony poniżej schemat.



Postawmy na koniec pytanie, czy taki system wartości jest czymś uniwersalnym, a w szczególności czy może służyć za wzór postępowania współcześnie.

W moim przekonaniu: z pewnością tak. Niezależnie od okoliczności historycznych i politycznych uczeni powołani są do szukania prawd obiektywnych lub w każdym razie obiektywnych „prawdopodobieństw”, do wyrażania ich językiem jasnym, do zapewniania im możliwie najlepszego uzasadnienia i uzależniania siły swoich przekonań od stopnia tego uzasadnienia. Niezależnie od okoliczności winni dążyć do wewnętrznej niezależności myślenia i mają słuszne roszczenia do wolności zewnętrznej w swoich badaniach. Nie powinni ustawać w głoszeniu takich prawd i prawdopodobieństw – chyba że czynnikiem zewnętrznym uda się siłą zamknąć nauce usta. Z tym zadaniem i powołaniem uczonych sprzęgnięta jest ich praca dydaktyczna i organizacyjna.

Realizacja wartości akademickich w formie zaproponowanej przez Twardowskiego i jego uczniów dostarcza skutecznego remedium na liczne przejawy irracjonalizmu we współczesnej nauce.

Za przykład takiej ofensywy irracjonalizmu posłuży to, co w sposób w istocie niesłusznie bagatelizujący określane jest mianem „punktozy”. Maniakom punktozy, czy też krótko: punktomaniakom (termin jest aluzją do określenia „symbolomania” wprowadzonego przez Twardowskiego) warto stale przypominać, że dane naukometryczne, wbrew irracjonalnym nadziejom, nie stanowią żadnej zobiektywizowanej miary jakości wytworów pracy naukowej. To, czy dany wynik został podany do publicznej wiadomości w takim (np. globalnym) a nie innym (np. lokalnym) języku, nie przesądza stopnia jego „podobieństwa do prawdy”; może jedynie decydować o szybkości rozpowszechnienia informacji o tym wyniku. Aż do połowy lat 30. XX wieku w publikacjach i dyskusjach SLW używano w zasadzie wyłącznie języka polskiego, co wagi prezentowanych w nich wyników w żadnym stopniu nie zmienia.

Wymuszanie dostosowywania swoich badań pod względem tematyki i metody do światowych trendów i podporządkowywanie się modom obowiązującym w kilku wybranych arbitralnie ośrodkach akademickich w konsekwencji osłabia wymianę myśli między uczonymi pracującymi w ośrodkach rodzimych. Lekcja SLW pokazuje, że gdyby jej członkowie nie czytali i nie komentowali się nawzajem, nie współpracowaliby i nie tworzyli nauki zespołowo, Szkoła nie miałaby szans na osiągnięcie tak znaczącej pozycji w filozofii światowej. Gdyby w SLW obowiązywały dziś rozpowszechnione normy, osiągnęłaby ona co najwyżej status interesującej (w najlepszym razie) peryferii intelektualnej.

Życie akademickie za czasów Twardowskiego cierpiało na brak ożywiających je instytucji naukowych, dlatego jak najśluszniej inicjował ich tworzenie. Dziś zagraża nam odwrotnie – instytucjonalny *embarras de richesse*: nadmierna liczba instytucji, czasopism, towarzystw itd. Warto więc zadać sobie pytanie, które stawia nam Twardowski: Czy w instytucjach tych aby na pewno chodzi o wspólne szukanie prawdy, czy też może „o władzę, o wpływy, o godności, o zaszczyty i tytuły albo po prostu o pieniądze”?

Rozdział funkcji akademickich i politycznych jest również czymś wartym praktykowania – przede wszystkim ze względu na pokusę (i niestety

częstą praktykę) nadużywania autorytetu uczonego dla celów politycznych. Każdy profesor uniwersytetu jest, a w każdym razie być powinien, autorytetem w dziedzinie przez niego reprezentowanej, przy czym we współczesnym świecie zwykle chodzi o dość wąską specjalizację. Nie czyni go to jednak automatycznie autorytetem w żadnej innej dziedzinie akademickiej, a tym bardziej w sprawach pozanaukowych.

Współczesnym zagrożeniem dla etosu dydaktycznego jest także upadek autorytetu nauczyciela, który musi się liczyć nie tylko z przesadnym nadzorem administracyjnym, lecz także oceną swoich kompetencji przez swoich podopiecznych. Twardowski, który dostrzegał takie tendencje również przed II wojną światową, nazywał to bez ogródek „pajdokracją”. Nie umiem inaczej wytłumaczyć tego, że Twardowski umiał przyciągnąć na swoje zajęcia tłumy słuchaczy nie „fajerwerkami” anegdot z jednej, a „smogiem” formalizmów z drugiej strony – lecz jasnością wywodu i umiejętnością prostego przedstawienia najbardziej zawiłych problemów filozoficznych. Że chociaż za drobną, zdawałoby się, niesubordynację usuwał słuchaczy z listy członków swego seminarium, był przez zdecydowaną większość z nich szanowany, a przez niektórych nawet kochany. Że ten surowy pedagog, stosujący metody wychowawcze, które wielu z nas dzisiaj może uznałoby za „niehumanitarne”, doprowadził filozofię polską pierwszych dziesięcioleci minionego stulecia do stanu, który zasłużył na miano jej „momentu chwały”. Że z jego twardej szkoły wyszli ludzie o najwyższych kwalifikacjach intelektualnych, a przy tym obdarzeni czymś, co jest potrzebne każdemu człowiekowi, zwłaszcza w sytuacjach granicznych: niezłomnym charakterem.

Nie powtórzymy tego sukcesu, dbając głównie o to, co zapewni nam wysoką pozycję w bezpodstawnie pretendujących do uniwersalności rankingach i ideologicznie motywowanych parytetach.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K. (1935). Przemówienie powitalne delegacji polskiej na Międzynarodowym Kongresie Filozofii Naukowej na Sorbonie w roku 1935, *Principia* t. X–XI (1994), s. 123–128.
- Ajdukiewicz K. (1957). O wolności nauki. W: K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*. T. II. Warszawa 1965: PWN, s. 266–281.

- Baley S. (1936–1937). Prof. Kazimierzowi Twardowskiemu w 70-letnią rocznicę urodzin, *Polskie Archiwum Psychologii* t. IX, nr 2, s. 65–67.
- Czeżowski T. (1967). W sprawie deontologii pracownika naukowego, *Etyka* t. II, s. 111–121.
- Dąbbska, I. (1989). O niektórych koncepcjach metafizycznych w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. W: J. Perzanowski (red.), *Jak filozofować*, Warszawa: PWN, s. 22–29.
- Kotarbiński T. (1936). Kazimierz Twardowski. W: T. Kotarbiński, *Wybór pism*. Tom II. *Myśli o myśleniu*. Warszawa 1958: PWN, s. 891–899.
- Lempicki S. (1938). Rola Kazimierz Twardowskiego w uniwersytecie i społeczeństwie. W: *Kazimierz Twardowski: nauczyciel – uczony – obywatel*. Lwów: PTF, s. 31–49.
- Łukasiewicz J. (1905). List do Kazimierza Twardowskiego z 6 lutego 1905. W: J. Łukasiewicz, *Logika i metafizyka. Miscellanea*. Warszawa 1998: WFiS UW, s. 468–471.
- Łukasiewicz J. (1912). O twórczości w nauce. W: J. Łukasiewicz, *Z zagadnień logiki i filozofii*. Warszawa 1961: PWN, s. 66–75.
- Łukasiewicz J. (1915). O nauce i filozofii. Treść wykładu wstępnego wygłoszonego w Uniwersytecie Warszawskim 22 listopada 1915. W: J. Łukasiewicz, *Logika i metafizyka. Miscellanea*. Warszawa 1998: WFiS UW, s. 33–38.
- Łukasiewicz J. (1918). O walce duchowej. W: J. Łukasiewicz, *Logika i metafizyka. Miscellanea*. Warszawa 1998: WFiS UW, s. 38–41.
- Ossowska M. (1946). Wzór obywatela w ustroju demokratycznym. W: M. Ossowska, *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*. Warszawa 1983: PWN, s. 355–366.
- Ossowska M. (1973). *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa: PWN.
- Szaniawski, Klemens (1988). O ethosie prawdy. W: *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*. Warszawa 1994: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 540–548.
- Twardowski K. (1904). Przemówienie na otwarciu PTF. W: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*. Część II. Warszawa 2014: Wydawnictwo Naukowe Semper, s. 329–334.
- Twardowski K. (1906). Niezależność myśli. W: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*. Część I. Kraków 2013: Copernicus Center Press, s. 63–74.
- Twardowski K. (1926). Autobiografia. W: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*. Część II. Warszawa 2014: Wydawnictwo Naukowe Semper, s. 35–49.
- Twardowski K. (1933). *O dostojęństwie uniwersytetu*. W: A. Brożek (red.), *Kazimierz Twardowski we Lwowie*. Bydgoszcz 2016: Oficyna Wydawnicza Epigram, s. 234–246.
- Witwicki W. (1938). Kazimierz Twardowski. *Wiadomości Literackie* nr 18 z 24 kwietnia, s. 1.

KOMUNIKATY BOŁOŃSKIE. JAK ZMIENIAŁA SIĘ STRATEGIA ROZWOJU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W EUROPIE?

EWA CHMIELECKA

Co może skłaniać do analizy treści Komunikatów Bolońskich, do przypomnienia celów i narzędzi tzw. Procesu Bolońskiego¹, które tak trwale wrosły w rzeczywistość europejskiego i polskiego systemu szkolnictwa wyższego, że stały się jego integralną częścią? Tak integralną, że rzadko dostrzeganą jako wynik pomyślnego zastosowania przemyślanej strategii rozwoju tego sektora w Europie (a następnie, jak się okazało, i w państwach pozaeuropejskich, które do tej strategii ochoczo i dobrowolnie się przyłączyły). Sądzę, że jest kilka przyczyn, a wśród nich prześledzenie zmian: w dyrektywach Procesu na przestrzeni 25 lat; w rozumieniu trzech misji uniwersytetu i ról jego interesariuszy; wpływu czynników zewnętrznych (politycznych, ekonomicznych itd.) i wynikających z nich napięć społecznych na cele Procesu; odnotowanie stabilnej metody jego wdrażania.

W Polsce szkolnictwo wyższe nigdy nie doczekało się całościowej i długofalowej strategii rozwoju. To zresztą typowa cecha polityki publicznej w naszym kraju, w którym nader rzadko polityki te przeżywają zmianę ekip rządzących, a które zastępują odziedziczone po poprzednikach polityki nowymi „własnymi” ideami. Szkolnictwo wyższe nie jest tu wyjątkiem: wprawdzie powstawały dlań takie dokumenty, jak np. „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020” opracowana w 2009 roku

¹ Będę w tym tekście pisała nazwy Proces Boloński i Komunikaty Bolońskie wielkimi literami, jako nazwy wyszczególnionych instytucji i dokumentów – wiem, że puryści językowi uważają, że nie są to nazwy własne i proponują pisownię małymi literami.

w Fundacji Rektorów Polskich, ale nie osiągały statusu strategii wdrażanej przez władze publiczne w życie systematycznie i przez dłuższy okres. Zmiany systemowe wprowadzane były raczej poprzez opracowanie kolejnych nowych ustaw Prawo o szkolnictwie wyższym bądź nowelizację ustaw już istniejących.

W tej sytuacji Proces Boloński stał się ostoją prowadzonej przez dekady polityki względem polskiego szkolnictwa wyższego, jego jedyną spójną i długotrwałą strategią, do realizacji której Polska była zobowiązana po podpisaniu Deklaracji Bolońskiej. A trzeba też przyznać, że i w Unii Europejskiej, i w Polsce Proces był wprowadzany konsekwentnie². Polskie szkolnictwo wyższe nie tylko zaakceptowało (choć nie bez sprzeciwów środowiska akademickiego) proponowane przez Proces Boloński zmiany, ale w niektórych dziedzinach byliśmy wręcz stawiani za wzór ich wprowadzenia, jak np. za raport referencyjny dotyczący krajowej ramy kwalifikacji i jej relacji do ramy europejskiej. Historia Procesu Bolońskiego jest zatem i „naszą” historią, warto więc się przyjrzeć, jakie były jego zamierzenia pierwotne i jak ewoluowały przez 25 lat Procesu, a może także zastanowić się, co im zawdzięczamy.

Od razu zaznaczę, że jestem zwolenniczką Procesu. Przez lata byłam ekspertem bolońskim i przewodniczyłam polskiemu zespołowi tych ekspertów, reprezentowałam Polskę w Grupie Doradczej Komisji Europejskiej zajmującej się ramami kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, byłam zaangażowana w powstawanie i rozwój systemów zapewniania jakości kształcenia w szkołach wyższych w Polsce i na świecie oraz dawałam krajom środkowoazjatyckim przygotowującym się do przyjęcia Procesu – mogłam więc przyjrzeć się z bliska tworzeniu i adaptowaniu regulacji postulowanych przez Proces dla szkolnictwa wyższego w Europie i poza nią. Postaram się nie przesadzić z entuzjazmem dla niego, ale może nie zdołam się uchronić przed zbyt pozytywną oceną – proszę więc traktować moją wypowiedź jako bardzo osobistą i – być może – nie w pełni obiektywną.

² Nieodżałowanej pamięci prof. Stanisław Chwirot zwykł powiadać, że młyny europejskie miały powoli, ale konsekwentnie i bezwzględnie, a to, co zostało zapisane w Komunikatach Bolońskich, prędzej czy później stanie się obligatoryjnym elementem szkolnictwa wyższego w krajach Procesu. W pełni się z tym poglądem zgadzam, choć z zastrzeżeniem, że cele i narzędzia Procesu ewoluowały, co będzie przedmiotem analiz w tym tekście.

Nie sposób zaprezentować w krótkim tekście analizy wszystkich ważnych dokumentów, które formowały bezpośrednio lub pośrednio Proces. Zasady deliberacji jako metody wprowadzania zmiany społecznej mówią o współtworzeniu jej przez wszystkich interesariuszy. W przypadku Procesu zasady te przybrały szczególnie rozwiniętą formę: każda propozycja innowacji proponowanych roboczo przez Bologna Follow-Up Group (BFUG), będącą zapleczem badawczym i organizacyjnym Procesu, kierowana była do konsultacji nie tylko do ministerstw realizujących Proces krajów, a przez nie do krajowych organizacji akademickich (w Polsce były to przede wszystkim konferencje rektorów i Parlament Studentów RP), ale także do wielu organizacji międzynarodowych. W Europie były to przede wszystkim European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) i European Students' Union (ESU). Te organizacje bywały także inicjatorami zmian i prowadziły względem Procesu własną, aktywną politykę – wystarczy odnotować poprawki, jakie te konsultacje wprowadziły w Komunikaty Bolońskie.

W niniejszym tekście celowo pominę dokumenty robocze Procesu (choćby raporty o stanie wdrożenia zmian), oceny i stanowiska innych instytucji, które stanowią obszerną bibliografię rozwoju Procesu. Będę analizować wyłącznie Komunikaty Bolońskie – dokumenty oficjalne, sygnowane przez ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego, co czyniło je formalnym zobowiązaniem rządów do wprowadzenia w życie postulowanych w nich reform. Warto także dodać (nie będę rozwijać tego wątku), że nie było to pięknoduchostwo – za propozycjami zmian zawsze szły pilotaże, programy wdrożeniowe i stosowne pieniądze, wystarczy wspomnieć takie znane inicjatywy jak Socrates, Leonardo da Vinci, Tempus, Erasmus i Erasmus+, a także ogromny zbiór ekspertyz oraz większych i mniejszych programów badawczych. Nie sposób nie wspomnieć także o powołaniu w każdym kraju zespołów promotorów (a następnie ekspertów) bolońskich, którzy przechodzili najpierw szkolenia dotyczące Procesu, a następnie przybliżali sens niesionych przezeń zmian środowisku akademickiemu w swoich krajach. W Polsce działalność tego Zespołu był bardzo intensywna – dość przypomnieć, że w latach 2011–2013 poprzedzających wprowadzenie ram kwalifikacji zespół odbył około 200 spotkań instruktażowych we wszystkich ośrodkach akademickich w Polsce.

Formalnie Proces Boloński rozpoczął się od podpisania Deklaracji Bolońskiej z 1999 roku, poprzedzonej dwoma dokumentami stanowiącymi swoistą preambułę do Deklaracji, a mianowicie Deklaracją Sorbońską i Magna Charta Universitatum. Przedstawione są w nich postulaty dotyczące zadań uniwersytetów, odpowiadające potrzebom i wyzwaniom naszych czasów, a przede wszystkim potrzebom jednoczącej się Europy. Jednakże rozważania dotyczące współczesnego europejskiego modelu szkolnictwa wyższego warto zacząć od XIX-wiecznego modelu Uniwersytetu Humboldta – instytucji o wysokim prestiżu społecznym, w której, z grubsza biorąc, studiowało około 2–3% populacji młodzieży, do którego wstęp był otwarty, ale uwarunkowany możliwościami intelektualnymi kandydatów, których nobilitowało samo uczestnictwo w tej wspólnocie. Było to wówczas w zasadzie jedyne miejsce tworzenia i rozpowszechniania nowej wiedzy, w pełni zarządzane przez wspólnotę uczonych. I choć uniwersytet ten był finansowany głównie przez państwo, to nie musiał się szczególnie dokładnie z funduszy rozliczać. Autonomia tej instytucji i swoboda prowadzonej działalności gwarantowana i regulowana była zestawem wartości – zasadami etosu akademickiego. Była to przysłowiowa „wieża z kości słoniowej” chroniona od wpływów zewnątrz po to, aby nic nie zakłócało namysłu uczonych nad poznaniem świata. Nie wchodząc w szczegóły – kres tego dominującego modelu nastąpił wraz z umasowieniem edukacji wyższej oraz z powstaniem innych centrów badań naukowych, zwłaszcza nauk stosowanych. Załamanie modelu Uniwersytetu Humboldta spowodowane przez umasowienie kształcenia i gwałtowny wzrost liczby instytucji szkolnictwa wyższego, konkurencja ze strony innych ośrodków badań naukowych, konieczność rywalizowania o środki finansowe aż po urynkowanie edukacji i badań spowodowały przede wszystkim porzucenie idei izolacji od otoczenia, a co za tym idzie ograniczenia autonomii szkół oraz zmiany w wartościach budujących etos akademicki. Głównymi aktorami systemu szkolnictwa wyższego stały się, obok wspólnoty akademickiej, także administracja różnych szczebli oraz otoczenie społeczne uczelni z jego potrzebami – zwłaszcza rynek pracy. Każdy z tych aktorów kierował się innymi wartościami, miał inne cele i motywacje ich realizacji. Ich zmieniające się relacje i ich wpływ na szkoły wyższe w ostatnich dekadach znajdują także odzwierciedlenie w Komunikatach Bolońskich. Dywersyfikacja uczelni konieczna przy umasowieniu edukacji wyższej, utrata wyróżnionej pozycji

szkolnictwa wyższego Europy przez konkurencję uniwersytetów amerykańskich i azjatyckich to też tło pojawienia się i realizacji Procesu.

Powstanie i rozszerzanie Unii Europejskiej zaowocowało potrzebą stworzenia europejskiego systemu szkolnictwa wyższego, czyli wprowadzenia takich zmian w krajowych systemach edukacji wyższej, które umożliwiłyby swobodną współpracę instytucji, przepływ kadr i studentów, wiarygodną porównywalność wydawanych dyplomów itp. To ogólnoeuropejskie przedsięwzięcie nazwano Procesem Bolońskim, zapoczątkowanym podpisaniem w 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach europejskich dokumentu zwanego Deklaracją Bolońską. Istotą tego procesu są wspomniane zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, a ostatecznym celem utworzenie (początkowo do 2010 r.) – w wyniku uzgodnienia ogólnych zasad organizacji kształcenia – Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) (European Higher Education Area – EHEA).

Czy Komunikaty różnią się między sobą, skoro są narzędziami realizacji tego samego celu? Tak. Można wręcz śledzić zachodzące w Unii Europejskiej i na świecie przemiany polityczne i społeczne oraz niesione przez nasze czasy nowe wyzwania na przykładzie zmiany treści i orientacji ideowej Komunikatów. Ułatwieniem dla porównań jest zbliżona struktura Komunikatów, którą uzyskały od Komunikatu Praskiego z 2001 roku, a która była powielana w Komunikatach następnych. Ich teksty mają zazwyczaj kilka stron objętości, zawierają część ogólną („preambulę”) przypominającą ogólne cele Procesu Bolońskiego i oceniające sytuację geopolityczną, ekonomiczną i społeczną otoczenia, w którym funkcjonują szkoły wyższe, część sprawozdawczą obejmującą dokonania ostatniego okresu i ich ocenę z wypunktowaniem spraw wymagających szczególnej uwagi, a także kierunki kontynuacji prac – zarys projektów i działań zalecanych do podjęcia w nadchodzących latach. W Komunikacie Berlińskim z 2003 roku pojawiła się też specyficzna grafika, która od tego czasu towarzyszy Komunikatom i innym dokumentom bolońskim.

Główne treści Komunikatów Bolońskich związane z opisanymi powyżej przekształceniami zawarte są w syntetycznej postaci w aneksie do niniejszego eseju. Tu przedstawię tylko wnioski, jakie z nich wynikają, i cechy systemu szkolnictwa wyższego, który jest rezultatem wprowadzenia ich

w życie. Odnotujemy i porównamy nie tylko zbiory celów i narzędzi zawartych w Komunikatach, ale prześledzimy zmiany w tych elementach oraz w rozumieniu misji uczelni i ról najważniejszych aktorów EHEA – słowem odnotujemy wyznaczniki ewolucji dyrektyw dotyczących EHEA³.

Wiemy, że Proces Boloński rozpoczął się z potrzeb i inicjatywy uniwersytetów, jednakże – jak już wspomniano – do wdrażania jego postulatów konieczne było zaangażowanie co najmniej dwu innych aktorów: administracji wszystkich szczebli (od europejskiej po uczelniane) oraz przedstawicieli otoczenia społecznego uczelni, szczególnie istotnych dla wypełniania przez uniwersytety ich trzeciej misji. Przypomnijmy, że misja trzecia to bezpośrednia służebność uniwersytetu wobec jego otoczenia, a działalność edukacyjna i badawcza to misje pierwsza i druga. W 25-letniej historii Procesu Bolońskiego daje się wyodrębnić trzy stadia jego rozwoju charakteryzujące się nieco odmiennym widzeniem tych misji oraz odmiennymi relacjami pomiędzy jego głównymi interesariuszami.

Jeśli uznamy, że faza przygotowywania Procesu to jego tzw. stadium „0”, znaczone Magna Charta Universitatum i Deklaracją Sorbońską, to faz zasadniczych mamy trzy. Treści obydwu dokumentów są relacjonowane w aneksie, zatem tu zauważmy tylko, że zawierały one opis sytuacji, w której znalazły się systemy i instytucje edukacji wyższej w jednoczącej się Europie, listy problemów z tym związanych i pierwsze propozycje ich rozwiązania. Odwoływały się one głównie do misji edukacyjnej uczelni, kierowane zaś były do administracji i wspólnot akademickich i im powierzały sprawę ich realizacji.

Stadium 1., które w literaturze nazywa się „narzędziowym” i z którym najsilniej i najczęściej utożsamiany jest Proces Boloński, przypada na lata 1999–2009 i zawiera Komunikaty z Pragi, Berlina, Bergen, Londynu i Leuven aż do podsumowania powstania EHEA na konferencji w Wiedniu i Budapeszcie w 2010 roku. Jest ono fazą budowy EHEA w sposób zaplanowany w Deklaracji Bolońskiej – w kontekście wdrażania narzędzi pozwalających na zwiększenie spójności systemów szkolnictwa wyższego w Europie, otwierających pole dla transparentności i porównywalności krajowych systemów i ułatwienia porównania dokonań studentów oraz pracowników akademickich. A w ślad za tym ułatwienia ich mobilności edukacyjnej i na rynku pracy oraz

³ Szerzej piszę o tym w Chmielecka E.: Proces Boloński – to już 20 lat. *Forum Akademickie* 9/2019.

wspierania ich uczenia się przez całe życie. Jest to czas wdrażania systemu ECTS, podstawowych zasad zapewniania jakości kształcenia zapisanych w “European Standards and Guidelines for Quality Assurance”, suplementu do dyplomu, Dublińskiej, a później Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Ich koncepcje powstawały głównie w toku prac Bologna Follow-Up Group i organizacji związanych ze szkolnictwem wyższym, takich jak EUA i ESU. Jednak decyzje o ich wdrożeniu podejmowali ministrowie właściwi dla szkolnictwa wyższego, podpisując kolejne Komunikaty. Oni też odpowiadali za wdrożenie postulatów Procesu w swoich krajach. Ewidentnie zatem wiodącą rolę odgrywała tu administracja, której zostało zlecone zadanie implementacji rozwiązań Procesu do systemów i instytucji szkolnictwa wyższego. Wykonanie tego zadania wymagało nie tylko zmiany przepisów prawa (w Polsce m.in. ustaw), ale i stworzenia narzędzi monitorowania i kontroli poprawności tych wdrożeń w szkołach wyższych, z powołaniem i działalnością instytucji oceny jakości kształcenia na czele. Nic dziwnego, że powodowało to silne napięcia pomiędzy środowiskiem akademickim a administracją: zarówno państwową, jak uczelnianą. Środowisko akademickie miało poczucie utraty swobód nauczania i autonomii instytucjonalnej oraz porzucenia fundamentalnych wartości akademickich na rzecz sprawności i „poprawności” administracyjnej, często wdrażanych bez zrozumienia ich racjonalności i uznawanej za niepotrzebną biurokratyczną dokuczliwość. Pamiętam bardzo trafną a bolesną uwagę wygłoszoną na jednej z konferencji jakościowych, mówiącą, że od tej pory nie będziemy się troszczyć o jakość naszego nauczania z przekonania, że to ważna wartość i obowiązek nauczyciela, a zaczniemy zabiegać o wypełnianie wymagań komisji akredytacyjnych i uznamy, że to wystarcza. Pomimo tych napięć, podstawowe narzędzia Procesu tworzące organizacyjny zrąb EHEA zostały wprowadzone we wszystkich krajach – sygnatariuszach Procesu. Tak stało się i w Polsce.

Stadium 2., które w analizach bolońskich nazywa się „konsolidacyjnym”, przypada na lata 2010–2019 i znaczone jest Komunikatami z Bukaresztu, Erywania i Paryża. To okres oswajania i wykorzystywania wdrożonych w stadium 1. narzędzi, m.in. zasad walidacji efektów uczenia się zdobywanych poza edukacją formalną, zasad uznawalności dyplomów, rozwoju uczenia się przez całe życie (LLL) i innych. To „oswajanie” było prowadzone przez administrację i przez środowisko akademickie z coraz mocniejszym udziałem zewnętrznych interesariuszy uczelni. Wprawdzie

już w fazie narzędziowej odwoływano się do potrzeb otoczenia uczelni, ale szło tam głównie o rynek pracy i o dostosowywanie się szkół do jego wymagań poprawiających zatrudnialność absolwentów. Otoczenie społeczne uczelni zaczęło odgrywać znaczącą rolę także w innym aspekcie – jego narastające problemy miały skłaniać uczelnie do włączenia się w budowę spójnego społeczeństwa i demokratycznego państwa, zwrócenia uwagi na grupy mniej uprzywilejowane społecznie, które w niedostatecznym stopniu korzystają z dobrodziejstwa edukacji wyższej, a zatem są gorzej przygotowane do radzenia sobie z wyzwaniami. Wymagało to od uczelni otwarcia się na potrzeby społeczeństwa – dostrzeżenia, opisanie i analizy wyzwań i konfliktów społecznych, które narastały w tym okresie (po względnie spokojnej pod tym względem fazie 1. Procesu). Uznanie realizacji idei uczenia się przez całe życie za narzędzie budowy tej spójności i unikalnej roli uczelni w tym procesie – a zatem i konieczności zastanowienia się nad sensem trzeciej misji uniwersytetu. Rozpoczęła się dyskusja w kontekście odpowiedzialności uczelni nie „przed” otoczeniem, ale „za” to otoczenie, co konkludowane było nowym rozumieniem służebności społecznej, lepiej odpowiadającym tradycyjnym dwóm misjom uczelni, choć nieuchylającym się od zaangażowania w sprawy otoczenia. Przyjmowały one wymiar nie tylko lokalny czy krajowy, ale wręcz globalny, co podkreślało odwołanie się Komunikatów do ONZ-owskich Celów Zrównoważonego Rozwoju. Tu uczelnie i ich otoczenie społeczne, a także administracja każdego z nich mają wspólne cele, zatem napięcia pomiędzy aktorami Procesu wyraźnie słabły, a wprost przeciwnie – wzmacniała się ich współpraca.

Proces Boloński jest obecnie w trzeciej dekadzie a zarazem w trzeciej fazie rozwoju, która rozpoczęła się w 2020 roku Komunikatem z Rzymu, a następnie z Tirany. Przed społecznością akademicką Europy otworzyła się konieczność zaprojektowania strategii tego rozwoju, nakreślenia jego nowej misji. Ewidentnie wiodąca rola przypada tu społecznościom akademickim, które mają się kierować odnowionymi w duchu naszych czasów (a raczej problemów naszych czasów) zestawami wartości, a administracja i otoczenie mają je w tym dziele wspierać. We wstępach do Komunikatów z Rzymu i Tirany znajdziemy odwołanie do dramatycznych kryzysów, przed jakimi stanęły Europa i świat, i wskazania, jak uczelnie powinny się wobec nich zachować, w zgodzie ze swoją misją i nie zaniedbując jej pełnienia. Mają to

czynić przede wszystkim w sposób właściwy dla uczelni, a nie innych instytucji, np. instytucji charytatywnych⁴.

Już w Komunikacie z Paryża z 2018 roku zapowiadano opracowanie dla Procesu “more ambitious strategy”, aby zarówno EHEA, jak i uczelnie mogły sprostać wyzwaniom naszych czasów i wspomóc społeczeństwa w rozwiązywaniu związanych z nimi problemów. Miało się to odbywać pod dwoma zasadniczymi hasłami: nowego rozumienia i zdecydowanego zwiększenia odpowiedzialności uczelni za otoczenie społeczne oraz odpowiedzialności państwa za uczelnie, które powinny powrócić do tradycyjnych wartości akademickich, ale wcielać je w czyn w nowych warunkach organizacyjno-instytucjonalnych stworzonych przez dwie pierwsze fazy Procesu. Ramy instrumentalne Procesu Bolońskiego powinny zostać ponownie wypełnione działaniami właściwymi dla uniwersytetów, w zgodzie z ich etosem, którego podstawową wartością jest niezawisłe od otoczenia zewnętrzniego pomnażanie wiedzy uzasadnionej – wartościowej poznawczo (evidence based knowledge) i jej rozpowszechnianie ku pożytkowi ludzkości.

Uczelnie powinny się wystrzegać zarówno potencjalnych zagrożeń ideologicznych, jak i nadmiernej komercjalizacji i biurokratyzacji działalności, mogących zagrażać koncentracji wspólnoty akademickiej na realizacji wartości fundamentalnych. Oznacza to skupienie się na pierwszej i drugiej misji uniwersytetu oraz nadanie misji trzeciej nowego znaczenia, które dobrze oddają dwa słowa: odpowiedzialność (responsibility) za otoczenie oraz zaangażowanie (responsiveness), czyli stała czujność dotycząca problemów świata, gotowość do ich zauważania, diagnozowania i rozwiązywania.

⁴ Pozwolę sobie na dygresję. Na konferencji w Bolonii w 20. rocznicę Procesu dyskutowano m.in. nad tym, jak uczelnie mogą uczestniczyć w rozwiązywaniu problemu masowej migracji, z którą właśnie borykały się Włochy. Oczywiście, nikt nie zabraniał im doraźnej pomocy dla uchodźców w postaci przysłowiowego „gotowania zupy”, udzielania schronienia w pomieszczeniach uczelnianych czy opieki nad migracyjnymi dziećmi (pamiętamy doskonale, jak polskie uczelnie otworzyły się na taką pomoc bezpośrednio po wybuchu wojny w Ukrainie – pomoc potrzebną i cenną, ale wszak doraźną. Potem potrzebne były inne rozwiązania). Oczekiwania były takie, że uniwersytety, korzystając ze swej wiedzy z zakresu politologii, socjologii, psychologii, pedagogiki i innych dziedzin, będą mogły wesprzeć administracje lokalne i państwową w diagnozowaniu problemu i poszukiwaniu dróg jego rozwiązania.

Te zadania wymagają takiej orientacji nauczania, która bazuje na przekazie uzasadnionej wiedzy interpretowanej w toku otwartej debaty respektującej różnice poglądów i argumentów, jednakże unikającej legitymizacji i rozpowszechniania pseudowiedzy i informacji fałszywych w rodzaju “alternative facts” czy “fake news”. Wymagają także podnoszenia świadomości środowiska akademickiego dotyczącej znaczenia swobody badań i nauczania oraz autonomii instytucjonalnej uczelni dla podtrzymania kluczowej roli i odpowiedzialności szkolnictwa wyższego za rozwój demokracji, rozumienia dobra publicznego i budowy społeczeństwa obywatelskiego oraz aktywnego zaangażowania się w realizację tej roli. Dyskusje nad tymi zadaniami, które już rozpoczęto, powinny się odbywać z uwzględnieniem perspektywy globalnej: odniesienia do ONZ-owskich Celów Zrównoważonego Rozwoju przyjętych jako perspektywa rozwoju świata do 2030 roku. Pierwsze wnioski z tych dyskusji zawarte są w częściach sprawozdawczych Komunikatów z Rzymu i Tirany, koncentrowały się na społecznych zobowiązaniach uczelni, przypisując im m.in. fundamentalną rolę strażników wolności słowa, krytycznego myślenia i ochrony prawdy, promotorów idei i wartości ważnych dla rozwoju społecznego, w tym dla rozumienia i wdrażania idei dobra publicznego, odróżniania go od partykularnych i grupowych interesów. Uznano, że uniwersytety powinny być motorami regionalnego i lokalnego rozwoju, włączając w to rozwój zaangażowania społecznego i demokracji, inicjowanie debat nad ważnymi kwestiami społecznymi, włączając w to problemy ekosystemów – w skali lokalnej, regionalnej i globalnej. Zważywszy na ich unikalne kompetencje eksperckie, uniwersytety mogą służyć bezpośrednio społecznościom swą wiedzą i umiejętnościami oraz przewidywaniami dotyczącymi tego, jakie kompetencje mogą być potrzebne w przyszłości – zarówno na rynku pracy, jak i dla podtrzymywania innych funkcji społecznych. Podkreślano znaczenie edukacji dla formowania postaw – przekazu wartości i nawyku refleksji etycznej. Wiele uwagi poświęcono przemianom wprowadzanym przez tzw. technologiczną rewolucję 4.0 oraz sztuczną inteligencję i niesionym przez nie wyzwaniom dla społeczeństw, włączając w to zmniejszenie zapotrzebowania na ludzką pracę i ryzyka dehumanizacji. Uniwersytety powinny przygotowywać społeczeństwa do tej zmiany.

Czytając te dokumenty nie sposób nie zauważyć zatem, jak przez ostatnie 25 lat zmieniał się rozumienie społecznej odpowiedzialności uniwersytetów. W Deklaracji Bolońskiej (1999) znajdujemy przede

wszystkim odniesienia do dzieła jednoczącej się Europy i wspierania jej intelektualnego, kulturalnego i technologicznego rozwoju. W Berlinie (2003) ministrowie odnotowali, że zaostrzająca się rywalizacja (wewnątrz EHEA) powinna być moderowana przez wzmocnienie jego społecznego przesłania. Komunikat z Bergen (2005) podkreślał potrzebę wyrównania szans studentów w dostępie do szkół wyższych bez względu na czynniki społeczne i ekonomiczne, co było wzmocnione w duchu zasad równości społecznej w komunikacie z Londynu (2007). Komunikat z Paryża (2018) apelował do uczelni o działania, które podejmą wyzwanie różnicującego się społeczeństwa Europy, tak aby zapobiegać wykluczeniom upośledzonych społecznie grup. Oczekiwania wobec EHEA sformułowane w Komunikacie Rzymskim (2020) powiadają, że administracje krajowe i wspólnoty akademickie wspólnie powinny realizować strategię trzech “in” (inclusive, innovative, interconnected). Wreszcie Komunikat z Tirany (2024) zawiera listę i definicje wartości tworzących etos akademicki, do których zalicza: akademicką rzetelność i niezawisłość, instytucjonalną autonomię, wspólnotowość, odpowiedzialność otoczenia społecznego za uczelnie, uczelni zaś za dobrostan tego otoczenia. Szkolnictwo wyższe powinno te wartości podtrzymywać, promować i chronić, chcąc wypełniać swą misję wzbogacającą o obydwa rodzaje odpowiedzialności wobec otoczenia społecznego – odpowiedzialność “for” i “of”.

Jaka konkluzja nasuwa się po lekturze tych dokumentów? Niewątpliwie taka, że dla szkolnictwa wyższego nadchodzi czas refleksji aksjologicznej dotyczącej podstawowych zadań w szybko zmieniającym się świecie. Jest to z pewnością koniec idei uniwersytetu jako „wieży z kości słoniowej”, odizolowanego od otoczenia i jego potrzeb. Zarazem nie ma być on podporządkowany bezpośrednio presji czy kontroli otoczenia – wprost przeciwnie, uniwersytet ma się o to otoczenie troszczyć we właściwy dla siebie sposób. Po latach nastawienia edukacji na umiejętności praktyczne zgłaszane przez pracodawców, na dostosowanie kompetencji absolwentów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w trzeciej dekadzie Procesu przychodzi pora refleksji nad zasadniczymi i unikalnie przypisanymi nauce i edukacji wartościom i zadaniom oraz podjęcia odpowiedzialności za ich wykonanie. Powtórzmy – odpowiedzialności rozumianej nie tylko jako “responsibility” (w etycznym sensie), ale także jako “responsiveness” (czynne zaangażowanie). Praktyczne aspekty kształcenia uzyskiwane np. przy współpracy

z pracodawcami pozostają w mocy jako stan, który osiągnięto i wdrożono przez realizację trzeciej misji uczelni, rozumianej jako odpowiedź bezpośrednia na zgłaszane postulaty z zewnątrz. Teraz silnie podkreślona zostaje realizacja pierwszej i drugiej misji jako fundamentalnego zadania, a realizacja misji trzeciej zostaje uzupełniona o odpowiedzialność uniwersytetów za losy społeczności: od lokalnych po globalne, za podtrzymanie demokracji, za diagnozowanie wyzwań społecznych i poszukiwanie dla nich rozwiązań. Parafrazując znane powiedzenie, można rzec, że szkolnictwo wyższe ma pamiętać, że w naszej kulturze wprawdzie wszyscy „pochodzimy z rynku”, ale ten rynek nazywał się Agora, a nie rynek pracy.

Podkreślone zatem zostają jako fundamentalnie ważne idee swobód akademickich i autonomii instytucjonalnej, będące warunkami koniecznymi wypełniania wszystkich trzech misji szkolnictwa wyższego, w tym trzeciej misji w nowym rozumieniu. Ważne są idee wprowadzone w fazie instrumentalnej i konsolidacji, np. doskonałość w badaniach i kształceniu oraz mierniki służące do określania ich osiągnięcia. Towarzyszy temu jednak refleksja, że nie są to cele autoteliczne, ale wtórne, narzędziowe, które mają służyć pomnażaniu i szerzeniu wiedzy wartościowej poznawczo, co jest fundamentem etosu akademickiego. Już w fazie drugiej, w *Komunikacie z Erywania* rozpoczyna się dyskusja o nowych priorytetach szkół wyższych i nowym rozumieniu wartości akademickich, która owocuje przyjęciem w Paryżu pierwszych, roboczych ich definicji i zapowiedź uczynienia z nich tematu wiodącego w kolejnej fazie, co się stało.

Tak rysuje się powrót do akademickich wartości w zmienionych przez Proces Boloński warunkach organizacyjnych. Konflikty wartości, widoczne w pierwszych fazach Procesu, napięcia pomiędzy głównymi aktorami wynikały m.in. z przemieszania wartości instrumentalnych właściwych dla sprawnie funkcjonującej instytucji (to doskonale oddaje idea mierzalnej doskonałości, ale także sprawności innych narzędzi Procesu) i autotelicznych wartości, wokół których organizuje się wspólnota akademicka (prawda lub – aby uniknąć sporów teoriopoznawczych – wiedza wartościowa poznawczo). Ich wspólna i możliwie harmonijna realizacja wymaga pogłębionej refleksji nad wartościami etosu i współpracy głównych aktorów Procesu Bolońskiego, do czego nawiązują *Komunikaty z Rzymu* i z *Tirany* – a to już trzecia faza Procesu.

Słowem, zwrot w stronę wartości, zmiana formuły misji trzeciej oraz ponowne wzmocnienie pierwszej i drugiej misji uniwersytetu to znaki trzeciej dekady Procesu Bolońskiego. Niemalą wpływ na to mają czynniki zewnętrzne grożące katastrofą w skali globalnej: od wojen po zmiany klimatyczne, wobec których uniwersytet nie może pozostać obojętny i w którym wspólnota akademicka odgrywa wiodącą rolę, administracja zaś ma ją wspierać w działaniach. Nie sądzę, aby dało się zatrzymać ten proces, pozostaje pytanie, jak go „zagospodarować” nie pomniejszając znaczenia szkół wyższych, które, powtórzmy, nadal powinny być „mądrzejsze” od swego otoczenia i rozpoznawać wyzwania naszych czasów wcześniej, lepiej i głębiej niż potrafi ono samo. Powtórzmy także, że służebność społeczna uniwersytetu nie ma tu oznaczać uznawania dyktatu i spełniania życzeń wprost formułowanych przez otoczenie, ponoszenia odpowiedzialności „przed” nim za ich wypełnienie. Wprost przeciwnie, w duchu odpowiedzialności „za” to otoczenie uczelnie powinny kierować się – w sposób autonomiczny i wolny – wartościami leżącymi u podstaw etosu akademickiego, one bowiem gwarantują rzetelność badań i odwagę w głoszeniu i rozpowszechnianiu nowych poglądów – a tylko takie postawy sprawiają, że nowa wiedza będzie wartościowa poznawczo i służyć będzie dobru społecznemu. A zadaniem państwa jest stworzenie stosownych warunków do takiego ich działania.

Trochę to patetycznie brzmi, ale cóż – takie mamy czasy!

Aneks: Wybór treści Komunikatów Bolońskich

Niniejszy aneks stanowi uzupełnienie eseju o ewolucji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie. Dokonany wybór treści Komunikatów nie uwzględniał wszystkich poruszanych w nich spraw – został opracowany pod kątem zasadniczych zmian odnotowanych w tej ewolucji.

Za pierwszy dokument Procesu uznawana jest **Magna Charta Universitatum z 1988 roku**, która podpisana została w Bolonii przez rektorów uniwersytetów europejskich w 900. rocznicę powstania uniwersytetu w Bolonii, a na 4 lata przed definitywnym zniesieniem granic w obszarze wspólnoty europejskiej. Na zaledwie dwóch stronach formułuje podstawowe warunki wypełniania przez uniwersytety zadań pozwalających na przygotowanie młodych pokoleń do wyzwań naszych czasów oraz wskazuje, jakie narzędzia

mogą temu służyć. Podkreśla poszanowanie swobód akademickich, instytucjonalnej autonomii i samorządności uczelni jako warunków niezbędnych wypełniania przez nie funkcji edukacyjnych i badawczych, czyli dwu (z trzech) podstawowych misji uniwersytetu, tu realizowanych przez wspólnotę akademicką.

Inny charakter ma tzw. **Konwencja Lizbońska z 1997 roku** firmowana przez UNESCO i Komisję Europejską. Jest to bardzo instrumentalny dokument, który wymienia i określa formalne warunki prowadzenia i porównywania studiów oraz definicje podstawowych pojęć związanych ze szkolnictwem wyższym. Jest to dokument kierowany przede wszystkim do administracji – ciał zarządzających szkolnictwem wyższym wszystkich szczebli, od administracji państwowej po władze uczelni.

W **1998 roku** ministrowie właściwi dla szkolnictwa wyższego z Niemiec, Wielkiej Brytanii, Francji i Włoch podpisali w Paryżu tzw. **Deklarację Sorbońską**, mówiącą o harmonizacji struktur szkolnictwa wyższego w Europie. Stwierdzali w niej, że zjednoczona Europa to nie tylko jedna waluta, gospodarka i inne praktyczne cele, ale to także Europa wspólnej wiedzy, dokonań intelektualnych i kultury. Ponieważ głównym miejscem ich tworzenia są uniwersytety, trzeba je wesprzeć w tym dziele, zwłaszcza w obliczu znacznej dywersyfikacji ich funkcji, programów i celów edukacyjnych. Ministrowie deklarowali stworzenie systemu, który zachowa tę różnorodność, ale też usunie bariery dla współpracy między uczelniami, a zwłaszcza dla mobilności edukacyjnej. Jedną z szans jej zapewnienia ministrowie postrzegali w powszechnym wprowadzeniu w uczelniach europejskich systemu dwustopniowego, który stwarza lepsze warunki do porównań poziomów i dyplomów edukacji. Wspomagać go w tym miał system European Credit Transfer System (ECTS). Obydwa narzędzia umożliwiają także lepsze rozpoznanie kwalifikacji absolwentów przez rynek pracy oraz stwarzają dobrą podstawę do kontynuacji edukacji w dowolnym momencie życia. Zachętą do mobilności ma zaś być wymóg, aby student w toku studiów spędził za granicą co najmniej jeden semestr. Deklaracja Sorbońska odwołuje się do narzędzi Konwencji Lizbońskiej, podnosząc potrzebę stworzenia systemu wzajemnego uznawania stopni przez kraje zjednoczonej Europy, ale głównie na potrzeby rynku pracy. Takie projekty wymagają udziału rządów i ciał zjednoczonej Europy, opracowania ich koncepcji i źródeł sfinansowania – same inicjatywy uniwersytetów tu nie

wystarczą. Tak więc mamy w Deklaracji zapowiedź i uzasadnienie uruchomienia Procesu Bolońskiego oraz wskazanie na trzy grupy interesariuszy, którzy powinni znaleźć płaszczyznę porozumienia i współpracy: wspólnotę akademicką, administrację oraz otoczenie społeczne uczelni, głównie rynek pracy – co odnosi się do wszystkich trzech misji uczelni.

Powołanie do życia Procesu dzieje się za sprawą **Deklaracji Bolońskiej z 1999 roku** podpisanej przez 32 ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego, wśród nich prof. Wilibalda Winklera, ministra edukacji narodowej Polski. We wstępie znajdujemy odwołania do uprzednich dokumentów: Magna Charta oraz Deklaracji Sorbońskiej, jako dokumentów wstępnie przygotowujących Deklarację Bolońską, stwierdza się tu również, że pomyślny rozwój Unii Europejskiej wymaga stworzenia systemu europejskiego szkolnictwa wyższego, które wspierałoby budowę Europy wiedzy będącej podstawą konkurencyjnej gospodarki w zglobalizowanym świecie, a także wspierałoby obywateli Europy i ich potrzeby stworzenia pokojowych i demokratycznych społeczeństw, dających im warunki do wszechstronnego rozwoju.

Rozwinięcie Deklaracji przedstawia bardziej szczegółowe i instrumentalne cele tego działania, a w szczególności podniesienie konkurencyjności i siły europejskiego szkolnictwa wyższego stosownie do jego wielowiekowej tradycji i znaczenia dla rozwoju kultury. Ma się to odbyć poprzez realizację bardziej szczegółowych celów zaplanowanych na najbliższą dekadę o organizacyjnym, narzędziowym charakterze. Są to: (1) wprowadzenie porównywalnych i zrozumiałych międzynarodowo stopni systemu edukacji; (2) wprowadzenie dwu podstawowych stopni edukacji wyższej (undergraduate i graduate) uzupełnione o suplementy do dyplomu, co ma ułatwić obywatelom Unii mobilność na rynku pracy i podnieść konkurencyjność europejskich uczelni; (3) wprowadzenie systemu punktowego („kredytów”) takich jak ECTS dla umożliwienia porównania osiągnięć studentów, w tym uznawania okresów nauki za granicą; (4) promocja mobilności studentów i nauczycieli i usuwanie barier dla niej; (5) promocja systemów zapewniania jakości kształcenia; (6) promocja europejskiego wymiaru wszelkich działań szkolnictwa wyższego. Wszystko to miało doprowadzić do konsolidacji uczelni Europy i utworzenia EHEA z pełnym poszanowaniem różnorodności kultur, języków, krajowych systemów edukacji oraz autonomii uniwersytetów. Zwróćmy uwagę, że Deklaracja ponownie daje szczególnie ważną rolę

w realizacji tych celów administracji różnych szczebli: od władz europejskich, przez krajowe aż do instytucjonalnych. To one są władne i odpowiedzialne za wdrożenie elementów Procesu.

Kolejne Komunikaty Bolońskie proponowały rozwinięcia tych postulatów i wyposażały je w dodatkową obudowę narzędziową oraz relacjonowały postępy we wprowadzaniu tych innowacji. Były przyjmowane na odbywających się co 2 lata⁵ konferencjach ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego, a przygotowywane przez Bologna Follow-Up Group (BFUG).

W Komunikacie Praskim z 2001 roku zatytułowanym „Ku Europejskiemu Obszarowi Szkolnictwa Wyższego” w części sprawozdawczej z satysfakcją odnotowuje się znaczące postępy w realizacji celów Procesu, a w szczególności akceptację systemu dwustopniowego i prace nad jego implementacją prowadzone przez kraje Procesu. Odnotowuje się także powstanie European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) oraz krajowych organizacji zapewniających jakość kształcenia. W Polsce trwają prace przygotowujące powołanie Polskiej Komisji Akredytacyjnej⁶.

Do tematów, którym należy poświęcić więcej uwagi należy wprowadzenie do uczelni form uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning – LLL). Uczenie się przez całe życie ma inne znaczenie i formy niż „edukacja kontynuowana” czy „ustawiczna” i szkoły powinny do tego dostosować swą działalność. Pojawia się też postulat przyznania studentom większej roli w instytucjach szkolnictwa wyższego – począwszy od udziału w konstruowaniu programów nauczania i dostosowywanie ich do potrzeb rynku pracy, aż po rozpoznawanie i doskonalenie społecznego wymiaru kształcenia wyższego i uczestnictwa w nim. Z naciskiem podkreśla się potrzebę aktywnej promocji atrakcyjności studiowania za granicą w obszarze EHEA.

W części projektującej dalsze prace, po odnotowaniu przyjęcia do Procesu nowych członków (Turcja, Cypr, Chorwacja), podnosi się potrzebę powołania grup badawczych do opracowywania koncepcji i strategii wdrożeń kolejnych elementów Procesu. Jako najistotniejszych konsultantów i współpracowników w tym zakresie wymienia się ponownie EUA, ESU i EURASHE, co wzmacnia rolę środowiska akademickiego w budowie EHEA.

⁵ Pandemia COVID-19 zakłóciła ten rytm.

⁶ Pierwsza nazwa: Państwowa Komisja Akredytacyjna.

Z kolei w **Komunikacie Berlińskim z 2003 roku**, zatytułowanym “Realizing the European Higher Education Area”, można odnotować w Preambule przesunięcie akcentów dotyczących zasadniczych celów Procesu. Uznano, że troska o konkurencyjność EHEA w świecie musi zostać zrównoważona wymiarem społecznym szkolnictwa wyższego, które służyć powinno zwiększeniu spójności społecznej w wielu jej aspektach – także ze względu na sprawy płci (gender). Pojawia się więc tu otoczenie społeczne nie tylko w postaci rynku pracy, ale i rozpoznanych potrzeb innego rodzaju.

W części sprawozdawczej odnotowuje się z satysfakcją znaczne postępy w realizacji celów Procesu, zaleca się ich intensyfikację oraz planuje się, że do 2005 roku mają zostać wprowadzone w życie co najmniej następujące elementy EHEA: (1) kryteria i metodologie oceny jakości kształcenia budujące w poszczególnych krajach i uczelniach zaufanie co do wartości wydawanych dyplomów; (2) wstępny projekt ram kwalifikacji dla 2-stopniowego systemu studiów bazującego na opisie programów kształcenia przez efekty uczenia się, a nie ich treści; (3) powszechne wdrożenie ECTS jako podstawa uznawania stopni wsparte poprzez suplement do dyplomu.

Jednym z najważniejszych komunikatów „narzędziowych”, czyli budujących praktyczne instrumenty wewnętrznej integracji EHEA, jest **Komunikat z Bergen z 2005 roku**, zatytułowany “The European Higher Education Area – Achieving the Goals”. W preambule zawiera potwierdzenie woli realizacji Procesu i akceptacji jego celów oraz wita nowych członków Procesu Bolońskiego. Są to: Armenia, Azerbejdżan, Gruzja, Mołdawia i Ukraina – jak widać, do Procesu dołączają kraje spoza Unii. Komunikat z Bergen jest raportem „mid-term” (w połowie do wyznaczonego na 2009 rok wprowadzenia w życie narzędzi Procesu), który skupia się na postępach implementacji trzech najważniejszych narzędzi integracji, tzn. dwustopniowego systemu studiów (z zapowiedzią trzystopniowego, włączającego kształcenie doktorantów), instrumentów zabezpieczających jakość kształcenia oraz uznawania okresów i efektów nauczania bez względu na miejsce i czas ich uzyskania. Komunikat potwierdza wielkie postępy w tych trzech obszarach poczynione przez minione 5 lat.

Opracowano także projekt ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (zawierający tzw. deskryptory dublińskie) i zobligowano kraje do ich wdrażania. Zapowiedziano, że rama ta musi być kompatybilna z opracowywaną na zlecenie Komisji Europejskiej ramą kwalifikacji dla całej edukacji.

Planowana Europejska Rama Kwalifikacji ma zapewniać warunki do uczenia się przez całe życie nie tylko poprzez stworzenie uniwersalnych, generycznych deskryptorów poziomów kształcenia, ale także przez umożliwienie uznawania efektów kształcenia zdobytych poza edukacją formalną i włączania ich w ramy efektów właściwych dla programów studiów formalnie prowadzonych w uczelniach.

Prawie wszystkie kraje do 2005 roku zaprojektowały lub wdrożyły system zapewniania jakości kształcenia z wykorzystaniem kryteriów oceny podanych w Komunikacie Berlińskim. Jako pomoc w konsultacjach (zwłaszcza ze studentami) oraz w zakładaniu instytucji akredytacyjnych mają służyć “European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education” (ESG), które także przyjęto w Bergen jako suplement do Komunikatu. Zaakceptowano również działanie europejskiego rejestru krajowych agencji zapewniania jakości (European Quality Assurance Register – EQAR).

Jeśli idzie o uznawanie dyplomów (stopni kształcenia), to 36 z 45 krajów Procesu ratyfikowało Konwencję Lizbońską, a do rozwiązywania problemów uznawania dyplomów powołano w nich sieć punktów ENIC/NARIC, co znacząco poprawia mobilność międzynarodową.

Na nadchodzące po Bergen 2 lata zaplanowano dyskusję i prace nad następującymi zagadnieniami: (1) relacją pomiędzy szkolnictwem wyższym i badaniami naukowymi, w szczególności w kontekście 3–4-letnich studiów doktoranckich, dla których opracowywany był wspólny model europejski z zastrzeżeniem, że należy unikać przeregulowania ich organizacyjnego kształtu i programów; (2) poprawą wymiaru społecznego (social dimension) studiów, które powinny dawać szanse na edukację wyższą wszystkim chętnym bez względu na ich społeczne czy ekonomiczne zaplecze i usuwać bariery, które z niedostatków w tym zakresie mogą wynikać; (3) sposobami wsparcia (także finansowego) mobilności studentów, tak aby stała się ona oczywistym i dobrze funkcjonującym elementem EHEA; (4) wzmocnieniem atrakcyjności EHEA poprzez szerszą współpracę z partnerami spoza Europy, co powinno także wzmocnić współpracę i uzyskać lepszą równowagę w wymianie studentów i kadry nauczającej – z podkreśleniem szacunku i zrozumienia dla wielokulturowości obecnej także w szkolnictwie wyższym.

Do 2010 roku (tak jak zaplanowano w Deklaracji Bolońskiej) powinny być, generalnie, uzyskane wszystkie cele ogólne Procesu, a wśród nich wzmocnienie przez EHEA konkurencyjności Europy w świecie, w czym uniwersytety łączące w sobie badania, kształcenie i innowacyjność mają do odegrania wielką rolę, zaś narzędziami głównymi do tego mają być trójstopniowy system kształcenia ujęty w ramy kwalifikacji oraz skuteczne zapewnianie jego jakości. Pozwoli to wykształcić absolwentów użytecznych na rynku pracy i będących aktywnymi obywatelami swych krajów i Unii Europejskiej.

Jak widać, nadal głównym tematem są narzędzia organizacji Procesu, ale rozpoczyna się też dyskusja o celach kształcenia wyższego w zjednoczonej Europie.

Komunikat z Londynu z 2007 roku został zatytułowany “Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world”. Jeśli porównamy go z tytułami poprzednich komunikatów, to odczuwamy różnicę w rozumieniu celów Procesu, który jest tu postrzegany z perspektywy zmieniającej się sytuacji ekonomicznej i politycznej w świecie oraz wyzwań, jakie przed ludzkością stawia globalizacja. Jeszcze silniej widać zmianę nastawienia dotyczącego zadań uczelni w treści Komunikatu.

We wprowadzeniu, po powitaniu Czarnogóry jako kolejnego członka Procesu, powtórzone zostają deklaracje dotyczące jego celów – tym razem jednak skupiają się one na wartościach akademickich jako podstawie zapewniania współpracy krajowych systemów szkolnictwa wyższego oraz pozycji EHEA w świecie. Wymieniane są wartości takie jak autonomia instytucjonalna i swobody akademickie czy też równe szanse dla wszystkich studiujących. *Explicite* także powiada się, że szkolnictwo wyższe ma ważną rolę do odegrania w tym, aby demokratyczne społeczeństwa mogły podjąć wyzwania zglobalizowanego świata. Zatem dominująca dotychczas rola administracji zostaje tu w większej mierze przekazana wspólnotom akademickim.

Postępy prac we wdrożeniu Procesu ocenia się jako bardzo dobre. W szczególności podkreślone zostają ważne rezultaty związane z: orientacją szkół na student-centred learning, wprowadzaniem studiów 3-stopniowych, zapewnianiem jakości kształcenia i wdrażaniem ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, przy jednoczesnym oczekiwaniu na ramy europejskie dla całej edukacji.

Niedostatki w postępach prac odnotowuje się w obszarach: mobilności, której bariery nie zostały w pełni usunięte (zwłaszcza problemy związane z imigracją); opracowania i wdrożenia zasad uznawania efektów zdobytych poza edukacją formalną, co uniemożliwia satysfakcjonujące wdrożenie idei uczenia się przez całe życie; poprawy wymiaru społecznego – rosnąca różnorodność populacji młodzieży nie znajduje odzwierciedlenia w różnorodności studentów i wspieraniu aspiracji edukacyjnych grup niżej reprezentowanych.

Jeśli idzie o priorytety prac na czas do 2009 roku, to nadal są nimi mobilność, zatrudnialność, wymiar społeczny i kontekst globalny EHEA. Jednakże towarzyszy temu zapowiedź odejścia od wąsko instrumentalnego podejścia do tych spraw. Do 2010 roku, który był określony jako punkt graniczny osadzenia EHEA w rzeczywistości, należy ponownie potwierdzić i/lub przeformułować zadania szkolnictwa wyższego jako kluczowego elementu budowy stabilnych społeczeństw – na szczeblu krajowym i europejskim. Komunikat zawiera także zapowiedź przeformułowania wizji, która przyświecała Procesowi w 1999 roku, a mianowicie wyjścia poza i ponad struktury systemu i narzędzia ich wdrażania w stronę wartości, którym mają te narzędzia służyć i zapewniać zdolność uczelni do odpowiadania na wyzwania przyszłości.

Komunikat z Leuven/Louvain la-Neuve z kwietnia 2009 roku, zatytułowany “The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade”, we wstępie stwierdza, że szkolnictwo wyższe, jak inne instytucje społeczne, doświadcza skutków globalnego finansowego i gospodarczego kryzysu, co powinno stać się dla niego impulsem do kształcenia za pomocą takich metod uczenia się i nauczania, które sprostają tym wyzwaniom, a także tym, które wynikają z szybko rozwijających się nowych technologii w globalnej skali. Szkolnictwo wyższe jest podmiotem i przedmiotem publicznej odpowiedzialności za przyszłość, co oznacza wzajemną odpowiedzialność otoczenia społecznego i szkolnictwa wyższego za pomyślny i stabilny rozwój świata.

W raporcie osiągnięć potwierdzona zostaje ważność głównych celów zapisanych w Deklaracji Bolońskiej oraz zasadnicze ich osiągnięcie – choć czasami nie do końca satysfakcjonujące. Ta ostatnia konstatacja wspiera także wolę uczestników Procesu, aby kontynuować jego działalność poza pierwszą dekadę jego wdrożenia.

Celem głównym Procesu staje się „uczenie się dla przyszłości”, co oznacza: wsparcie potencjalnych studentów z grup społecznych niedostatecznie reprezentowanych; wsparcie dla uczenia się przez całe życie (LLL), w tym uznawanie efektów uczenia się spoza edukacji formalnej; zakończenie pełnego wdrażania krajowych ram kwalifikacji, już z wykorzystaniem ERK stanowiącego niezbędny warunek dla realizacji LLL; zwrócenie uwagi – ze względu na nieprzewidywalność potrzeb rynku pracy przy szybkim rozwoju technologii – na rosnącą rolę kompetencji tranzytywnych w kształceniu; potrzebę nowego podejścia do kompozycji programów i metod nauczania/uczenia się poprzez znaczną indywidualizację wyborów ścieżki kształcenia na wszystkich trzech stopniach studiów.

Osobno poruszono temat finansowania szkół wyższych, potwierdzając, że pozostaje ono w sferze publicznej odpowiedzialności władz krajowych jako czynnik gwarantujący równy dostęp do edukacji wyższej, a także stabilny rozwój autonomicznych instytucji tego szkolnictwa.

Deklaracja z Budapesztu i Wiednia z marca 2010 roku liczy sobie zaledwie dwie strony i jest efektem spotkania ministrów, którego celem było potwierdzenie zaistnienia i funkcjonowania EHEA, zgodnie z Deklaracją z 1999 roku. Podsumowanie 10 lat działania Procesu Bolońskiego znaczone jest następującymi faktami: 47 krajów podpisało Deklarację i przystąpiło do Procesu – także kraje pozaeuropejskie – uznając jego wizję za słuszną i korzystną, a przez to tworząc unikalną wspólnotę i partnerstwo władz publicznych, instytucji szkolnictwa wyższego i ich organizacji, studentów i kadr, a także pracodawców i innych przedstawicieli otoczenia społecznego. Wspólnie przystąpiono do reform i zbudowano niemający precedensu system bazujący na wzajemnym zaufaniu i współpracy, a szanujący różnorodność kultur, języków, programów kształcenia oraz instytucji szkolnictwa wyższego. Proces Boloński skutkujący powstaniem EHEA jest bezprecedensowym sukcesem, przykładem ponadregionalnej i prowadzonej ponad granicami współpracy zaspokajającej potrzeby uczestników i ukazującej światu europejskie szkolnictwo wyższe w nowym, korzystnym świetle.

Jednakże, zauważa Deklaracja, pojawiające się w ostatnim czasie protesty środowisk akademickich każą pamiętać, że niektóre z zamierzeń Procesu nie zostały poprawnie wdrożone i wyjaśnione. BFUG jest zobowiązany do przygotowania miar pozwalających ocenić poprawność wdrażanych

innowacji w EHEA. Ministrowie podtrzymują z całą mocą, że fundamentalnymi wartościami akademickimi są swoboda nauczania i badań oraz autonomia instytucji, ale pamiętać także należy o wiarygodności (“accountability”) i zobowiązaniach (“responsibility”) instytucji szkolnictwa wyższego: służą one budowie – w sposób właściwy dla szkół wyższych – pokojowych, demokratycznych i spójnych społeczeństw. Nowym członkiem Procesu został Kazachstan.

Komunikat z Bukaresztu z 2012 roku, zatytułowany “Making the Most of Our Potentials: Consolidating the European Higher Education Area”, rozpoczyna się od stwierdzenia, że Europa stanęła w obliczu pogłębiającego się kryzysu ekonomicznego, co nasila problemy społeczne. Szkolnictwo wyższe powinno być ważnym czynnikiem wspomagającym pokonanie kryzysu – nie tylko po to, aby zabezpieczyć własne finansowanie, lecz także, aby zabezpieczyć przyszłość naszych państw, kształcąc absolwentów, którzy będą potrafili wziąć odpowiedzialność za te problemy i pokonywać ich negatywne skutki.

Proces Boloński zmienił szkolnictwo wyższe Europy w instrumentalnym sensie – stworzył administracyjne podwaliny pod dobrą współpracę systemów, instytucji oraz programów i osób – teraz jednak należy powrócić do spraw zasadniczych dla edukacji i podporządkować instrumenty tym celom, rozpoczynając od oferowania edukacji wysokiej jakości wszystkim chcącym się uczyć. Wymaga to szczególnej troski o jakość kształcenia (w tym skutecznego wdrożenia ESG), związania kompetencji absolwentów z rynkiem pracy w celu poprawy ich zatrudnialności, lepszego zrozumienia i wdrożenia punktacji ECTS oraz krajowych ram kwalifikacji, a w szczególności opisu programów studiów w języku efektów uczenia się. Wreszcie rozpatrzenia, czy w ramy EHEA nie należy włączyć (promować) kwalifikacji tzw. krótkiego cyklu, czyli 5. poziomu ram kwalifikacji (EQF level 5), który stwarza chętnym nową możliwość kształcenia wyższego, dobrze wpisującą się w politykę LLL. Priorytetem na lata 2012–2015 pozostał głównie monitoring wdrożeń tych reform.

We wstępie do **Komunikatu z Erywania z 2015 roku** (nie ma osobnego tytułu) znajdujemy ponownie diagnozę wyzwań, przed którymi stoi EHEA, a które są skutkiem kryzysu ekonomicznego i społecznego, w tym dramatycznego poziomu bezrobocia, ze wzrastającą marginalizacją młodego pokolenia wzmocnianą przez zapaść demograficzną. Również nowe modele

migracji, wewnętrzne i zewnętrzne konflikty między państwami, jak również umacniające się w polityce ekstremizmy i radykalizacja postaw to wyzwania dla szkolnictwa wyższego. Uznając kluczową rolę szkół wyższych w sprośtaniu tym wyzwaniom i niebezpieczeństwom, Proces Boloński odnowił swoją wizję i nakreślił nowe priorytety na nadchodzące lata, które pozwolą pokoleniu obecnych studentów pokonać te problemy. Te priorytety to przede wszystkim: wzmocnienie akademickiej swobody nauczania i zapewnienie kadrze i studentom pełnego i partnerskiego udziału w tworzeniu programów i zarządzaniu autonomiczną instytucją (uczelnią) oraz wzmoczenie wysiłków uczelni dla międzykulturowego zrozumienia, krytycznego myślenia, politycznej i religijnej tolerancji, zrównania płci oraz dla wartości demokratycznych i obywatelskich, a to w celu wzmocnienia europejskiego i globalnego obywatelstwa i położenia podwalin pod spójne społeczeństwo. Ponadto postuluje się ściślejsze związki EHEA i European Research Area (ERA), zwłaszcza w kontekście studiów doktoranckich, oraz rozważanie, jak można wspomóc zatrudnialność absolwentów szkół wyższych przez całe ich życie w warunkach szybkich i nieprzewidywalnych zmian na rynku pracy

Zasady i metody pracy EHEA muszą być nastawione na sprośtanie tym wyzwaniom i powinny to czynić w pełnej i bliskiej współpracy z interesariuszami włączonymi nie tylko w fazę konsultacji, ale i w fazę tworzenia projektu zmiany. Proces Boloński ustanawiał standard wprowadzania zmiany społecznej przez współtworzenie rozwiązań wraz z interesariuszami, czyli metodą deliberacji.

Opublikowany 20 lat po Deklaracji Sorbońskiej **Komunikat Paryski z 2018 roku** (nie ma osobnego tytułu) podkreśla dumę europejskiego środowiska akademickiego z rezultatów Procesu Bolońskiego, ze zbudowania unikalnej struktury (EHEA), której cele i polityki są uzgodnione w Europie i poza nią i wdrożone we wszystkich uczestniczących w nim krajach i instytucjach akademickich. Oparte jest to na wzajemnym zaufaniu i porozumieniu między systemami szkolnictwa wyższego oraz na fundamentalnych wartościach: nienaruszalności swobód akademickich i autonomii instytucjonalnej, uczestnictwie kadr i studentów w zarządzaniu szkolnictwem wyższym oraz publicznej odpowiedzialności „za” i „dla” (“of” i “for”) szkół wyższych – te wartości stanowią kręgosłup EHEA. Ponieważ niektóre z tych podstawowych wartości zostały zagrożone, Komunikat wzywa do ich ochrony i promowania

poprzez wzmocnienie politycznego dialogu i współpracy najważniejszych aktorów systemów szkolnictwa wyższego.

Jeśli idzie o postępy we wdrażaniu narzędziowych zaleceń Procesu, to Komunikat wyraża zadowolenie z jego sukcesów, zwraca przy tym uwagę na wzrastającą rolę „krótkiego cyklu” jako istotnego elementu dostępności studiów i LLL. Zaleca jego wycenę w systemie ECTS i zharmonizowanie z EQF w ramach 3-stopniowego systemu studiów. Nowe wyzwania to innowacje w nauczaniu i uczeniu się oparte na pełnym wdrożeniu systemu “student-centred learning” i otwieranie oferty szkół wyższych na uczenie się przez całe życie w nowym znaczeniu tego terminu. Cyfryzacja, która pełni coraz ważniejszą rolę w różnych dziedzinach życia, powinna stać się także obiektem zainteresowania szkół wyższych.

Komunikat postuluje wyjście z planami rozwoju EHEA w przyszłość (po 2020 roku) przez postawienie przed nim bardziej ambitnych celów – należy zastanowić się nad tym, jak szkolnictwo wyższe może przyczynić się do zrównoważonego rozwoju naszej planety, a w szczególności, jaki wkład może wnieść w ONZ-owskie Cele Zrównoważonego Rozwoju – globalnie i na terenie Europy.

W **Komunikacie Rzymskim z 2020 roku** (nie ma osobnego tytułu) znajdujemy kolejną pochwałę osiągnięć Procesu – powtórzoną i rozwiniętą względem poprzednich Komunikatów. Dzięki różnorodności kultur, języków i środowisk, dzięki wspólnemu oddaniu sprawom jakości, przejrzystości i mobilności system EHEA oferuje niemające precedensu w przeszłości szanse uczenia się, nauczania i innowacyjności. Społeczeństwa wprowadzie doświadczają wyzwań związanych z pandemią COVID-19, ale potrafią dać sobie z nimi radę – także dzięki pracy uczonych.

Zapowiadana uprzednio wizja szkolnictwa wyższego odwołuje się do zasad działania wspólnoty akademickiej: to obszar, w którym studenci, kadry i absolwenci są obdarzeni swobodą uczenia się, nauczania i badań, co ma podstawę w poszanowaniu podstawowych wartości akademickich i demokratycznych oraz zasad prawa. Wspierane są tu kreatywność, krytyczne myślenie i swobodny przepływ wiedzy, które umożliwiają rozwój technologiczny i kształcenie bazujące na badaniach. System szkolnictwa wyższego powinien oferować uczącym się równe szanse dostosowane do ich możliwości i aspiracji oraz włączenie do dorobku uczących się kompetencji zdobytych poza

systemem formalnej edukacji wyższej. Powinno też niebawem dojść do automatycznego uznawania kwalifikacji i okresów studiowania wewnątrz EHEA, co sprawi, że przenoszenie się studentów będzie zupełnie swobodne. Komunikat z zadowoleniem wita “European Qualifications Passport for Refugees” jako jeden z elementów systemu.

Aby zrealizować te postulaty, trzeba zbudować system EHEA, który będzie zdolny podtrzymywać stabilną, spójną i pokojową Europę i który ma się cechować trzema „IN”, czyli ma być:

- „włączający”, służący spójności społecznej (**inclusive**) – każda osoba chcąca się uczyć powinna mieć zapewniony dostęp do studiów i otrzymać wsparcie pomagające w ich ukończeniu;
- innowacyjny (**innovative**) – treści, metody i praktyka kształcenia mają być ściśle związane z najnowszymi osiągnięciami nauki;
- wewnętrznie powiązany, spójny (**interconnected**) – postulujący dalszy rozwój narzędzi służących współpracy, przepływowi wiedzy, mobilności kadry i studentów, porównywalności i uznawalności, w tym automatycznego uznawania dyplomów, paszportu edukacyjnego dla uchodźców i innych narzędzi.

Aby wcielić w czyn tę strategię, uczelnie powinny:

- Rozważać rozumienie „społecznego wymiaru” szkolnictwa wyższego i przyjąć, że choć może być ono różne w różnych krajach, to należy dążyć do możliwie zbliżonego jego znaczenia. EHEA powinien rozwinąć wspólne zasady i wskazówki dotyczące społecznego wymiaru działalności uczelni oraz przebadать, w jakim zakresie współpraca w ramach EHEA może wzmocnić społeczną rolę szkolnictwa wyższego.
- Gromadzić, porównywać i analizować dane pokazujące krajowe wyzwania społeczne, monitorować grupy społeczne istotne z tego punktu widzenia. Gromadzić przykłady dobrych praktyk w podejmowaniu społecznych wyzwań przez uczelnie oraz wdrożyć Peer Learning Activities w tym zakresie.
- Przyjmować krajowe rozwiązania instytucjonalne dotyczące wdrażania wymiaru społecznego w zgodzie z porozumieniami bolońskimi, ale i politykami zajmującymi się sprawami imigracyjnymi, klimatycznymi, związanymi z cyfryzacją itd. – prowadzonymi w ich krajach.

Fundamentalne wartości, o których tu mowa, to – wymienione już w Komunikacie Paryskim – instytucjonalna autonomia uczelni, swoboda, niezawisłość i rzetelność akademicka, udział kadry i studentów w zarządzaniu uczelnią oraz publiczna odpowiedzialność „dla” i „za” szkolnictwo wyższe. BFUG zostaje zobowiązany do przeprowadzenia debaty ze środowiskiem akademickim i krajowymi władzami publicznymi na temat znaczeń tych wartości i opracowania raportu z propozycjami ich definicji. Wstępnie określa się swobodę akademicką jako wolność kadry i studentów do włączania się w procesy badawcze, uczenia się i nauczania, komunikowania się z otoczeniem społecznym bez przeszkód i obawy przed represjami. Do Komunikatu dołączono aneks zawierający “Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA”. Pozwala on rozszerzyć rozumienie, czym jest wymiar społeczny szkolnictwa wyższego i uczestniczyć w pokonywaniu wyzwań społecznych naszych czasów⁷.

Komunikat z Tirany z 2024 roku ponownie rozpoczyna się od stwierdzenia, że świat doświadcza złożonych wyzwań geopolitycznych, społecznych, ekonomicznych i ekologicznych, włączając polaryzację i nierówności pomiędzy ludźmi, wspólnotami i regionami, a kończąc na toczącej się wojnie w Ukrainie. Edukacja wyższa jest dobrem publicznym i jej siła transformacyjna ma do odegrania niezastąpioną rolę w pokonywaniu tych wyzwań i promowaniu pokojowych społeczeństw demokratycznych. Powinna być bezpiecznym miejscem otwierania umysłów i różnorodności idei, gdzie poprzez nauczanie i badania kształtuje się krytyczne nastawienia poznawcze, tolerancję, brak przemocy, dialog oparty na argumentach naukowych i pokojową wymianę różnych poglądów.

Konferencja ministrów w Tiranie skupiła uwagę głównie na wartościach akademickich. Uzgodniono, że szkolnictwo wyższe powinno podtrzymywać, promować i chronić przede wszystkim następujące wartości:

- akademicką rzetelność i niezawisłość (“integrity”) jako zbiór zasad i postaw wspólnoty akademickiej internalizowanych a w następstwie nakładających na wspólnoty zasady etyczne oraz standardy zawodowe w nauczaniu i uczeniu się, badaniach, zarządzaniu i wszelkich innych zadaniach związanych z misją edukacji;

⁷ Ten Komunikat pojawił się jeszcze przed inwazją Rosji na Ukrainę.

- instytucjonalną autonomię rozumianą jako zdolność szkół wyższych do wypełniania ich misji bez bezprawnych wpływów czynników zewnętrznych i do ustanawiania swych własnych priorytetów i polityk dotyczących organizacji, finansów, zatrudnienia oraz spraw akademickich;
- wspólnotowość rozumianą jako uczestnictwo kadry i studentów w zarządzaniu instytucją, co oznacza ich prawo do autonomicznego organizowania się, do wybierania i bycia wybieranym w otwartych, wolnych i prawomocnych wyborach, inicjowanie debat i uczestniczenie w debatach i podejmowaniu decyzji we wszystkich sprawach zarządczych;
- publiczną odpowiedzialność za szkolnictwo wyższe (“responsibility for”), która określa zbiór obowiązków na poziomie narodowego systemu edukacji, a które władze publiczne muszą podjąć i wypełnić jako część ogólnego obowiązku dotyczącego sektora edukacji i społeczeństwa jako całości;
- publiczną odpowiedzialność szkolnictwa wyższego za otoczenie społeczne (“responsibility of”), co oznacza zobowiązania wspólnoty akademickiej względem społeczeństwa, którego jest częścią.

Rozwinięcie definicji tych wartości można znaleźć w aneksie do Komunikatu – każda z nich jest z osobna cenna, jednakże powinny być wdrożone jako spójna całość tworząca etos akademicki.

Ponadto Komunikat potwierdza ważność budowy spójnego EHEA zdolnego do wspierania spójnej, stabilnej i pokojowej Europy. Szczególnym problemem jest tu imigracja – wzrost liczby uchodźców poszukujących bezpiecznego miejsca do życia, włączając w to studentów i kadry akademickie. Szkolnictwo wyższe odgrywa kluczową rolę w procesie ich integracji do naszych społeczeństw poprzez rozpoznanie i uznanie ich kwalifikacji i usuwanie barier ich dostępu do kształcenia.

EHEA, przyjmując odpowiedzialność za problemy świata powinien sprostać i innym wyzwaniom, które należy rozpoznać i przeanalizować (“responsiveness”). Należy w innowacyjny sposób rozwiązywać problemy związane z toczącymi się przekształceniami cyfrowymi i dotyczącymi zielonej energii, co jest odpowiedzią na postulaty ONZ-owskich Celów Zrównoważonego Rozwoju, a także z ekspansją i zagrożeniami związanymi ze sztuczną inteligencją (AI) i jej wpływem na nasze społeczeństwa i gospodarkę. Uczelnie powinny monitorować ten rozwój i dostrzegać jego korzyści, wyzwania i ryzyka dla procesów nauczania, zwłaszcza ich aspekty etyczne.

W sprawach „narzędziowych” zalecono wprowadzenie mikropoświadczeń do oceny dokonań studentów i poprawienie ich użycia w programach łączonych, promowanie elastycznych ścieżek uczenia się jako elementu LLL oraz jeszcze większą promocję “student-centered learning”. Wszystkie trzy elementy są kluczowe dla rozwoju uczenia się przez całe życie.

NOWE FORMY, NOWE TREŚCI, NOWE METODY: W KIERUNKU ELASTYCZNYCH ŚCIEŻEK KSZTAŁCENIA

ANDRZEJ KRAŚNIEWSKI

1. Kierunek – elastyczność

We współczesnej gospodarce jednym z kluczowych elementów efektywnego funkcjonowania oraz sukcesu przedsiębiorstw i innych podmiotów działających w warunkach wolnorynkowej konkurencji jest tworzenie i dostosowywanie produktów i usług w taki sposób, aby najlepiej spełniały potrzeby i oczekiwania klientów. Potrzeby i oczekiwania różnych grup klientów mogą się znacznie różnić. Z punktu widzenia przedsiębiorstwa oznacza to przede wszystkim konieczność posiadania odpowiednio zróżnicowanej oferty, tak aby klienci mieli w czym wybierać, a każdemu z nich można było przedstawić propozycję odpowiadającą jego indywidualnym wymaganiom.

W przypadku uczelni działających na stale poszerzającym się rynku usług edukacyjnych sytuacja wygląda podobnie. Koncepcja „one size fits all” już się nie sprawdza. Konieczne jest różnicowanie oferty – dostosowywanie jej do zróżnicowanych potrzeb i oczekiwań różnych grup osób uczących się, nie tylko „tradycyjnych” studentów. To różnicowanie może dotyczyć m.in. rozszerzania form kształcenia – w uzupełnieniu podstawowej formy, jaką są studia, a także treści kształcenia i metod prowadzenia procesu dydaktycznego, w coraz większym stopniu korzystających z dobrodziejstw technik i narzędzi ICT. Istotne jest także dotarcie z odpowiednią ofertą edukacyjną do różnego rodzaju grup defaworyzowanych – rozszerzenie idei projektowania uniwersalnego

(włączającego) na działania w obszarze edukacji (universal design for learning) [Banwari 2023]. Rozszerzanie oferty może obejmować też różne formy uznawania efektów uczenia się uzyskanych w kształceniu pozaformalnym, realizowanym poza systemem edukacji, i uczeniu się nieformalnym.

Zróznicowana oferta edukacyjna oznacza zwiększenie możliwości realizacji elastycznych, odpowiadających indywidualnym wymaganiom ścieżek kształcenia. Ta elastyczność i możliwość indywidualizacji kształcenia są wskazywane jako kluczowy kierunek pożądanych zmian w szkolnictwie wyższym. Znajduje to odzwierciedlenie m.in. w strategicznych dokumentach instytucji międzynarodowych zajmujących się tymi zagadnieniami [UNESCO 2022, UNESCO 2024, EUA 2024]. Wskazywane są przy tym konkretne instrumenty wspierające realizację postulowanych zmian, takie jak ramy kwalifikacji (Europejska Rama Kwalifikacji oraz krajowe ramy kwalifikacji). Przedstawiane są także konkretne propozycje rozszerzania oferty uczelni i innych podmiotów działających na rynku usług edukacyjnych o aktywności prowadzące do uzyskiwania mikropoświadczeń. Propozycje takie są wymieniane m.in. w strategicznych dokumentach Komisji Europejskiej, publikowanych na portalu *A European approach to micro-credentials*¹, czy w komunikatach spotkań ministrów odbywających się w ramach Procesu Bolońskiego, publikowanych na portalu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego².

2. Gdzie jesteśmy?

Inicjatywy uczelni zmierzające do tworzenia możliwości realizacji przez osoby uczące się elastycznych, zindywidualizowanych ścieżek kształcenia są w pewnym stopniu uwarunkowane rozwiązaniami systemowymi – regulacjami prawnymi, zwłaszcza w odniesieniu do przenoszenia i uznawania efektów uczenia się uzyskanych poza sektorem szkolnictwa wyższego. Nie zmienia to faktu, że to działania podejmowane przez same uczelnie mają kluczowe znaczenie w tym zakresie.

¹ A European approach to micro-credentials, European Commission; <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>

² European Higher Education Area (EHEA), Ministerial Declarations and Communiqués; <https://eha.info/page-ministerial-declarations-and-communiqués>

Skala tego typu działań, podejmowanych przez polskie uczelnie, nie wygląda imponująco. Zaryzykowałbym stwierdzenie, że w wielu naszych uczelniach zmiany następują wolno, zbyt wolno w porównaniu z szybkością zmian zachodzących w otoczeniu społeczno-gospodarczym szkół wyższych, obejmującym także różnego typu podmioty świadczące usługi edukacyjne. Formułuję tę obserwację jako osoba związana z kształceniem w zakresie nauk inżynieryjno-technicznych, uczestnicząca jednak w wydarzeniach, w których biorą aktywny udział także reprezentanci innych dziedzin nauki, przypuszczam zatem, że odnosi się ona – przynajmniej w pewnym stopniu – do innych części sektora szkolnictwa wyższego. Nie jest ona poparta wynikami badań, trudno zresztą byłoby wyobrazić sobie badania, których wyniki stanowiłyby uzasadnienie tak nieostro sformułowanej tezy. Nie taki jest wszakże cel tego tekstu – chodzi raczej o zarysowanie problemów i wyzwań, przed którymi stoi dziś zapewne niemała grupa polskich uczelni, o wskazanie, gdzie tkwią słabości ich oferty edukacyjnej, i zaproponowanie działań, które mogłyby przynieść poprawę sytuacji.

Zacznę od refleksji natury ogólnej. W krótko- i średniookresowej perspektywie strategii rozwoju uczelni w Polsce, ale także w innych krajach, oparte są na założeniu, że podstawową formą aktywności edukacyjnej uczelni pozostanie prowadzenie studiów pierwszego i drugiego stopnia lub, rzadziej, jednolitych studiów magisterskich. Jednakże to dość oczywiste założenie może okazać się nie do końca trafne. W niektórych krajach, w szczególności w USA, znaczna część populacji kwestionuje wartość tradycyjnie rozumianych studiów, uznając je za zbyt mało „produktywne”, zwłaszcza jeśli uzyskanie dyplomu jest związane z niemałymi kosztami [WSJ 2024]. Niewykluczone, że tego typu opinie zaczną zdobywać zwolenników także u nas. Niewykluczone także, że coraz bardziej powszechny stanie się rozpatrywany już w literaturze zajmującej się zagadnieniami edukacji model rozwoju osobistego, w którym okresy kształcenia i pracy zawodowej przeplatają się³ lub w którym kształcenie i praca zawodowa realizowane są równolegle.

Formą kształcenia sprzyjającą takiej wizji modelu rozwoju osobistego jest popularny w wielu krajach tzw. krótki cykl kształcenia, tzn. kształcenie prowadzące do uzyskania kwalifikacji na poziomie odpowiadającym 5. poziomowi

³ Przykładem realizacji takiego modelu może być podjęcie studiów drugiego stopnia kilka lat po ukończeniu studiów pierwszego stopnia, po zdobyciu pewnego doświadczenia zawodowego.

Europejskiej Ramy Kwalifikacji⁴. W Polsce taka forma kształcenia jest wprowadzie dopuszczona⁵, jednak regulacje ustawowe raczej zniechęcają niż zachęcają uczelnie do jej rozwijania.

Inny model rozwoju osobistego zakłada podjęcie próby pogodzenia obowiązków związanych ze studiowaniem z obowiązkami zawodowymi. Jest to – przynajmniej teoretycznie – możliwe w przypadku studiów niestacjonarnych. Jednakże studia takie są często organizowane przez polskie uczelnie w sposób niekoniecznie sprzyjający osobom pracującym, z tej odpłatnej formy kształcenia korzystają bowiem przede wszystkim osoby, dla których zabrakło miejsca na nieodpłatnych studiach stacjonarnych. Niektóre z tych osób pracują zawodowo, inne pozostają bez stałego zatrudnienia. Pod tym względem studia niestacjonarne niewiele różnią się od studiów stacjonarnych, gdzie osoby pracujące – często w pełnym wymiarze etatu w zawodzie związanym z kierunkiem studiów – stanowią znaczny odsetek studentów⁶. W praktyce zatem, niezależnie od formy studiów (stacjonarne czy niestacjonarne), znaczna część studiujących to osoby, które próbują pogodzić studia z pracą zawodową i oczekują ze strony uczelni wsparcia w realizacji tego niełatwego przedsięwzięcia.

Przejawem opisanych zmian w postrzeganiu studiów i modelu rozwoju osobistego jest obserwowany od kilku lat także w naszym kraju postępujący spadek zainteresowania studiami drugiego stopnia. Przyczynia się do tego także mała atrakcyjność tych studiów – nierzadko ich program jedynie w niewielkim stopniu rozwija kompetencje uzyskane w ramach studiów pierwszego stopnia, powielając treści zajęć wcześniej zrealizowanych przez studenta. Sprawia to, że preferowane są alternatywne, krótsze formy kształcenia – studia podyplomowe, szkolenia w miejscu pracy, samokształcenie (m.in. z wykorzystaniem MOOC-ów). Wydaje się, że podobne zjawisko (spadek zainteresowania) zaczyna występować także w przypadku studiów podyplomowych. Nie są mi znane wyniki badań w tym zakresie, jednakże z rozmów z zainteresowanymi⁷ wynika, że i ta forma (zwykle dwa semestry zajęć) jest coraz powszechniej postrzegana jako zbyt obciążająca – czasowo i finansowo.

⁴ W USA popularną kwalifikacją tego typu jest associate degree.

⁵ Jest ona określana jako kształcenie specjalistyczne.

⁶ Ma to miejsce zwłaszcza na studiach drugiego stopnia, prowadzonych na kierunkach doświadczających „ssania” ze strony rynku pracy.

⁷ Rozmówcami byli potencjalnymi uczestnicy studiów podyplomowych, a także pracodawcy korzystający z tej formy doskonalenia kompetencji kadry.

3. Co możemy zrobić?

Drogą do choćby częściowego przełamania opisanych, niekorzystnych z punktu widzenia uczelni trendów jest uczynienie kształcenia bardziej atrakcyjnym – lepiej dopasowanym do potrzeb i wymagań zróżnicowanych odbiorców, nieograniczających się do osób podejmujących studia po ukończeniu kształcenia na poziomie ponadpodstawowym.

Wymaga to przede wszystkim dywersyfikacji oferty edukacyjnej uczelni i jej ewolucji w kierunku oczekiwań osób rozważających podjęcie kształcenia. Proces ten ma kilka wymiarów – może on dotyczyć:

- form kształcenia,
- treści i efektów kształcenia – kompetencji uzyskiwanych przez osobę podejmującą kształcenie,
- metod kształcenia,
- przepisów regulujących przebieg procesu studiowania lub – szerzej – korzystania z usług edukacyjnych.

3.1. Formy kształcenia

Byłoby pożądane, aby – jako rozszerzenie i uzupełnienie oferty studiów dwustopniowych – uczelnia oferowała swoim tradycyjnym studentom i kandydatom na studia krótsze formy kształcenia:

- kształcenie prowadzące do uzyskania kwalifikacji na poziomie odpowiadającym 5. poziomowi Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) – tzw. krótki cykl kształcenia,
- mikroprogramy prowadzące do uzyskiwania mikropoświadczeń, pomyślane zwłaszcza jako alternatywna forma realizacji kształcenia na 7. poziomie PRK (funkcjonująca obok studiów drugiego stopnia),
- różnorodne dodatkowe, atrakcyjne formy zdobywania pożądanych kompetencji (możliwość działalności w kołach naukowych, rozmaitych formach współzawodnictwa typu design contest, challenge, hackaton), w których zakończony sukcesem udział byłby uznawany na poczet programu studiów lub odzwierciedlony w suplemencie do dyplomu.

Pewną grupę kandydatów mogłyby z kolei zainteresować formy dłuższe – realizowane na niektórych kierunkach jednolite studia magisterskie, być może zintegrowane z kształceniem na poziomie doktorskim. Należy jednak

wyraźnie zaznaczyć, że nie chodzi o studia, które ustawowo realizowane są w tej formule, ani o powrót do powszechnych jednolitych studiów magisterskich, o czym wciąż marzy część kadry akademickiej⁸, lecz o wprowadzenie dla wybranej grupy studentów alternatywnej wobec studiów dwustopniowych ścieżki studiowania.

Wymienione w kontekście studiów drugiego stopnia mikroprogramy prowadzące do uzyskiwania mikropoświadczeń mogłyby z kolei stanowić atrakcyjne uzupełnienie oferty przeznaczonej dla osób poszukujących na uczelni możliwości doskonalenia swoich kwalifikacji zawodowych⁹ lub rozwoju osobistego¹⁰.

3.2. Treści i efekty kształcenia

W parze z tworzeniem nowych – alternatywnych i dodatkowych – form kształcenia powinny iść działania zmierzające do oferowania nowych treści kształcenia i związanych z tym możliwości rozwijania posiadanych i poszukiwania nowych kompetencji. Nie chodzi przy tym o mnożenie i rozdrabnianie istniejących specjalności i specjalizacji w ramach tradycyjnych kierunków studiów, inspirowane ambicjami i interesami wpływowych grup kadry akademickiej, w praktyce niemające często jakiegokolwiek wpływu na proces kształcenia ze względu na brak zapotrzebowania – popytu ze strony studentów, lecz o:

- tworzenie kierunków i specjalności „istotnie nowych”, odpowiadających szybkim, mającym przełomowy charakter postępom wiedzy i technologii oraz zmianom w otoczeniu społeczno-gospodarczym (przykładem – zagadnienia cyberbezpieczeństwa czy sztucznej inteligencji),
- kształcenie interdyscyplinarne, w szczególności w obszarach zgodnych z Celami Zrównoważonego Rozwoju (przykładem – zagadnienia klimatu, energetyki, w tym odnawialnych źródeł energii, gospodarki o obiegu zamkniętym),

⁸ Przy obecnie obserwowanych trendach związanych z podejmowaniem przez studentów pracy także na wczesnym etapie studiów byłoby to działanie „samobójcze”, zwłaszcza gdyby podstawą do określania wysokości subwencji była liczba osób kończących studia.

⁹ Obok realizowanych obecnie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń.

¹⁰ Jako część oferty uniwersytetu otwartego lub uniwersytetu trzeciego wieku.

- powiązane z kwestią kształcenia interdyscyplinarnego, a w zasadzie międzydziedzinowego, nasycanie kształcenia na kierunkach z dziedziny nauk inżynieryjno-technicznych treściami z obszaru nauk humanistyczno-społecznych i odwrotnie¹¹,
- kształtowanie kompetencji uniwersalnych (niezależnych od kierunku studiów i przydatnych niezależnie od wykonywanego w przyszłości zawodu), z uwzględnieniem poszerzającego się spektrum tych kompetencji (przykładem – rozumienie danych¹², umiejętność wykorzystania narzędzi sztucznej inteligencji z uwzględnieniem etycznych aspektów stosowania tych metod),
- rozwijanie w uczelniach akademickich oferty studiów o profilu praktycznym i studiów dualnych,
- tworzenie możliwości uzyskania podczas studiów doświadczenia międzynarodowego, w tym możliwości wzbogacenia zestawu nabytych kompetencji o elementy niedostępne w rodzimej uczelni.

Efektem tego typu działań podejmowanych przez uczelnię byłoby wyposażenie absolwentów w kompetencje zapewniające elastyczność na rynku pracy – łatwość dostosowania się do zmieniających się potrzeb. Celowo nie mówię tu o potrzebie dostosowania kształcenia do potrzeb i oczekiwań gospodarki (przedsiębiorców). Postulat taki byłby zasadny w przypadku gospodarki nowoczesnej, zorientowanej na innowacyjność, nie ma natomiast sensu w sytuacji, w której nasz kraj plasuje się w ogonie krajów Unii Europejskiej pod względem innowacyjności. Rolą uczelni nie jest w tych warunkach dostosowywanie się do potrzeb pod wieloma względami „przestarzałego” rynku pracy, lecz kreowanie czy wręcz wymuszanie – poprzez przedsięwzięcia realizowane przez odpowiednio wykształconych absolwentów – zmian zmierzających do nadania gospodarce i krajowi bardziej innowacyjnego charakteru.

3.3. Metody kształcenia

Właściwym treściom powinny towarzyszyć odpowiednie, ukierunkowane na studenta metody kształcenia. Chodzi zwłaszcza o:

¹¹ Zagadnienie to jest tematem innego artykułu zamieszczonego w tym tomie [Morawski 2024].

¹² Ang. data literacy.

- odejście od kształcenia opartego na biernym uczestnictwie w zajęciach, narzucającym pozyskiwanie wiedzy teoretycznej i pasywne jej odtwarzanie na sprawdzianach, na rzecz stosowania metod kształcenia opartego na rozwiązywaniu problemów i realizacji projektów oraz innych form prowadzenia zajęć integrujących tradycyjne formy (wykład, ćwiczenia, seminarium, projekt, laboratorium) i aktywizujących studentów,
- wykorzystanie doświadczeń z okresu pandemii COVID-19, wskazujących, że niektóre formy dydaktyczne mogą być realizowane równie efektywnie w kształceniu zdalnym, mieszanym lub hybrydowym, pod warunkiem jego właściwego „oprządkowania”, tzn. przygotowania odpowiednich materiałów dydaktycznych umożliwiających i wspomagających proces samokształcenia z możliwością korzystania z prowadzonych w trybie zdalnym konsultacji¹³,
- szersze wykorzystanie – poprzedzone przygotowaniem i udostępnieniem odpowiednich materiałów dydaktycznych umożliwiających i wspomagających proces samokształcenia¹⁴ – koncepcji kształcenia odwróconego¹⁵,
- tworzenie nowych środowisk uczenia się, wykorzystujących techniki ICT, w tym techniki wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości, uwzględniających przyzwyczajenia i podejście do uczenia się przyszłej generacji studentów (haptic generation),
- poszerzenie strumienia indywidualizowanej informacji zwrotnej przekazywanej studentowi¹⁶,
- zróżnicowanie form wzbogacenia realizowanej ścieżki kształcenia o doświadczenia międzynarodowe: obok organizacji tradycyjnych jedno-

¹³ Prowadzenie części zajęć w trybie zdalnym ma kluczowe znaczenie dla stworzenia możliwości pogodzenia studiowania z pracą zawodową.

¹⁴ Można w tym celu wykorzystać także Otwarte Zasoby Edukacyjne.

¹⁵ Istotą kształcenia odwróconego jest przeniesienie „do domu” procesów służących zdobywaniu przez studenta wiedzy, realizowanych tradycyjnie na uczelni w formie wykładu, i wykorzystaniu obecności studenta na uczelni przede wszystkim na realizację – przy odpowiednim wsparciu ze strony kadry akademickiej – zajęć o charakterze warsztatowym i projektowym.

¹⁶ Kwestia ta była przedmiotem rozważań w jednej z wcześniejszych publikacji autora [Kraśniewski 2020].

lub dwusemestralnych wyjazdów w ramach programu Erasmus¹⁷ zapewnienie możliwości wyjazdów krótkoterminowych¹⁸ oraz szerokiego korzystania z dobrodziejstw mobilności wirtualnej – zajęć prowadzonych zdalnie przez uczelnie zagraniczne, niewymagających wyjazdów za granicę¹⁹.

3.4. Regulacje dotyczące procesu kształcenia

Bogata i zróżnicowana oferta form, treści i metod kształcenia jest warunkiem niezbędnym tworzenia i realizacji elastycznych ścieżek kształcenia, nie jest jednakże warunkiem wystarczającym. W przypadku studiów (pierwszego lub drugiego stopnia, lub jednolitych studiów magisterskich) o poziomie elastyczności decydują faktyczne możliwości skorzystania przez studenta z dobrodziejstw tej oferty. Chodzi o to, aby przyjęte przez uczelnię zasady studiowania, określone w regulaminie studiów i innych aktach prawa wewnętrznego, przewidywały:

- odpowiedni poziom elastyczności programowej: stworzenie studentowi szerokich możliwości indywidualizacji programu studiów – wyboru przedmiotów z oferty wydziału, macierzystej uczelni i innych uczelni²⁰,
- odpowiedni poziom elastyczności w zakresie tempa studiowania: stworzenie studentowi możliwości regulowania, w ustalonym zakresie, liczby przedmiotów realizowanych w poszczególnych semestrach lub inaczej definiowanych okresach rozliczeniowych i związanej z tym liczby punktów ECTS.

W tym kontekście warto wspomnieć, że 30 lat temu, kilka lat przed podpisaniem Deklaracji Bolońskiej, elastyczny system studiów dwustopniowych mający wymienione wyżej cechy wdrożono – przy wydatnym udziale autora tego tekstu – na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki

¹⁷ Liczba studentów korzystających z tego typu wyjazdów jest – ze względu na sposób finansowania – ograniczona, a zainteresowanie nimi – z różnych powodów (obawa o utratę miejsca pracy, uwarunkowania rodzinne) – umiarkowane.

¹⁸ Np. w celu uczestnictwa w szkole letniej/zimowej.

¹⁹ Zgodnie z modelem „umiędzynarodowienia w domu” (internationalisation at home).

²⁰ Formalnie, zgodnie z przepisami prawa, student powinien mieć możliwość wyboru przedmiotów o łącznym wymiarze równym 30% punktów ECTS przypisanych programowi studiów. W praktyce wymaganie to jest w różny sposób „obchodzone”, np. interpretowane jako możliwość wyboru jednej z kilku specjalności, z których w rzeczywistości uruchamiana jest jedna.

Warszawskiej. Wiele z przyjętych wówczas rozwiązań, opracowanych m.in. w ramach realizacji grantu Komitetu Badań Naukowych w zakresie nauk humanistycznych (!), opisanych w monografii [Woźnicki 1996], może także dziś być inspiracją do działań służących zwiększeniu atrakcyjności studiów – dostosowaniu ich do potrzeb i oczekiwań studentów.

4. Co nam utrudnia działania?

Wdrożenie postulowanych przedsięwzięć zmierzających do dywersyfikacji oferty kształcenia i – w efekcie – stworzenia możliwości realizacji elastycznych ścieżek kształcenia nie jest proste i wymaga czasu. Można je rozpatrywać jako sumę wielu działań w sferze organizacji procesu kształcenia, oraz – a może przede wszystkim – indywidualnych i zbiorowych inicjatyw nauczycieli akademickich realizujących proces kształcenia.

Na przeszkodzie stają przy tym rozliczne bariery, zarówno o charakterze centralnym (ustawy, rozporządzenia), jak i – częściej – instytucjonalnym. Do tej drugiej kategorii należą m.in.:

- zachowawcza postawa kierownictwa uczelni w warunkach braku regulacji prawnych (przykładem – mikropoświadczenia) i obawy związane z przebiegiem akredytacji,
- obawa przed tworzeniem „wewnętrznej konkurencji” dla istniejących, od dawna oferowanych i „sprawdzonych” form kształcenia,
- brak stabilnych źródeł finansowania innowacji: tworzenia oferty²¹ i realizacji procesu kształcenia,
- ograniczone zainteresowanie kadry akademickiej, wynikające z braku zachęt do wprowadzania innowacji w kształceniu (kryteriów oceny nauczycieli akademickich), a także niechęć do prowadzenia zajęć w trybie zdalnym, mieszanym i hybrydowym, wynikająca często z braku odpowiedniego zaplecza technicznego (w przypadku kształcenia hybrydowego) oraz braku umiejętności prowadzenia tego typu zajęć²²,

²¹ Jednorazowym wsparciem mogą być w tym przypadku środki pozyskane z rozmaitych konkursów, ogłaszanych przez agencje rządowe, m.in. NCBR i NAWA.

²² Nie chodzi o znane z czasów pandemii COVID-19 przeniesienie zajęć do Internetu (emergency online learning), lecz przemyślane, profesjonalne, właściwie „oprzyrządowane”

- bariery administracyjne i techniczne, zwłaszcza w przypadku przedsięwzięć realizowanych we współpracy z partnerami zagranicznymi: różne regulacje prawne, różne kalendarze akademickie, problemy z zakwaterowaniem oraz bariery w dostępie do zasobów uczelni przez studentów zagranicznych realizujących krótkookresową mobilność (fizyczną bądź wirtualną), problemy z ochroną danych osobowych itp.

Istotną barierą ograniczającą wprowadzanie innowacji w kształceniu pozostają wspomniane w kontekście zachowawczej postawy kierownictwa uczelni kwestie regulacyjne – brak odpowiednich przepisów w ustawach i rozporządzeniach lub, co gorsza, przepisy nieprzystające do szybko zmieniającej się rzeczywistości lub ukierunkowane na zwalczanie potencjalnych patologii i w ten sposób eliminujące wszelkie „niestandardowe” praktyki. Nie da się usunąć tych barier z dnia na dzień. Zmiany przepisów, zwłaszcza zmiany ustawowe, wymagają czasu i rozważań – regulacje wprowadzone zbyt pośpiesznie mogą doprowadzić do „wylania dziecka z kąpielą”.

Trudno jednak wytłumaczyć niekiedy postępowanie organów i niektórych zespołów ekspertów Polskiej Komisji Akredytacyjnej, które – pod hasłem „dbałości o standardy” – niechętnie akceptują bądź wręcz zwalczają, zamiast nagradzać, przejawy innowacyjności w zakresie kształcenia, niemieszczące się w ustalonych przepisami standardach, acz ewidentnie korzystne dla studentów, prowadzące do doskonalenia jakości kształcenia oraz poprawy wizerunku uczelni i szkolnictwa wyższego w społeczeństwie.

5. Od teorii do praktyki, czyli kilka przykładów wdrożenia idei wzbogacania i różnicowania oferty kształcenia

Postulaty i zalecenia dotyczące tego, co należałoby zrobić, aby kształcić lepiej, będące przedmiotem pierwszej części tego tekstu, można oczywiście potraktować jako pobożne życzenia. Brzmiałyby one znacznie bardziej wiarygodnie, jeśli byłyby zilustrowane przykładami zakończonego sukcesem wdrożenia w praktyce działania uczelni, skutecznie obalając argumenty typu „tego się nie da zrobić”, padające z ust osób niechętnych jakimkolwiek zmianom, a zwłaszcza zmianom wymagającym pewnego wysiłku.

kształcenie zdalne, wymagające m.in. przygotowania odpowiednich materiałów dydaktycznych umożliwiających i wspomagających proces samokształcenia.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na unikatowy ze względu na swą strukturę dokument ministerialny. Otóż pod koniec 2023 roku ówczesne Ministerstwo Edukacji i Nauki wydało „Wytyczne w zakresie stosowania mikropoświadczeń w instytucjach szkolnictwa wyższego i nauki” [MEiN 2023]. Obok ogólnych stwierdzeń zachęcających instytucje szkolnictwa wyższego i nauki do stosowania mikropoświadczeń zawiera on – w formie załączników – nadające zaleceniom wspomniany walor wiarygodności przykłady dobrych praktyk w tym zakresie realizowanych przez dwie polskie uczelnie oraz wyniki prac nad systemem wspomagającym wydawanie mikropoświadczeń prowadzonych w podległym ministerstwu Instytucie Badań Edukacyjnych.

Idąc tym tropem, w dalszej części tego punktu przedstawiono trzy przykłady działań w zakresie wzbogacania i różnicowania oferty kształcenia, otwierające studentom²³ nowe możliwości kształtowania ścieżki edukacyjnej. Są one związane z doświadczeniami autora – pracownika Politechniki Warszawskiej, zaangażowanego w przedsięwzięcia edukacyjne na poziomie uczelni oraz macierzystej jednostki – Wydziału Elektroniki i Technik Informatycznych. Wpisują się też w wieloletnią tradycję innowacyjnych przedsięwzięć realizowanych na politechnice i wspomnianym wydziale, której elementem było wzmiankowane wcześniej wprowadzenie przed 30 laty elastycznego systemu studiów dwustopniowych.

Opisane przykłady działań prowadzących do dostosowania oferty do różnorodnych potrzeb i oczekiwań studentów dotyczą trzech różnych poziomów organizacji kształcenia:

- całościowej oferty uczelni; na tym poziomie następuje wzbogacenie tradycyjnie realizowanych studiów o dodatkowe możliwości nabycia cennych kompetencji dzięki działaniom podejmowanym w ramach uniwersytetu europejskiego,
- pojedynczego programu studiów; na tym poziomie oferta dotyczy programu łączącego cechy innowacji tematycznej z unikatowym w skali kraju podejściem do organizacji procesu kształcenia i metod jego realizacji,
- pojedynczego przedmiotu; na tym poziomie innowacja polega na niezdefiniowaniu a priori treści kształcenia – zasadniczo innych treściach w każdej realizacji przedmiotu.

²³ Skupiamy się na tej dominującej grupie odbiorców usług edukacyjnych uczelni.

Przedstawione przykłady dotyczą – co oczywiste – jedynie niektórych z wymienionych wcześniej postulatów i zaleceń. Dotyczą one ponadto stosunkowo wąskich grup studentów. Mogą być traktowane wszakże – obok wielu innych podobnych przedsięwzięć – jako zwiastun oczekiwanego przez społeczność akademicką, a zwłaszcza odbiorców usług edukacyjnych, innowacyjnego podejścia do kształcenia, stanowiąc załączek pozytywnych zmian realizowanych w szerszej skali.

5.1. Oferta nowych form kształcenia związana ze współpracą w ramach uniwersytetu europejskiego

Politechnika Warszawska jest członkiem konsorcjum ENHANCE²⁴, złożonego z 10 renomowanych europejskich uczelni technicznych, ustanowionego w związku z inicjatywą Komisji Europejskiej tworzenia uniwersytetów europejskich.

W procesie tworzenia oferty edukacyjnej konsorcjum dokonano w formie pilotażu koordynacji pięciu programów studiów (czterech na poziomie Master i jednego na poziomie Bachelor). W ramach każdego z tych programów studenci mogą realizować wybrane przedmioty z oferty wszystkich uczelni partnerskich ENHANCE, korzystając z tradycyjnej mobilności w programie Erasmus+ (semestralny pobyt na jednej z uczelni) bądź z mobilności wirtualnej²⁵.

Być może ciekawsze – ze względu na tematykę artykułu – są jednak możliwości związane z wykorzystaniem różnych dodatkowych form kształcenia, prowadzących do uzyskania mikropoświadczeń (ENHANCE micro-credentials) lub innych dokumentów (certificates), poświadczających osiągnięcie określonych efektów uczenia się bądź jedynie udział w aktywności edukacyjnej. Dokumenty takie student/absolwent może włączyć do swojego portfolio, mogą też one stanowić podstawę do uznania całości lub części uzyskanych punktów ECTS na poczet wymagań realizowanego programu studiów lub podstawę do odpowiedniej adnotacji w suplemencie do dyplomu.

²⁴ ENHANCE – The European Universities of Technology Alliance, <https://enhanceuniversity.eu>

²⁵ Wyjazd na jedną z uczelni nie wyklucza przy tym możliwości zdalnej realizacji przedmiotów z innych uczelni.

Politechnika Warszawska była w latach 2020–2023 i pozostaje w obecnej perspektywie finansowej (2023–2027) koordynatorem działań ENHANCE związanych z tworzeniem, wdrażaniem i realizacją różnorodnych krótkich form kształcenia, w tym aktywności prowadzących do uzyskania mikropoświadczeń. Działania te są prowadzone obecnie w ramach pakietu zadań *New Formats and Frameworks*, którego nazwa jasno wskazuje na zakładany innowacyjny charakter tychże działań. Ponadto, w ramach pakietu zadań nazwanego *IT Infrastructures and Services*, koordynowanego przez ETH Zurich i RWTH Aachen, PW zajmuje się „oprządkowaniem” informatycznym procesu realizacji krótkich form kształcenia oferowanych przez ENHANCE oraz wydawania mikropoświadczeń i innych dokumentów związanych z tymi formami.

Krótkie formy kształcenia, o których tu mowa, obejmują m.in. realizowane przez uczelnie konsorcjum, często wspólnie:

- mikroprogramy, złożone z 2–4 modułów²⁶, realizowanych przez uczelnie z różnych krajów,
- szkoły letnie/zimowe o tematyce będącej potencjalnie przedmiotem zainteresowania szerokiego spektrum studentów (Climate Action, Data Literacy itp.),
- „autonomiczne” przedmioty, oferowane najczęściej w formie MOOC-ów,
- projekty realizowane w międzynarodowych zespołach,
- różne formy zespołowego współzawodnictwa (design competitions, challenges, hackathons itp.),
- programy mentoringowe (np. w zakresie przedsiębiorczości) i szkolenia (np. dla studentów udających się na wyjazd w ramach programu Erasmus+).

Znaczna część wymienionych form kształcenia związana jest z krótkookresową mobilnością (kilka dni), finansowaną z projektu ENHANCE lub – znacznie częściej – z innych źródeł, takich jak program Erasmus+, wspierający m.in. krótkie, kilkutygodniowe formy kształcenia, tworzone przez kilka uczelni, łączące zajęcia prowadzone zdalnie z zajęciami na jednej z tych uczelni, tzw. BIPs (Blended Intensive Programmes).

²⁶ Przedmiotów lub innych aktywności edukacyjnych, takich jak szkoła letnia/zimowa.

Wymienione wyżej krótkie formy kształcenia, będące istotną częścią oferty edukacyjnej ENHANCE, cieszą się dużym zainteresowaniem studentów. Liczba chętnych do skorzystania z nich znacznie przekracza liczbę miejsc, przy czym – co ciekawe – dotyczy to w największym stopniu aktywności organizowanych w Warszawie. Rekordową liczbę zgłoszeń²⁷ odnotowano na hackathon zorganizowany na PW we współdziałaniu z Samorządem Studentów w maju 2024 roku, a ściślej – dwa odbywające się równolegle hackathony (Biohackathon oraz Smart City Challenge). Spowodowało to m.in. konieczność znacznego zwiększenia pierwotnie planowanej liczby uczestników.

Aktywności realizowane przez PW uzyskują bardzo pochlebne opinie uczestników. Jako ilustracja może posłużyć następująca opinia studentki RWTH Aachen o BLUE-GREEN-IN Climate Change Summer School, zorganizowanej przez PW w lipcu 2024 roku, zamieszczona w aktualnościach ENHANCE²⁸: *Attending the Summer School in Warszawa was a game-changer! Warm people, enriching experiences, and nourishing knowledge made it unforgettable. I tackled problems in new ways and hit exciting milestones. Plus, the cultural exchange with classmates and locals opened up fresh perspectives and endless possibilities. Best decision ever.*

Unikatowym elementem oferty ENHANCE, koordynowanym przez PW, adresowanym do całej społeczności ENHANCE, nie tylko studentów, są tandemy językowe²⁹. Ich celem jest rozwój umiejętności językowych oraz ułatwienie nawiązywania nowych kontaktów przez pracowników oraz studentów uczelni partnerskich. Uczestnicy tej inicjatywy – poprzez prowadzenie konwersacji w parach, w których każda z uczestniczących osób posługuje się z zasady swoim rodzimym językiem, a język angielski służy jedynie jako „deska ratunku” w przypadku napotkania problemu – mogą doskonalić swoją znajomość języków używanych w krajach, w których ulokowane są uczelnie członkowskie i stowarzyszone ENHANCE (niemiecki, hiszpański, niderlandzki, włoski, szwedzki, norweski, polski, ukraiński).

²⁷ Ponad 500, w tym ponad 200 z Politechniki w Mediolanie.

²⁸ ENHANCE Summer Season 2024: A Triumph of Collaborative Learning and Innovation; <https://enhanceuniversity.eu/recap-of-the-enhance-summer-school-season-2024>, dostęp 9.11.2024.

²⁹ https://www.enhance-tandems.pw.edu.pl/enhance_tandems_en, dostęp 9.11.2024.

Ta niekonwencjonalna forma kształcenia cieszy się dużym zainteresowaniem – na portalu „tandemów” zarejestrowanych jest już prawie 2000 osób.

Doświadczenia zgromadzone w ramach działań prowadzonych w ENHANCE są wykorzystywane także „lokalnie”, przy tworzeniu oferty kształcenia skierowanej do społeczności PW. Stanowiły one m.in. podstawę do opracowania rozwiązań dotyczących mikropoświadczeń, czego efektem jest zarządzenie Rektora PW w tej sprawie³⁰. Do tych doświadczeń nawiązano także we wspomnianym wcześniej załączniku do opublikowanych przez ministerstwo „Wytocznych w zakresie stosowania mikropoświadczeń w instytucjach szkolnictwa wyższego i nauki”.

5.2. Unikatowy program studiów na unikatowym kierunku

Inicjatywa opracowania i uruchomienia studiów na kierunku *inżynieria Internetu rzeczy*, bo o nich jest tu mowa, jest zgodna z postulatem tworzenia kierunków i specjalności „istotnie nowych”, odpowiadających szybkim, mającym przełomowy charakter postępom wiedzy i technologii oraz zmianom w otoczeniu społeczno-gospodarczym. Stanowiła ona odpowiedź na odczuwany na krajowym, ale także międzynarodowym rynku pracy wyraźny brak specjalistów w zakresie Internetu rzeczy, artykułowany przy różnych okazjach przez przedstawicieli instytucji publicznych i podmiotów gospodarczych.

Program studiów pierwszego stopnia o profilu ogólnoakademickim na kierunku *inżynieria Internetu rzeczy* jest prowadzony na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej począwszy od roku akademickiego 2020/2021.

Obok wspomnianego unikatowego, a jednocześnie odpowiadającego potrzebom społecznym zakresu tematycznego, studia te wyróżnia spośród innych studiów prowadzonych w Politechnice Warszawskiej, a także innych polskich uczelniach, innowacyjna koncepcja programowa. Jej znaną cechą jest realizowany na każdym semestrze, z wyjątkiem semestru ostatniego, poświęconego głównie przygotowaniu pracy dyplomowej, moduł zespołowych zajęć projektowych o znacznym wymiarze (10–12 punktów

³⁰ Zarządzenie nr 66/2023 Rektora Politechniki Warszawskiej z dnia 6 listopada 2023 r. w sprawie uzyskiwania mikropoświadczeń w wyniku realizacji mikroprogramów w Politechnice Warszawskiej; <https://www.bip.pw.edu.pl/Wewnetrzne-akty-prawne/Dokumenty-Rektora-PW/Zarzadzenia-Rektora/2023/Zarzadzenie-nr-66-2023-Rektora-Politechniki-Warszawskiej-z-dnia-6-listopada-2023-r>

ECTS), prowadzonych metodą projektową, a ściślej – metodą design thinking/double-diamond project based learning.

Zajęcia te są wspomagane przez inne przedmioty, w tym przedmioty rozwijające zrozumienie metodycznych i pozatechnicznych aspektów pracy inżyniera oraz służące kształtowaniu kompetencji ogólnych, niezwiązanych z konkretnym kierunkiem studiów. Taką rolę pełni m.in. realizowany w pierwszej połowie pierwszego semestru przedmiot „Metodyczne aspekty działalności inżyniera”, zaprojektowany z intencją wyposażenia osoby rozpoczynającej studia w kompetencje uniwersalne przydatne w dalszym kształceniu. Liczba przedmiotów w semestrze została ograniczona do 5–6, co ułatwiło koordynację ich treści.

W programie studiów, a w szczególności w ramach modułów PBL, integrujących w przemyślany sposób rozmaite metody i techniki kształcenia, wykorzystane są m.in. następujące formy prowadzenia zajęć:

- projekty i zajęcia laboratoryjne, realizowane indywidualnie i w zespołach,
- zajęcia projektowe prowadzone zgodnie z koncepcją „design thinking”,
- zajęcia obejmujące szybkie prototypowanie,
- projekty i zajęcia laboratoryjne na przedmiotach prowadzonych tradycyjnie w inny sposób, np. na przedmiotach z zakresu matematyki,
- samodzielne uczenie się studentów (zdobywanie wiedzy wykraczającej poza materiał wykładowy) i prezentacja wyników samokształcenia na zajęciach grupowych,
- zajęcia wymagające formułowania i rozwiązywania problemów „otwartych”, w tym problemów o charakterze badawczym,
- zajęcia warsztatowo-treningowe.

Dobrym wskaźnikiem stopnia wykorzystania metod kształcenia uwzględniających samodzielne uczenie się studentów oraz stosowania aktywizujących form pracy ze studentami jest udział wykładów w ogólnym bilansie „godzin kontaktowych”. Został on znacznie ograniczony. W przedmiotach występujących w nominalnym planie studiów wykłady stanowią jedynie 23,6% godzin zajęć – wyraźnie mniej niż w przypadku innych programów studiów prowadzonych na wydziale i na uczelni.

Tym zróżnicowanym formom prowadzenia zajęć odpowiadają zróżnicowane metody weryfikacji efektów uczenia się, przy czym:

- ze względu na dominację form kształcenia aktywizujących studentów sprawdzanie wiedzy odbywa się często pośrednio – przez sprawdzenie umiejętności wykorzystania tej wiedzy (do rozwiązania problemu, realizacji projektu itp.),
- „tradycyjne” sposoby weryfikacji efektów uczenia się przybierają w niektórych przypadkach nietradycyjną formę; przykładowo, egzamin przewidziany jako jedna z form weryfikacji efektów uczenia się w modułach PBL ma w tym przypadku często formę „obrony” zrealizowanego projektu.

Ciekawych informacji dotyczących stopnia, w jakim kształcenie na kierunku *inżynieria Internetu rzeczy* wychodzi poza standardową ofertę studiów inżynierskich na PW (rozszerza grono osób zainteresowanych tą ofertą), dostarczają wyniki ankiety prowadzonej systematycznie wśród studentów pierwszego semestru. Szczególnie interesujące są pod tym względem odpowiedzi na pytanie dotyczące innych uczelni, na które studenci zostali przyjęci, ale zrezygnowali z nich na korzyść *inżynierii Internetu rzeczy*. W tej dość licznej grupie (36% studiujących) oprócz oczywistych i oczekiwanych odpowiedzi (*informatyka*, *automatyka* i *robotyka* oraz inne kierunki prowadzone na uczelniach technicznych, czy też *informatyka* i kierunki z dziedziny nauk ścisłych na uniwersytetach) zdarzają się odpowiedzi nieco zaskakujące. Wymieniono m.in. kierunek *lekarski* na WUM, *ekonomię* na UW oraz w SGH, *prawo* na UW, *kognitywistykę* na UW, *Artes Liberales* na UW, międzydziedzinowe indywidualne studia humanistyczne (MISH) na UW, czy takie same studia na UAM. W ogólności, niemal połowa spośród tych studentów kierunku *inżynieria Internetu rzeczy*, którzy dostali się także na inne studia, wskazała jako alternatywne, gwarantowane miejsce studiowania uczelnię nietechniczną – uniwersytet, uczelnię ekonomiczną bądź uczelnię medyczną.

Wyniki ankiet przeprowadzanych w połowie pierwszego semestru wśród kolejnych roczników studentów kierunku *inżynieria Internetu rzeczy* dokumentują wysoce pozytywną ocenę programu studiów na tym kierunku. Przy stopie zwrotu ankiet na poziomie około 90% ponad połowa respondentów (55%) oceniła, że realizowane przez nich studia wyróżniają się pozytywnie spośród innych studiów prowadzonych na wydziale; nie było ocen negatywnych ani „neutralnych”; pozostali studenci uznali, że nie mają dostatecznej

wiedzy, aby dokonać oceny³¹. Przykładowe opinie studentów można znaleźć na stronie [www](http://www.iot.pw.edu.pl) dedykowanej kandydatom na studia na tym kierunku³².

Przytoczone fakty i opinie pozwalają postawić tezę, że opracowanie i realizacja programu studiów pierwszego stopnia na kierunku *inżynieria Internetu rzeczy*, charakteryzującego się wieloma wysoce niestandardowymi rozwiązaniami, stanowi udany eksperyment w sferze kształcenia, który powinien być kontynuowany. Oznacza to w szczególności celowość prowadzenia studiów drugiego stopnia na tym kierunku.

Studia drugiego stopnia na kierunku *inżynieria Internetu rzeczy* zostały uruchomione w semestrze letnim roku akademickiego 2023/2024. Program tych studiów, podobnie jak program studiów pierwszego stopnia, charakteryzuje wiele nowatorskich koncepcji dydaktycznych, w tym:

- struktura, obejmująca dwa duże moduły zespołowych zajęć projektowych o wymiarze 12 punktów ECTS każdy, realizowane na dwóch pierwszych semestrach; jeden z tych modułów ma charakter wysoce interdyscyplinarny – jest realizowany we współpracy z dwoma innymi wydziałami PW,
- ograniczenie liczby przedmiotów w poszczególnych semestrach i w całym cyklu studiów; łączna liczba przedmiotów w 3-semesteralnym cyklu kształcenia została ograniczona do 13³³, co ułatwiło koordynację treści poszczególnych przedmiotów,
- kształcenie silnie zorientowane na kształtowanie umiejętności prowadzenia badań i rozwiązywania problemów; w przedmiotach obowiązkowych (bez dyplomowania) 72,8% punktów ECTS jest związanych z zajęciami kształtującymi tego typu umiejętności, głównie zajęciami projektowymi,
- ograniczenie tradycyjnych metod weryfikacji osiągniętych przez studentów efektów uczenia się na rzecz metod typowych dla kształcenia opartego na badaniach i realizacji projektów; pochodną tego podejścia jest mała liczba egzaminów – jedynie 4 egzaminy w przedmiotach obowiązkowych programu,

³¹ Ocenę tę należy rozpatrywać w kontekście faktu, że studia na wszystkich pozostałych kierunkach prowadzonych na wydziale w rankingu kierunków technicznych miesięcznika *Perspektywy* od lat zajmują miejsca na „podium”, w większości przypadków na jego najwyższym stopniu.

³² <https://iot.pw.edu.pl>

³³ Liczba ta nie uwzględnia przedmiotów związanych z procesem dyplomowania.

- specjalny przedmiot poświęcony metodologicznym podstawom prowadzenia badań naukowych, prowadzony w języku angielskim,
- specjalny przedmiot o niesprecyzowanej a priori zawartości treściowej, stanowiący forum dyskusji z zaproszonymi gośćmi, reprezentującymi środowisko naukowe i otoczenie społeczno-gospodarcze uczelni,
- zestaw przedmiotów humanistyczno-społecznych ukierunkowanych na kreowanie postaw przedsiębiorczych i rozwijanie umiejętności zarządzania projektami, z uwzględnieniem ryzyka z tym związanego,
- znaczna elastyczność, związana z wyborem przedmiotów oraz definiowaniem tematyki projektów,
- rozwiązania organizacyjne, w tym rozkład zajęć ułatwiający studentom godzenie obowiązków związanych ze studiowaniem z pracą zawodową³⁴, a także wykorzystywanie metod kształcenia na odległość.

Doświadczenia związane z realizacją tego nowego programu są dość ograniczone. Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród osób przyjętych na studia w lutym 2024 roku³⁵ wskazują jednak dość wyraźnie, że nowy program studiów odpowiada oczekiwaniom studiujących. Szczególnie pozytywnie oceniono rozkład zajęć, sprzyjający godzeniu obowiązków związanych ze studiowaniem z pracą zawodową.

5.3. Przedmiot o nieokreślonych a priori treściach

W ramach opisanych w skrócie studiów drugiego stopnia na kierunku *inżynieria Internetu rzeczy* prowadzony jest przedmiot „Internet rzeczy – nauka i praktyka”. Znamionną i unikatową cechą tego przedmiotu, występującego w planie studiów pierwszego semestru, jest niesprecyzowana a priori, zmieniająca się z roku na rok zawartość treściowa. Przedmiot jest pomyślany jako forum dyskusji z zaproszonymi gośćmi, reprezentującymi środowisko naukowe i otoczenie społeczno-gospodarcze PW, prezentującymi nowe osiągnięcia nauki i techniki związane tematycznie z inżynierią Internetu rzeczy oraz doświadczenia związane z przedsięwzięciami biznesowymi w tym obszarze.

³⁴ Zajęcia na pierwszym semestrze głównie w godzinach popołudniowych, wolny od zajęć piątek i co drugi czwartek.

³⁵ Więcej na temat tej ankiety – w kolejnym podpunkcie.

W pierwszej edycji przedmiotu, zrealizowanej w semestrze letnim roku akademickiego 2023/2024, tematyka zajęć prowadzonych przez pracowników PW (z różnych wydziałów) obejmowała następujące zagadnienia:

- elektronika o zerowym poborze energii dla układów samozasilających IoT,
- IoT na kampusie PW,
- Internet of Things technologies and their challenges: ethics, privacy and security (na bazie zajęć prowadzonych w University College London).

Zajęcia prowadzone przez ekspertów zewnętrznych dotyczyły natomiast:

- praktyki współpracy z narzędziami sztucznej inteligencji³⁶,
- projektów realizowanych w firmie Orange Polska, związanych m.in. z technologią 5G i rozwiązaniami IoT w kontekście cyberbezpieczeństwa³⁷.

W celu zebrania opinii studentów na temat koncepcji i sposobu realizacji przedmiotu „Internet rzeczy – nauka i praktyka”, a także uwag dotyczących innych przedmiotów prowadzonych na pierwszym semestrze studiów drugiego stopnia na kierunku *inżynieria Internetu rzeczy* przeprowadzono specjalnie przygotowaną ankietę. Jej wyniki wskazują na jednoznacznie pozytywną ocenę eksperymentu, polegającego na wprowadzeniu do programu studiów przedmiotu o nieokreślonych a priori treściach.

Być może ważniejsze i warte szczególnego podkreślenia jest jednak osiągnięcie 100-procentowej stopy zwrotu ankiety przeprowadzonej elektronicznie, a także mnogość i obszerność uwag w odpowiedziach na pytania otwarte oraz komentarzy w odpowiedziach na pytania zamknięte. Skłania to do postawienia tezy, że studenci są zainteresowani i chętni do współdziałania w procesie tworzenia atrakcyjnej, innowacyjnej oferty dydaktycznej. Są w stanie poświęcić swój czas, jeśli widzą w tym sens: dostrzegają wysiłek włożony przez nauczycieli akademickich związany z analizą przekazanych informacji i są przekonani o tym, że ich opinie zostaną wykorzystane. Nie są natomiast w większości skłonni,

³⁶ Tematyce tej był poświęcony 13-godzinny cykl zajęć, obejmujący wykonanie przez studentów aplikacji w architekturze RAG, prowadzony przed doradcę zarządu i ekspertów z firmy BlueSoft.

³⁷ Zajęcia były prowadzone w laboratorium 5G w siedzibie firmy Orange, m.in. przez Dyrektora Strategii i Rozwoju ICT, Orange Polska.

co pokazują doświadczenia z ankietyzowaniem innych przedmiotów prowadzonych na PW, do wypełniania ankiet, z których – w ich odczuciu – niewiele wynika.

6. Podsumowanie

Włączenie do oferty edukacyjnej uczelni nowych, krótkich form kształcenia, stanowiących uzupełnienie realizowanych w sposób tradycyjny programów studiów, stwarza studentom dodatkowe możliwości indywidualizacji ścieżki kształcenia. W przypadku oferowania tych form we współpracy z partnerami zagranicznymi oznacza to także:

- możliwość wzbogacenia programu studiów i zestawu nabytych kompetencji (efektów uczenia się) o elementy niedostępne w rodzimej uczelni,
- możliwość zdobycia doświadczenia międzynarodowego bez konieczności długoterminowego wyjazdu, a w szczególnym przypadku – bez konieczności opuszczania kraju.

Z kolei rozwijanie zakresu tematycznego oferty – tworzenie kierunków studiów i specjalności „istotnie nowych”, odpowiadających szybkim, mającym przełomowy charakter postępom wiedzy i technologii oraz zmianom w otoczeniu społeczno-gospodarczym, w tym wymaganiom interdyscyplinarności – zwiększa atrakcyjność studiów i poszerza krąg osób zainteresowanych ich podjęciem. Ma to miejsce zwłaszcza wtedy, kiedy ta nowa tematyka łączy się z odpowiednimi, ukierunkowanymi na potrzeby i oczekiwania „dzisiejszego” studenta metodami kształcenia, takimi jak:

- kształcenie oparte na rozwiązywaniu problemów i realizacji projektów oraz innych formach prowadzenia zajęć aktywizujących studentów,
- realizacja części zajęć w trybie zdalnym lub hybrydowym.

Wymienione działania, mające na celu dostosowanie oferty uczelni do potrzeb osób rozważających podjęcie kształcenia – niekoniecznie bezpośrednio po zakończeniu poprzedniego cyklu edukacji, wydają się niezbędne w warunkach:

- kryzysu demograficznego,
- obserwowanego w wielu krajach o wysokim poziomie rozwoju i wysokim wskaźniku skolaryzacji spadku zainteresowania studiami, zwłaszcza studiami drugiego stopnia, na rzecz krótszych form kształcenia,
- rozwoju oferty firm komercyjnych, skutecznie konkurujących z uczelniami na rynku usług edukacyjnych.

Bibliografia

- [Banwari 2023] A.R. Banwari, P. Dambisya, B. Khumalo, K. van Tonder, A design justice approach to Universal Design for Learning, [w:] L. Czerniewicz, C. Cronin (eds), *Higher Education for Good: Teaching and Learning Futures*, Open Book Publishers, Cambridge, UK, 2023, <https://doi.org/10.11647/OBP.0363>
- [UNESCO 2024] M. Martin, U. Furiv, *Designing policies for flexible learning pathways in higher education*, International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2024.
- [UNESCO 2022] *Beyond Limits: New Ways to Reinvent Higher Education*, Roadmap Proposed for the 3rd World Higher Education Conference, UNESCO, 2022.
- [EUA 2024] *Flexible learning and teaching*, Thematic Peer Group Report, Learning & Teaching Paper #21, European University Association, March 2024.
- [WSJ 2024] D. Belkin, Why Americans Have Lost Faith in the Value of College: Three generations of ‘college for all’ in the U.S. has left most families looking for alternatives, *Wall Street Journal*, Jan. 19, 2024; <https://www.wsj.com/us-news/education/why-americans-have-lost-faith-in-the-value-of-college-b6b635f2>
- [Woźnicki 1996] J. Woźnicki (red.), *Elastyczny system studiów dwustopniowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- [MEiN 2023] *Wytyczne w zakresie stosowania mikropoświadczeń w instytucjach szkolnictwa wyższego i nauki*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, 31 października 2023; <https://www.gov.pl/web/edukacja/wytyczne-w-zakresie-stosowania-mikroposwiadczen-w-instytucjach-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki>
- [Morawski 2024] R.Z. Morawski *O potrzebie reintegracji humanistyki i technonauki w kształceniu akademickim*, w tym tomie.
- [Kraśniewski 2020] A. Kraśniewski, *O jakości kształcenia w czasach COVID-19: stare odpowiedzi na nowe pytania?*, [w:] *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*, s. 39–50; Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji (Wydawnictwo SGGW), Warszawa 2020, ISBN 978-83-89871-43-5.

O POTRZEBIE REINTEGRACJI HUMANISTYKI I TECHNONAUKI W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM

ROMAN Z. MORAWSKI

1. Wprowadzenie

Na początku był Chaos. Z Chaosu zrodzili się bogowie, którzy obdarzyli Greków swoim boskim intelektem, czyli Logosem. Tak zaczęła się filozofia, czyli poszukiwanie mądrości. Kluczowym elementem owego poszukiwania było opisywanie rzeczywistości, które Simon Blackburn w 1999 roku nazwał inżynierią pojęciową (ang. *conceptual engineering*)¹. W miarę jak opisywanie rzeczywistości ujawniało jej złożoność, konieczna stała się strukturalizacja tego procesu. Historyczne zasługi na tym polu położył Arystoteles, który aktywności człowieka związane z pozyskiwaniem wiedzy podzielił na trzy kategorie:

- aktywności *teoretyczne*, których celem jest tworzenie wiedzy dla niej samej (metafizyka, fizyka, matematyka);
- aktywności *praktyczne*, których celem jest formowanie wiedzy służącej moralnemu doskonaleniu człowieka (etyka, polityka);
- aktywności *pojetyczne*, których celem jest pozyskiwanie wiedzy umożliwiającej wytwarzanie użytecznych lub pięknych przedmiotów (rzemiosło, sztuki piękne).

¹ S. Blackburn, *Think: A Compelling Introduction to Philosophy*, Oxford University Press, Oxford (UK) & New York (USA) 1999, pp. 10, 19, 111, 127 and 319.

Z filozofii Arystoteles wyodrębnił nauki przyrodnicze: fizykę, biologię i astronomię. Wprowadzone przez niego podziały okazały się niezwykle inspirujące na przestrzeni dwóch millennia, a ich ślady przetrwały w taksonomii wiedzy po dziś dzień. Ich skutkiem ubocznym wydaje się być jednak szkodliwy *rozbrat nauk przyrodniczych z humanistyką, nauki z techniką*². Jak do tego doszło? Zapoczątkowany przez Arystotelesa proces strukturalizacji wiedzy znalazł swoją kontynuację już w okresie późnego Średniowiecza. Był bardzo powolny aż do XIX wieku, kiedy to nastąpiło jego przyspieszenie, które w pierwszej połowie XX wieku doprowadziło do ukształtowania się klasyfikacji dyscyplin i specjalności (naukowych, technicznych i humanistycznych), zbliżonej do tych klasyfikacji, którymi posługujemy się w XXI wieku³. Już w końcu lat sześćdziesiątych minionego stulecia Charles P. Snow podsumował ten proces w swoim do dziś często cytowanym wykładzie *The Two Cultures and the Scientific Revolution*⁴, w którym sformułował tezę o niekompatybilności dwóch kultur: nauki i humanistyki. Dowodził, że środowiska humanistów i naukowców przestały się wzajemnie rozumieć, i ostrzegał przed groźnymi następstwami pogłębiania się intelektualnej przepaści między nimi. Teza Charlesa P. Snowa była w ciągu minionych sześciu dekad przedmiotem krytycznej dyskusji, która w dobitny sposób uświadomiła wielu myślicielom potrzebę reintegracji nauk i humanistyki. Jednak dopiero umasowienie zastosowań sztucznej inteligencji (AI), które dokonało się w ostatnich latach, uczyniło świadomość tej potrzeby bardziej powszechną.

Niniejszy esej jest próbą uzasadnienia następujących postulatów:

- (1) Odpowiedzią na konwergencję dyscyplin technonauki, dokonującą się z udziałem AI, powinna być adekwatna konwergencja edukacji technonaukowej i humanistycznej na wszystkich jej etapach.

² J. Lubacz, *O poznawaniu i kształtowaniu świata*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 2023, <https://www.ipwc.pw.edu.pl/> [2024-09-10], pp. 39–40.

³ Przykład: *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*, The OECD Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, Paris, February 26, 2007, https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/frascati-manual-2015_9789264239012-en [2024-09-10], p. 59.

⁴ C.P. Snow, *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, Cambridge University Press, Cambridge (UK) 1959.

- (2) Z tego względu konieczne jest możliwie szybkie wprowadzenie na uczelniach:
- elementów wiedzy humanistycznej do programów kształcenia na kierunkach technonaukowych;
 - elementów wiedzy o technonauce do programów kształcenia na kierunkach humanistycznych.
- (3) Konieczne jest też przyznanie najwyższego priorytetu metodom nauczania, które sprzyjają rozwojowi krytycznego myślenia oraz refleksyjnego stosunku do zjawisk społecznych i kulturowych.

2. Ewolucja edukacyjnej misji uniwersytetu

Jak trafnie zauważa Tadeusz Sławek: *Zadaniem Uniwersytetu nie jest kształcenie bezkrytycznych funkcjonariuszy, lecz osób myślących; a to oznacza, że naszym zadaniem jest przywrócenie należytej wagi nieznającemu pośpiechu skupieniu uwagi, bowiem w ten sposób przeciwstawiamy się złu wynikającemu z tejże uwagi rozproszenia*⁵. Choć zgadzamy się w tej kwestii w rozmowach prywatnych i lokalnych, brniemy w kolejne wersje systemu ewaluacji działalności badawczej i edukacyjnej, które w żaden sposób tej prostej prawdy nie uwzględniają. Czy Akademia, podzielona na fakultety pielęgnujące poszczególne dziedziny wiedzy, ma szanse zaproponować wiarygodne rozwiązania złożonych problemów współczesnego świata? Czy niezbyt łatwo ulegliśmy presji rynku, pozwalając sobie wmówić, że naszym społecznym zobowiązaniem jest wyłącznie kształcić specjalistów? – pyta Tadeusz Sławek⁶. Wszak *nasza codzienna krzątania jest przede wszystkim ludzka, osobowa, całościowa, a dopiero potem proceduralna, czyli pojmująca człowieka fragmentarycznie jako funkcjonariusza zawodu*. Badania socjologiczne prowadzone niedawno wśród najmłodszych wyborców – argumentuje Tadeusz Sławek⁷ – pokazały, że będą oni bardziej skłonni poprzeć polityka, który zdaje sobie sprawę z konieczności zapewnienia im wsparcia psychicznego i duchowego (43%), niż tego, który obiecuje im program dopłat do pierwszego mieszkania (27%).

⁵ T. Sławek, *Andante moderato. O melancholii Akademii*, *Nauka*, 2023, No. 4, pp. 7–16.

⁶ *ibid.*

⁷ *ibid.*

Humanistyka była obszarem aktywności europejskich uniwersytetów od chwili ich zaistnienia. Wszak studenci średniowiecznych uczelni (Bolonia, Paryż, Oxford, Modena, Cambridge, Salamanka...) rozpoczynali studia od tzw. *trivium*, na które składały się trzy przedmioty: gramatyka, retoryka i dialektyka (logika); dopiero program dalszego ich kształcenia obejmował cztery przedmioty bliższe nauce – arytmetykę, geometrię, astronomię i muzykę – tworzące tzw. *quadrivium*. Nauki empiryczne – takie jak fizyka, chemia czy biologia – pojawiły się w nauczaniu uniwersyteckim o wiele później (w XVIII wieku), a przedmioty techniczne – jeszcze później (w XIX wieku). W końcu XVIII wieku pojawiły się też pierwsze uczelnie techniczne, zwane politechnikami⁸. Były one nastawione na kształcenie specjalistyczne, choć początkowo oparte na szerokiej podbudowie naukowo-humanistycznej. We Francji owa podbudowa zachowała się po dziś dzień, ale w innych krajach europejskich, które twórczo zaadaptowały ideę kształcenia politechnicznego, uległa głębokiej erozji. Nastąpiło to, w szczególności, we wszystkich polskich politechnikach: z jednej strony – istotnej kompresji uległy treści podstawowe z dziedziny matematyki, fizyki i chemii; z drugiej zaś – treści z obszaru filozofii, historii, socjologii i psychologii zostały wyparte przez treści związane z zarządzaniem, przedsiębiorczością i marketingiem. Czy ten model kształcenia politechnicznego jest bezpieczny w warunkach szybko narastającej złożoności współczesnego świata?

3. Przesłanki reintegracji nauk empirycznych i humanistyki

W sposób abstrakcyjny, ale być może dzięki temu wciąż aktualny, fundamentalny sens jedności nauk empirycznych i humanistyki objaśnił Albert Einstein w 1936 roku:

*The integration of Humanities and Science marks a powerful synergy, where the analytical rigor of scientific inquiry meets the nuanced insights of humanistic inquiry. This interdisciplinary approach seeks to bridge gaps, promoting a holistic understanding of the world that encompasses both empirical knowledge and the human experience*⁹.

⁸ Pierwsze uczelnie techniczne powstały w Paryżu w XVIII wieku; najważniejszą z nich była École Polytechnique założona w 1794 roku.

⁹ <https://popularscientist.com/humanities-and-science-integration/> [2024-09-10]

Uzasadniał tę tezę, odwołując się do zachodniej tradycji intelektualnej:

All religions, arts and sciences are branches of the same tree. All these aspirations are directed toward ennobling man's life, lifting it from the sphere of mere physical existence and leading the individual toward freedom. It is no mere chance that our older universities have developed from clerical schools. Both churches and universities – insofar as they live up to their true function – serve the ennoblement of the individual. They seek to fulfil this great task by spreading moral and cultural understanding, renouncing the use of brute force. [...] The essential unity of ecclesiastical and secular cultural institutions was lost during the 19th century, to the point of senseless hostility¹⁰.

Odwołując się do tej samej tradycji, autorzy przeglądowego artykułu dotyczącego ewolucji misji uczelni technicznych¹¹ wyróżnili pięć orientacji pedagogicznych takich uczelni lub ich jednostek – naukową, ekonomiczną, polityczną, społeczną i ekologiczną. Zgodnie z tą klasyfikacją:

- *Orientacja naukowa* odpowiada akademickiej wizji inżynierii jako nauki stosowanej. Taką właśnie orientację nadano paryskiej École Polytechnique utworzonej w 1794 roku; została ona następnie przyjęta i zaadaptowana przez uczelnie techniczne, powstające w krajach uprzemysłowionych w XIX wieku.
- *Orientacja ekonomiczna* pojawiła się w wielu regionach Europy w związku z koniecznością przeciwdziałania upadkowi przemysłu lub potrzebą zwiększenia konkurencyjności gospodarczej tych regionów.
- *Orientacja polityczna* jest powiązana z główną rolą, jaką inżynierowie odgrywali w operacjach wojskowych w końcu XVIII i na początku XIX wieku, gdy narody Europy skupiały się na jednoczeniu terytorialnym. Pojawiło się bowiem wówczas zapotrzebowanie na specjalistów posiadających kompetencje związane z komunikacją, transportem, uzbrojeniem i fortyfikacjami.

¹⁰ A. Einstein, *Out of my later years: The scientist, philosopher, and man portrayed through his own words*, Philosophical Library, New York 1950, p. 9.

¹¹ D.A. Martin, G. Bombaerts, M. Horst, K. Papageorgiou, G. Viscusi, *Pedagogical Orientations and Evolving Responsibilities of Technological Universities: A Literature Review of the History of Engineering Education*, *Science and Engineering Ethics*, 2023, Vol. 29, No. 6, pp. 1–29 of Article #40.

- *Orientacja społeczna* pojawiła się z kolei w związku z potrzebą podkreślenia społecznej roli i odpowiedzialności inżyniera. Znalazła odzwierciedlenie w treściach kształcenia dotyczących etyki, wiedzy o funkcjonowaniu państwa czy świadomości globalnej i kulturowej.
- *Orientacja ekologiczna* jest najnowszą orientacją kształcenia politechnicznego. Pojawiła się, gdy wzrosło zapotrzebowanie na inżynierów zdolnych do zajęcia się problemami zrównoważonego rozwoju, zmian klimatycznych i rozwoju gospodarki w obiegu zamkniętym.

W cytowanym artykule znaleźć można zarówno przykłady uczelni realizujących powyższe orientacje, jak i pełniejszą informację o kontekście historycznym, który je ukształtował. Pojawienie się każdej z tych orientacji musiało oznaczać odpowiednie wzbogacenie treści nauczania o aspekty – odpowiednio – naukowe, ekonomiczne, polityczne, społeczne lub ekologiczne. Wydaje się, że obecny kontekst historyczny powinien skłaniać nas do implementacji szóstego profilu: *orientacji humanistycznej*.

Rozwój technik informacyjnych (IT) i upowszechnienie ich zastosowań we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności dostarcza wielu szczegółowych przesłanek reintegracji nauk empirycznych i humanistyki. Najkrócej rzecz ujmując: branża IT potrzebuje humanistów! Aktywność zawodowa w obszarze IT nie zawsze wymaga wykształcenia programistycznego. W pewnych sytuacjach doświadczenie programistyczne może nawet przeszkadzać. Programista, stając się kierownikiem projektu informatycznego, może mieć np. skłonność do wyręczania innych programistów: może mieć trudności w delegowaniu zadań z powodu nadmiernej koncentracji na technicznych aspektach swojej pracy. Wprawdzie tylko programista może stworzyć źródłową dokumentację nowego produktu IT, ale to osoba posiadająca kompetencje humanistyczne, rozumiejąca działanie owego produktu, jest na ogół lepiej przygotowana do tego, aby nadać tej dokumentacji postać zrozumiałą dla potencjalnego użytkownika. Taka osoba może też być bardzo przydatna na stanowiskach związanych z rozpoznawaniem potrzeb klientów, marketingiem i sprzedażą, a także – bardzo skuteczna w działaniach związanych z pozyskiwaniem nowych inwestorów¹².

¹² Na podstawie: <https://porady.pracuj.pl/rozwoj/branza-it-potrzebuje-humanistow/> [2024-09-10]

Jednym z najpopularniejszych zawodów nietechnicznych w branży IT jest *specjalista UX*¹³: badacz (*UX researcher*) lub projektant (*UX designer*). Badacz jest odpowiedzialny za zbieranie i analizę danych o zachowaniach użytkowników produktów IT; musi on mieć w związku z tym nie tylko zacięcie analityczne, ale także ponadprzeciętne zdolności interpersonalne. Projektant uczestniczy w całym procesie tworzenia nowego produktu IT; czuwa nad jego jakością użytkową; koncentruje się więc na satysfakcji użytkownika, nie zapominając o realizacji celów biznesowych firmy¹⁴.

Pracodawcy w branży IT coraz bardziej cenią u swoich pracowników kompetencje interdyscyplinarne, takie jak umiejętność jasnego komunikowania myśli (zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej), produktywność w pracy zespołowej, umiejętność podejmowania moralnie istotnych decyzji oraz umiejętność stosowania wiedzy w praktyce rozwiązywania złożonych problemów interdyscyplinarnych¹⁵. Oczekują, że absolwenci uczelni technicznych będą w stanie nie tylko podjąć pracę w zawodzie odpowiadającym profilowi ich wykształcenia, ale także w kolejnych latach swojej kariery zawodowej dostosowywać swoje kompetencje do zmieniających się potrzeb¹⁶. Czy to jest w ogóle możliwe w świetle naszej wiedzy o ludzkich predyspozycjach sprawnościowych, zarówno tych wrodzonych, jak i tych nabytych na wczesnych etapach rozwoju? Wszak w codziennym dyskursie od wielu dekad przeciwstawiamy sobie umysły ścisłe i umysły humanistyczne. *Umysł humanistyczny* – zgodnie z utrwalonym stereotypem – kładzie nacisk na ludzkie doświadczenie i wrażliwość na potrzeby i aspiracje innych ludzi; koncentruje się na poszukiwaniu znaczenia i wartości w ludzkim życiu, a nie na aspektach naukowych czy technicznych. *Umysł ścisły* natomiast charakteryzuje się skupieniem na logicznym myśleniu, na matematyce i naukach empirycznych oraz na faktach i dowodach; stawia na metodykę, precyzję i dokładność działania; jest otwarty na nowe informacje¹⁷.

¹³ Od ang. *User Experience* [2024-09-10]

¹⁴ Na podstawie: <https://justjoin.it/blog/humanista-it-zostac-uxowcem/> [2024-09-10]

¹⁵ D.J. Skorton, A. Bear (Eds.), *The Integration of the Humanities and Arts with Sciences, Engineering, and Medicine in Higher Education: Branches from the Same Tree*, The National Academies Press, Washington, DC 2018, pp. 40–44.

¹⁶ *ibid.*, p. 37

¹⁷ Na podstawie: <https://www.wsb-nlu.edu.pl/wpisy/czy-podzial-na-umysl-scisly-i-humanistyczny-ma-sens> [2024-09-10]

Dość powszechnie uważa się, że naukowiec czy inżynier – człowiek technonauki – odznacza się umysłem ścisłym: myśli logicznie i schematycznie; preferuje krótkie i precyzyjne formy wypowiedzi; chętnie odwołuje się do mechanizmów przyczynowo-skutkowych, zasad i norm; koncentruje się na problemie, który ma rozwiązać, lub na wąskim wycinku rzeczywistości – specjalizuje się. Humanista myśli inaczej: patrzy na świat z szerszej perspektywy i bardziej interdyscyplinarnie; analizuje wszystko, co go otacza, jednak bywa w tym chaotyczny; często cierpi z powodu nadmiaru danych; może mieć trudności ze skupieniem się na jednym aspekcie przedmiotu myślenia lub działania¹⁸.

Powyższe charakterystyki wskazują na to, że predyspozycje umysłów ścisłych i humanistycznych mają charakter komplementarny, i że integracja tych predyspozycji jest warunkiem *sine qua non* skutecznego rozwiązywania interdyscyplinarnych problemów praktycznych, których liczba rośnie wykładniczo od połowy minionego stulecia. Przykładem może być ocena skutków stosowania osiągnięć technonauki w praktyce społeczno-gospodarczej czy implementacja technologii konwergentnych¹⁹.

4. Przykłady częściowej reintegracji technonauki i humanistyki w kształceniu akademickim

Przywołane w poprzednich sekcjach wypowiedzi Alberta Einsteina i Charlesa P. Snowa pokazują, że świadomość negatywnych następstw „rozbratu” między technonauką a humanistyką narastała równolegle z jego pogłębianiem się: i w latach trzydziestych, i w latach pięćdziesiątych minionego stulecia, a nawet w latach siedemdziesiątych, kiedy podejmowane już były próby przeciwdziałania tej tendencji. Ich syntetyczną charakterystykę można znaleźć w amerykańskim raporcie z 2018 roku, noszącym tytuł *The Integration of the Humanities and Arts with Sciences, Engineering, and Medicine in Higher Education*. W przedmowie do tego raportu jego autorzy stwierdzają: *Though causal evidence on the impact of integration on students is limited, it is this committee's consensus opinion that further effort be expeditiously exerted to develop and disseminate a variety of approaches to integrated edu-*

¹⁸ Na podstawie: <https://www.student.pl/aktualnosci/publicystyka/mozg-humanisty-a-mozg-techniczny-czysms-sie-roznia> [2024-09-10]

¹⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/Technological_convergence [2024-09-10]

cation and that further research on the impact of such programs and courses on students be supported and conducted²⁰. Ostrożność tej konkluzji skłania do tego, aby ograniczyć się tutaj do kilku konkretnych przykładów częściowej reintegracji, bez podejmowania prób nieuzasadnionych uogólnień.

Ze względów metodologicznych najłatwiejsza wydaje się reintegracja humanistyki z naukami społecznymi. Dojrzałe inicjatywy w tym zakresie, edukacyjne i badawcze, od kilku dekad pojawiają się i w Polsce, i na świecie. Przykładem takiej inicjatywy są elitarne studia prowadzone na Uniwersytecie Warszawskim przez Kolegium Międzydziedzinowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych od 1992 roku. Stały się one rozwiązaniem modelowym, które w latach późniejszych zostało wdrożone na dziewięciu polskich uczelniach²¹. Od czerwca 2024 roku międzynarodowym forum wymiany idei i doświadczeń związanych z takimi inicjatywami staje się czasopismo *Journal of Integrated Social Sciences and Humanities*, którego cele zdefiniowane zostały w sposób następujący: *to foster a vibrant scholarly community that engages with complex societal issues through an integrated lens, encompassing diverse perspectives from the fields of sociology, anthropology, psychology, history, literature, philosophy, and related disciplines*²².

Przykładem reintegracji wychodzącej poza nauki społeczne mogą być studia I stopnia prowadzące do dyplomu opatrzonego akronimem IDEAS (Integrated Degree in Engineering, Arts and Sciences), oferowane przez Lehigh University (Bethlehem, Pennsylvania, USA). Elastyczny program kształcenia dedykowany jest studentom o wysokim potencjale twórczym – przyszłym innowatorom zdolnym do posługiwania się różnymi stylami myślenia (*renaissance thinking for the technological era*)²³.

Przykładem reintegracji wychodzącej poza nauki społeczne mogą być też studia II stopnia w obszarze Human-centered Artificial Intelligence oferowane przez szwedzką uczelnię Göteborgs Universitet²⁴. Program tych stu-

²⁰ D.J. Skorton, A. Bear (Eds.), *The Integration of the Humanities and Arts with Sciences, Engineering, and Medicine in Higher Education: Branches from the Same Tree*, 2018, p. xi.

²¹ <https://www.mish.uw.edu.pl/informacje-ogolne> [2024-09-10]

²² <https://ojs.sgsci.org/journals/jissh> [2024-09-10]

²³ <https://catalog.lehigh.edu/coursesprogramsandcurricula/interdisciplinaryundergraduatestudy/ideas/> [2024-09-10]

²⁴ <https://www.gu.se/en/study-göteborg/human-centered-artificial-intelligence-masters-programme-t2hai> [2024-09-10]

diów zapewnia studentom dogłębne zrozumienie, w jaki sposób sztuczna inteligencja przekształca społeczeństwo, a także daje im umiejętności niezbędne do objęcia wiodącej roli w tym procesie. Dzięki bliskiemu powiązaniu z innowacyjnymi badaniami multidyscyplinarnymi program kształcenia oferuje studentom szerokie podstawy teoretyczne do analizy konsekwencji rozpowszechniania narzędzi sztucznej inteligencji, a dzięki bliskim powiązaniom z przemysłem, sektorem publicznym i społeczeństwem obywatelskim – praktyczne umiejętności w zakresie zarządzania zmianami napędzanymi przez ten proces. Program studiów obejmuje m.in. następujące przedmioty: *Interaction Design and AI; Fairness, Accountability and Transparency in AI; AI and Human Thinking; AI and Persuasion in Digital Communication; Data and Society*. Podobne studia oferowane są przez: Vrije Universiteit Amsterdam²⁵, Università degli studi di Milano²⁶ oraz europejskie konsorcjum obejmujące Technological University Dublin, Università degli Studi di Napoli Federico II, De Hogeschool Utrecht, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem²⁷. Przykłady te są odpowiedzią na potrzeby społeczne, które rozpoznawane są od dawna przez światowe *think-tanki*, a które przedarły się do powszechnej świadomości w konsekwencji postępującej od kilku lat demokratyzacji narzędzi sztucznej inteligencji. Wydaje się, że w skali globalnej mamy już świadomość pilnej potrzeby integracji humanistyki z szeroko rozumianą informatyką. Mamy też próby zaspokojenia tej potrzeby – nie tylko zagraniczne. Oto kilka przykładów.

Od 2016 roku Wydział Humanistyczny Akademii Górniczo-Hutniczej prowadzi studia I stopnia na kierunku *informatyka społeczna*; od 2023 roku – także studia II stopnia²⁸. Są to studia interdyscyplinarne, których program łączy treści techniczne z treściami społecznymi. Jest on zorientowany na projektowanie systemów i usług IT oraz ich wykorzystanie w różnych kontekstach instytucjonalnych i kulturowych²⁹. Zakłada się, że absolwent stu-

²⁵ <https://vu.nl/en/education/summerschool/human-ai/curriculum> [2024-09-10]

²⁶ <https://www.unimi.it/en/education/master-programme/human-centered-artificial-intelligence> [2024-09-10]

²⁷ <https://humancentered-ai.eu/> [2024-07-24]

²⁸ <https://wh.agh.edu.pl/studia/kierunki-i-specjalnosci/informatyka-spoleczna/> [2024-09-10]

²⁹ L. Porębski, Społeczny wymiar technologii informacyjnych. Studia z informatyki społecznej na Wydziale Humanistycznym AGH w Krakowie, *Dydaktyka Informatyki*, 2017, No. 12, pp. 43–50.

diów na kierunku *informatyka społeczna* będzie w stanie nie tylko podjąć pracę zawodową w firmach wytwarzających oprogramowanie czy w działach badawczo-rozwojowych firm IT, ale także – w firmach marketingowych i analitycznych, w firmach prowadzących badania społeczne, w mediach i portalach informacyjnych oraz w przemyśle gier komputerowych; zakłada się ponadto, że będzie on w stanie szybko i skutecznie dostosowywać się do zmian na rynku pracy w obszarze IT³⁰.

W 2023 roku na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Poznańskiego uruchomiono Studia Podyplomowe ‘Humanistyka Cyfrowa’. Program tych studiów jest zrównoważoną kompozycją treści technicznych (grafika komputerowa, aplikacje internetowe, zarządzanie informacją i zasobami sieci, bezpieczeństwo w sieci, zastosowania multimediów) i nietechnicznych (kultura języka polskiego, retoryka, elementy psycholingwistyki i socjolingwistyki, prawna ochrona własności intelektualnej, marketing i e-marketing). Studia te adresowane są do posiadaczy dyplomów ukończenia studiów zarówno na kierunkach technicznych, jak i nietechnicznych³¹.

W 2023 roku na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego uruchomiono studia I stopnia na interdyscyplinarnym kierunku *komunikacja cyfrowa*. Ich absolwenci uzyskują kompetencje właściwe dyscyplinom humanistycznym, naukom ścisłym i inżynierii. Program studiów obejmuje zagadnienia dotyczące teorii komunikacji, humanistyki cyfrowej, metod autoprezentacji i budowania wizerunku, retoryki i argumentacji, medioznawstwa i wiedzy o kulturze oraz metod pozyskiwania funduszy. Z drugiej strony w programie tym znaleźć można treści dotyczące programowania komputerów, analizy danych, grafiki komputerowej, neuronauki czy projektowania produktów audiowizualnych³².

Jednym z priorytetów badawczych Uniwersytetu Warszawskiego są interdyscyplinarne projekty objęte programem *Przekraczanie Granic Humanistyki* wspomagającym współpracę podmiotów prowadzących badania w dziedzinie humanistyki (archeologia, filozofia, historia, językoznawstwo, literaturoznawstwo, nauki o kulturze i religii, nauki o sztuce) i nauk społecz-

³⁰ <https://wh.agh.edu.pl/studia/kierunki-i-specjalnosci/informatyka-spoleczna/> [2024-09-10]

³¹ <https://hcuam.web.amu.edu.pl> [2024-07-24]

³² <https://us.edu.pl/wydzial/wh/kandydat-wh/kierunki-studiow/komunikacja-cyfrowa/> [2024-09-10]

nych (socjologia) oraz w dziedzinie nauk ścisłych i przyrodniczych (informatyka, matematyka, nauki biologiczne, nauki fizyczne, nauki o Ziemi i środowisku)³³.

Od 2023 roku na Uniwersytecie Wrocławskim działa Uniwersyteckie Centrum Humanistyki Cyfrowej, którego zadania mają wprowadzić głównie charakter badawczo-usługowy, ale do jego misji należy także identyfikacja i konsolidacja potencjału akademickiego w obszarze humanistyki cyfrowej, co może być istotną przesłanką przyszłych inicjatyw edukacyjnych³⁴.

5. Wnioski i postulaty

Według ostatniego raportu dotyczącego globalnego rynku pracy, opublikowanego w 2023 roku pod auspicjami World Economic Forum, ponad 60% ankietowanych pracodawców wskazuje na rosnące znaczenie każdej z następujących kompetencji: myślenie twórcze (ang. *creative thinking*), myślenie analityczne (ang. *analytical thinking*), umiejętności techniczne (ang. *technological literacy*), umiejętność uczenia się przez całe życie połączona z ciekawością (ang. *curiosity and lifelong learning*) oraz szeroko rozumiana umiejętność elastycznego reagowania (ang. *resilience, flexibility and agility*)³⁵. Czy studia politechniczne w obecnej formie programowej i organizacyjnej sprzyjają rozwijaniu tych pięciu umiejętności? Wydaje się, że w bardzo nierównomiernym stopniu: mamy do czynienia z nadwartościowaniem umiejętności czysto technicznych i niedowartościowaniem umiejętności czterech pozostałych kategorii – umiejętności, których „wspólnym mianownikiem” jest sztuka zadawania pytań.

Dlaczego zadawanie pytań jest dzisiaj tak ważne? W czasach gigantycznych baz danych i inteligentnych wyszukiwarek informacji, w czasach wszechobecnych sieci czujników – zbierających dane pomiarowe, które mogą się gdzieś-kiedyś-komuś przydać – kompetencją kluczową staje się umiejętność ekstrakowania z tych zasobów pożądanej informa-

³³ Na podstawie: <https://inicjatywadokonalosci.uw.edu.pl/dzialania/pob/pob4/> [2024-09-10]

³⁴ <https://uchc.uwr.edu.pl/o-nas/> [2024-09-10]

³⁵ *Future of Jobs Report 2023*, World Economic Forum, Geneva, May 2023, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf [2024-09-10], p. 39.

cji i umiejętność oceny jej wiarygodności. Zadawanie dobrych pytań jest formą twórczości, której wartość doceniamy korzystając z narzędzi typu ChatGPT. *Prompter* to dzisiaj nie tylko urządzenie studyjne ułatwiające wygłaszanie przemówień, to nie tylko sufler w teatrze; to także nowy zawód, którego wykonywanie polega na umiejętnym indagowaniu narzędzi typu ChatGPT. Jego społeczne znaczenie szybko rośnie i dlatego pojawia się coraz więcej ofert kursów przygotowujących kandydatów do jego wykonywania. Absolwent studiów humanistycznych jest na ogół lepszym kandydatem do tego zawodu niż inżynier. Nie może to jednak oznaczać, że inżynier nie powinien być wyposażony w odpowiednie kwalifikacje promptera w ramach zajęć z takich przedmiotów humanistycznych, jak logika, retoryka, kultura języka czy propedeutika filozofii.

Mając świadomość, że gospodarki współczesnego świata oparte są na wiedzy, musimy uznać, że fundamentalne znaczenie dla ich rozwoju ma dobrze zweryfikowana (lub dobrze uzasadniona) informacja i metodyka jej pozyskiwania. W perspektywie całonocnej kariery zawodowej inżyniera większe znaczenie ma opanowanie tej metodyki niż przyswojenie konkretnych treści specjalistycznych, które zestarzeją się moralnie w ciągu trzech do pięciu lat od momentu powstania. Umiejętność samodzielnego uczenia się i samodzielnego definiowania celów uczenia się – to główne kompetencje przyszłości, w które powinniśmy wyposażać naszych absolwentów. Warto może podkreślić, żeby uniknąć nieporozumień, iż nie chodzi ani o przeładowanie programów kształcenia wiedzą encyklopedyczną, ani o rezygnację z podstawowych treści kanonu kultury zachodnioeuropejskiej. Chodzi raczej o bardzo staranną selekcję treści do zapamiętania – selekcję dającą pierwszeństwo wiedzy strukturalnej i metodologicznej – jako że ten rodzaj wiedzy właśnie odgrywa zasadniczą rolę w poszukiwaniu i weryfikowaniu informacji na dowolny temat, a w szczególności – w umiejętnym zadawaniu pytań.

5.1. Humanistyczny niezbędnik inżyniera

Przygotowanie humanistyczne absolwenta uczelni technicznej powinno w sposób funkcjonalny uzupełniać jego przygotowanie technonaukowe do wykonywania czynności zawodowych – takich jak projektowanie, konstruowanie czy diagnozowanie obiektów technicznych – w określonym kontek-

ście społeczno-kulturowym i instytucjonalnym. Powinno zatem wyposażać go w narzędzia identyfikacji i analizy związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy wykonywaną pracą a bliższym i dalszym otoczeniem społecznym, kulturowym i ekologicznym. Powinno służyć rozwijaniu jego sprawności łączenia konkretnego z abstrakcją w zakresie poszukiwania nowych rozwiązań technicznych, w których od początku uwzględnia się rolę i znaczenie człowieka jako przedmiotu i podmiotu projektowanych zmian. Powinno wspomagać jego umiejętności w zakresie komunikacji i współpracy z innymi ludźmi – zwłaszcza z osobami reprezentującymi inne zawody i inne środowiska społeczno-kulturowe.

Krótką listą obszarów tematycznych, w których zdefiniować można kilkanaście przedmiotów na użytek kształcenia technonaukowego byłaby następująca:

- propedeutyka filozofii ze szczególnym uwzględnieniem epistemologii i etyki,
- kultura języka, sztuka komunikacji werbalnej i sztuka argumentacji,
- etyka badań naukowych i inżynierii,
- filozofia technonauki i metodologia prowadzenia badań empirycznych,
- metodyka oceny wiarygodności informacji,
- psychologia humanistyczna,
- metodyka zbierania i interpretacji danych socjologicznych,
- jurisprudencja i metodologia stanowienia prawa.

Uzasadnienie tej listy w czasach wzmocnienia intelektualnego wokół AI jest znacznie łatwiejsze niż jeszcze 10 lat temu. Systemy wspomagane sztuczną inteligencją będą coraz częściej tworzyć wiedzę, a nie tylko zbierać dane i wydobywać zawartą w nich informację; będą one ponadto podejmować moralnie istotne decyzje, a nie tylko wspomagać podejmowanie takich decyzji przez człowieka. Projektanci takich systemów powinni w związku z tym posiadać pewne kompetencje w zakresie metodologii tworzenia wiedzy oraz etyki podejmowania moralnie istotnych decyzji. Realizacji tego postulatu służyłyby właśnie humanistyczne treści kształcenia wskazane na powyższej liście – bezpośrednio (epistemologia, elementy metodologii prowadzenia badań empirycznych, etyka

badan naukowych i inżynierii, ...) lub pośrednio (kultura języka, sztuka komunikacji werbalnej, sztuka argumentacji, psychologia humanistyczna, elementy jurysprudencej, ...). Następujący przykład ilustruje przydatność takich treści w praktyce zawodowej inżyniera.

Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych minionego stulecia sprawne posługiwanie się komputerem było niemożliwe bez pewnych umiejętności związanych ze sprzętem i oprogramowaniem. Dzisiaj tego rodzaju kompetencje nie są potrzebne, przeżytkiem stały się instrukcje obsługi; oczekujemy, że w związku z konkretnym zadaniem skomunikujemy się z komputerem za pośrednictwem „aplikacji” dedykowanej temu zadaniu, wyposażonej w inteligentny interfejs graficzny, który umożliwi nam nie tylko sformułowanie zadania i odbiór wyników jego realizacji, ale także skompensuje brak naszej precyzji w działaniu, podsunie spektrum alternatywnych sposobów działania itp. Zaprojektowanie takiego interfejsu wymaga twórczej współpracy inżyniera informatyka z osobą posiadającą kompetencje w zakresie komunikacji werbalnej i ikonicznej, psychologii ludzkich potrzeb i odruchów, a być może także – metod ewaluacji nowych technologii z punktu widzenia etyki i ergonomii. Oznacza to, że inżynier powinien być przygotowany na taką współpracę: powinien być przekonany, że jest ona konieczna, i rozumieć język partnera humanisty. Nie chodzi o to, żeby z dobrego inżyniera zrobić niedouczonego humanistę, ale o to, żeby przygotować owego inżyniera do synergicznej współpracy z humanistą. Z oczywistych względów produktywność takiej współpracy będzie zależała nie tylko od kompetencji zawodowych inżyniera, ale i od kompetencji zawodowych humanisty. Dlatego też postulowanym w tym eseju zmianom w programach kształcenia inżynierów powinny towarzyszyć dualne zmiany w programach kształcenia humanistów, polegające na realizacji postulatu wprowadzenia elementów wiedzy o technonauce do programów kształcenia na kierunkach humanistycznych oraz przyznania najwyższego priorytetu metodom nauczania, które sprzyjają rozwojowi krytycznego myślenia oraz refleksyjnego stosunku do zjawisk społecznych i kulturowych. Ze względu na doświadczenie zawodowe autora (ponad pół wieku uczestnictwa w kształceniu ludzi technonauki) w niniejszym eseju rozwinięty i uzasadniony został jedynie postulat reformy programowej studiów politechnicznych.

5.2. W obronie wykładów

Od co najmniej połowy XX wieku trwa nieustająca krytyka wykładu akademickiego jako formy nauczania charakterystycznej dla uniwersytetu. Tradycyjny wykład jest często przedstawiany jako sposób unilateralnej transmisji informacji od wykładowcy do milczących studentów, a w konsekwencji – forma dydaktyczna mniej skuteczna niż formy charakteryzujące się multilateralną komunikacją wewnątrz grupy studenckiej i komunikacją tej grupy z nauczycielem akademickim³⁶. Doświadczenie pandemii COVID-19 pokazało, że bez wykładów „na żywo” można się obyć; że można je zastąpić wykładami on-line, podcastami lub zdalnymi konsultacjami. Nawet nauczyciele akademicy, którzy zaczynali swe kariery zawodowe w latach siedemdziesiątych i przywiązali się do tradycyjnej formy wykładu, musieli uznać, że to „jakoś działa”. Studenci z pewną ociężałością wracali po dwóch latach do audytoriów, ale – kiedy się już w nich znaleźli – przestali opuszczać je nawet w czasie przerw w zajęciach, bo uznali owe przerwy za dobrą sposobność do przeglądania korespondencji elektronicznej i mediów społecznościowych...

Na progu trzeciej dekady XXI wieku okazało się, że klasyczne już książki, *The Hidden Curriculum*³⁷ z 1971 roku i *What's the Use of Lectures*³⁸ z 1972 roku, są dzisiaj równie aktualne jak były pięćdziesiąt lat wcześniej. Podczas gdy ta druga opisuje problemy związane z wykładami na dużą skalę i oferuje rozwiązania, pierwsza wyjaśnia, dlaczego – z powodu ukrytych mechanizmów funkcjonowania instytucji akademickich – wdrożenie owych rozwiązań na dużą skalę jest mało prawdopodobne. Tezy zawarte w tych książkach stały się istotnymi przesłankami trwającej pół wieku dyskusji na temat nikłej efektywności dydaktycznej tradycyjnych wykładów w porównaniu z alternatywnymi formami dydaktycznymi, które bardziej aktywizują studenta. Potwierdzenie tych tez znaleźć można np. w artykule z 2023 roku zawierającym wyniki metaanalizy dotyczącej humanistyki i nauk społecznych. Przewaga aktywnego nauczania nad biernym przekazem, stwierdzona wcześniej – jak zauważają autorzy – w badaniach porównawczych zorientowanych na nauki empiryczne, inżynierię i matematykę, tylko w niewielkim

³⁶ R.S. Webster, In defence of the lecture, *Australian Journal of Teacher Education*, 2015, Vol. 40, No. 10, pp. 88–105.

³⁷ B.R. Snyder, *The Hidden Curriculum*, Alfred Knopf, New York 1971.

³⁸ D.A. Bligh, *What's the Use of Lectures?* DA B Bligh 1972.

stopniu zależy od tematyki i poziomu kształcenia, metodyki oceniania efektów kształcenia i liczebności grup studenckich³⁹.

Wydaje się, że w pogoni za efektywnością kształcenia, mierzoną różnymi biurokratycznymi wskaźnikami⁴⁰, zatraciliśmy ludzki aspekt owego kształcenia: zapomnieliśmy o tym, że jego celem jest formowanie człowieka pełnego i dojrzałego – zdolnego nie tylko do rozwiązywania problemów materialnych, ale i do doświadczania dobra i piękna ludzkiej egzystencji. To, że stan ten utrzymuje się już pół wieku i budzi coraz więcej wątpliwości, uzasadnia ostrożną nadzieję, że tradycyjne wykłady jednak powrócą, choć w zmienionej roli: już nie jako sposób przekazywania informacji ogólnie dostępnej w bezmiernych bazach wiedzy, lecz jako forma tutoringu – metodologicznego, profesjonalnego i moralnego. Elektroniczne formy kształcenia oczywiście pozostaną: będą nadal w użyciu tam, gdzie się sprawdzają, np. jako narzędzie nadzorowanej realizacji indywidualnych zadań projektowych. Powrócą jednak formy bezpośredniego kontaktu „mistrza” z „uczniami” – być może nie tylko w formie wykładów, ale także w formie egzaminów ustnych. Wraz z wykładami powróci sztuka sporządzania indywidualnych (spersonalizowanych) notatek, których istotą jest sztuka odróżniania tego co bardziej istotne od tego co mniej istotne. Wraz z wykładami powróci zanikająca także sztuka słuchania skupionego na jednym temacie; definitywnie upadnie mit wielozadaniowości jako pożądanego modelu funkcjonowania profesjonalisty. Może nawet powróci sztuka dialogu, gdy naturalnym przedłużeniem wykładu stanie się spontaniczna rozmowa „mistrza” z „uczniami” – w czasie przerwy w wykładzie lub w godzinach konsultacji..., a dialog stanie się naturalną okazją do trenowania umiejętności rozumowania i argumentacji⁴¹. Już dzisiaj okazuje się, że zanikająca umiejętność słuchania skupionego na jednym temacie jest bardzo ceniona w świecie korporacji, a trwałą predyspozycję do takiego słuchania uważa się w literaturze przedmiotu za cnotę⁴².

³⁹ A. Kozanitis, L. Nenciovici, Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: a meta-analysis, *Higher Education*, 2023, Vol. 86, No. 6, pp. 1377–1394.

⁴⁰ G.J.J. Biesta, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Routledge, London (UK) & New York (USA) 2015.

⁴¹ Por. J. Michalska, *Szkola w czasach AI. Jak przygotować dzieci na wyzwania jutra*, MT Biznes Sp. z o.o., Warszawa 2024, p. 65.

⁴² R.S. Webster, *In defence of the lecture*, 2015.

Wykład „na żywo” stanie się naturalną sposobnością do wielowymiarowej reintegracji humanistycznych i technonaukowych aspektów kształcenia politechnicznego, jeśli realizowany będzie przez nauczyciela akademickiego o najwyższych kwalifikacjach zawodowych i osobowościowych; jeśli zostanie „oprzyrządowany” wzorcowymi materiałami dydaktycznymi (głównie prezentacjami i podręcznikami); jeśli ów nauczyciel znajdzie czas na dzielenie się ze studentami osobistym doświadczeniem intelektualnym; jeśli wyeksponowany zostanie w nim historyczny, metodologiczny i etyczny aspekt problematyki technicznej; jeśli rzetelnej ocenie poddana zostanie niepewność wiedzy technonaukowej. Wykład „na żywo” to być może także szansa na powstrzymanie degradacji języka polskiego – w sytuacji, gdy zawodzą szkoły i media, dziennikarze i nauczyciele, a nawet aktorzy⁴³. Ale to już temat na osobny artykuł...

⁴³ K. Ożóg, Zmiany we współczesnym języku polskim i ich kulturowe uwarunkowania, *Acta Universitatis Wratislaviensis: Język a Kultura*, 2008, Vol. 20, No. 3060, pp. 59–79; W. Pelczar, Błędy językowo-stylistyczne w pisemnych wypowiedziach studentów dziennikarstwa, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Ed. B. Niesporek-Szamburska), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, pp. 129–140; B. Ostromecka-Frączak, Dokąd zmierza polszczyzna?, *Rozprawy Komisji Językowej*, 2016, No. 62, pp. 81–89; J. Kulczycki, W. Lewandowska, Upadek pięknej polszczyzny, *Niedziela Ogólnopolska*, 2018, No. 24, pp. 36–37, <https://www.niedziela.pl/artykul/137509/nd/Upadek-pieknej-polszczyzny> [2024-09-10]

MELANCHOLIA AKADEMII

TADEUSZ SŁAWEK

Prawda zyskuje więcej nawet na błędach kogoś, kto po należytych studiach i przygotowaniu myśli samodzielnie, niż na prawdziwych opiniach tych, którzy je wyznają, ponieważ nie pozwalają sobie na myślenie¹.

John Stuart Mill, *O wolności*

W wydanej w 1642 roku księdze *Anatomia melancholii* jej autor, oksfordzki szkolarz Robert Burton, poczesne miejsce przyznaje melancholii ludzi uczonych. Ciągłe gromadzona wiedza, pisze Burton, sprzyja postawie refleksyjnej, niespiesznie wyciągającej wnioski i równie niespiesznie odrzucającej wnioski inne niż własne, bowiem autokrytyczna ocena człowieka nauki nakazuje mu dystans do samego siebie i swoich sądów. Bliskie to Sokratejskiemu „wiem, że nic nie wiem”, a skoro tak, zatem uczony, nauczyciel, akademik, człowiek uniwersytetu, a kiedy mówię „uniwersytet”, mam na myśli uczelnie wszelkiego rodzaju, a także nauczycieli traktujących swój zawód z powagą, zawsze będzie żywił zbawienne przekonanie ocalające prawdę i dobrostan społeczny: wobec złożoności i bogactwa świata, i życia moja wiedza może być wciąż tylko fragmentaryczna, a interpretacja innych bliższa trafności niż moja. Nazywam taką postawę „ratującą życie”, stanowi ona bowiem antidotum na płynące z kręgu polityki tezy o wielkiej i niezachwianej, a często niczym niepopartej, pewności siebie. Ta melancholia właściwa człowiekowi namyślającemu się jest cnotą, jaką Akademia wnosi do życia społecznego.

¹ J.S. Mill, *Utylitaryzm. O wolności*. Tłum. Amelia Kurlandzka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 130.

Partytura życia Akademii nakazuje pracę *andante moderato*. Ta muzyczna fraza to niewątpliwie ukłon w stronę miejsca, które nas dzisiaj gości, i artystów, którzy w nim rezydują. Ale *andante moderato* zaznacza także tempo, które traktuję jako właściwy dla rytmu Akademii: ruch (bo przecież *andante* to tyle, co „iść”) znajdujący nie tylko właściwą miarę (wszak *moderato* odnosi się właśnie do umiarkowania, do marszu niemającego nic wspólnego z gorączkowym pośpiechem), ale ruch wpływający także na otaczający świat (rozumiem *moderato*, już poza muzycznym kontekstem, jako zdolność moderowania, oddziaływania wywołującego pożądane zmiany w otoczeniu). Uniwersytet, Akademia, moderuje rzeczywistość, odnajdując właściwy rytm spraw daleki od dominującego dzisiaj tempa *presto* i emocji odgrywanych w tempie *furioso*. W tym sensie Uniwersytet i Akademia są znakami sprzeciwu: służą światu, ale nie poddają się bezwarunkowo jego porządkowi i przyzwyczajeniom. Zadaniem Uniwersytetu nie jest kształcenie bezkrytycznych funkcjonariuszy, lecz osób myślących. Podkreślmy, Uniwersytet/Akademia nie odnosi się do „zasobów ludzkich” ani „kapitału ludzkiego”, lecz do osób. Będąc akademikami działamy jako ludzie dobromyślni, czyli rozumujący dla *dobra*. Edukacja uniwersytecka jest edukacją dobromyślną, którą Tadeusz Gadacz w swej ostatniej książce określa jako taką, która rozwija myślenie krytyczne, ale równocześnie zdolność do empatycznego rozumienia innych². Opiera się więc na zasadzie, którą Spinoza zapisał na początku *Traktatu politycznego*: ludzkich spraw „nie wyśmiewać, nie opłakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć”³. Dopóki bowiem istniejemy jako ludzie, pisze Gadacz, konieczne będzie myślenie i dobro; bez myślenia nie ma wolności, a bez wolności nie ma sprawiedliwości i praworządności, nie ma też demokracji.

To nasz punkt wyjścia: Akademia jako szkoła namysłu, zamyślenia krytycznego, ucząca, że dla zrozumienia skomplikowanych problemów dzisiejszego świata wszelka populistyczna propaganda oferująca gotowe, cudownie proste rozwiązania nie jest dobrą drogą ku przyszłości. To zwodniczy, uwodzicielski śpiew syren wiodący prosto ku ostrym skałom. Z tego miejsca wyruszając, chciałbym zastanowić się nad meandrami uczestnictwa uniwersytetu w sprawach świata oraz nad związanym z tym stanem ducha, który pozwalam sobie nazwać melancholią Akademii.

² T. Gadacz, *Etyka dobromyślności*. Warszawa 2023, s. 189.

³ B. Spinoza, *Traktaty*. Tłum. Ignacy Halpern-Myślicki. Kęty 2003, s. 336.

Zacznijmy od cytatu: „Świat cały w oczach się rozpada, / Wszelka niweczy się zasada; / A gdzież uczciwość, która nami / Kierować miała?”⁴. Tak Faust opisuje stan świata w tragedii Goethego. Oczywiście, trudno znaleźć epokę, która nie przygotowałaby podobnej diagnozy dla samej siebie: kryzys jest permanentnym stanem kultury. Ale gdy spojrzymy na przełom wieków, trudno oprzeć się wrażeniu, że Goethe dotyka samego nerwu naszych czasów: wiek dwudziesty kończył się rzezią muzułmanów w Srebrenicy, której świat przyglądał się bezradnie, a dwudziesty pierwszy zaczął się od dymiących zgłiszczy WTC i wojny przeciwko terroryzmowi, która szybko przerodziła się w wygodne usprawiedliwienie dla granicznych pętów. Nie zniknęły z naszej pamięci ruiny Aleppo, podziwiamy bohaterstwo rybaków Lampedusy, którzy wiedzą, że pierwszym i niepodważalnym obowiązkiem jest ratowanie życia człowieka na morzu. Potem nadeszła narastająca i pobudzana przez polityków, także u nas, w Polsce, fala nienawiści, nacjonalizmu, niechęci do nieeuropejskich przybyszów. Gdy przywołamy na pamięć dramat Buczy czy Mariupola albo zdjęcie zwłok trzyletniego migranckiego dziecka wyrzuconych przez fale na brzeg greckiej wyspy, nie przyjdzie nam łatwo odrzucić diagnozy Fausta. Zgliszcza Strefy Gazy wołają o pomstę do nieba. Obrazy kwestionującego wynik demokratycznych wyborów motłochu szturmującego Kapitol wzbudziły nerwowe pytania o przyszłość demokracji liberalnej. W międzyczasie pandemia zburzyła naszą pewność kontroli nad zdarzeniami pozornie dawno już wyeliminowanymi, gruntownie i bezpowrotnie zaburzając porządek organizacji życia.

Stajemy wobec wydarzeń i reakcji na nie, których to reakcji rozumowe i moralne podstawy są wątpliwe. Reprezentujemy racje moralne i to, co wynika z racjonalnej analizy rzeczywistości, spotykając się z jednej strony z niechęcią ludzi przekonanych o słuszności teorii spiskowych (np. antyszczepionkowcy), z drugiej – z obojętnością lub wrogością władz, których zdaniem, kto opowiada się za racjami moralnymi dowodzi swej naiwności, a być może nawet dopuszcza się „zdrady”. Kogo z nas nie dotknęły słowa o „pożytecznych idiotach” (to wysoki rangą urzędnik państwowy o ludziach, a byli tam także nasi studenci, z których powinniśmy być dumni, niosących pomoc na granicy białoruskiej) lub „nazistowskich propagandystach” (to inny wysoki rangą urzędnik państwowy o wybitnej reżyserce filmowej)

⁴ J.W. Goethe, *Faust*. Tłum. Adam Pomorski. Warszawa 1999, s. 216.

skierowane do tych spośród nas, którzy mieli odwagę stanąć po stronie życia raczej niż doraźnych politycznych interesów. To melancholii przyczyna druga: sytuacja kogoś, kto bezskutecznie usiłuje przekonać otoczenie do racji rozumu i ze zdumieniem obserwuje coś, co nazywam *horror ratiocinationis* – lękiem przed rozumem. Goethe objaśni nam zresztą ten mechanizm w drugiej części tragedii, w której zastanawia się nad tym, co może „myśl rozumna i sumienie”, „gdy w całym państwie gorączkowe dreszcze, / A zło ze zła się lęgnie, gorsze jeszcze?”⁵.

Gdy w latach 50. ubiegłego wieku pisarz i fizykochemik C.P. Snow formułował swą słynną tezę o niekompatybilności dwóch kultur, nauk ścisłych i humanistycznych (choć już w 1795 roku Schiller dywagował na temat wrogości między dwoma rodzajami intelektu – „spekulatywnym” i „intuicyjnym”⁶), które przestały wzajemnie się rozumieć, faktycznie dotyczył trzeciego powodu melancholii: aspirujemy do miana wspólnoty (wspólnota jest pojęciem występującym w misjach właściwie wszystkich uczelni), ale przecież jesteśmy podzieleni wewnątrz na fakultety, wydziały, jednostki organizacyjne o różnych nazwach. O uniwersytecie jako o konflikcie fakultetów pisał już Kant, więc i pytanie: czy potrafimy, uznając niezbędność tych specjalizacyjnych podziałów, wypracować coś, co można by nazwać sceną spotkania różnych dziedzin wiedzy w przeświadczeniu, że wobec stopnia skomplikowania problemów nas nękających, żadna gałąź nauki nie jest w stanie oświecić ich samodzielnie w należytym stopniu? Czy da się wykonać to, czego plan (niestety, obawiając się wbrew sobie, że nierealny) kreśli Piotr Nowak: „Jeśli przedmiotem seminarium ma być *Doktor Faustus* Thomasa Manna, najlepiej gdyby poprowadzili je razem muzykolog, religioznawca, germanista i filozof. Czterech uczonych pisze jeden sylabus po to, aby uzgodnić między sobą, jak następnie mają przeprowadzić zajęcia. I jak uczynić te studia przedmiotem fascynującym dla nich samych (bo również oni mogą się od siebie nawzajem czegoś nauczyć), ale też dla studentów”⁷. Czy biolog, dodając od siebie, badający ludzki genom nie skorzystałby z obecności filozofa i prawnika w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć? Wszak, jak ostrzega Jürgen Habermas, „to, co dotychczas było ‘dane’ jako organiczna natura i mogło być najwyżej ‘hodowane’, może być dziś przedmiotem celowo

⁵ J.W. Goethe, *Faust...*, op. cit., s. 215.

⁶ F. Schiller, *Pisma teoretyczne*. Tłum. Jerzy Prokopiuk. Warszawa 2011, s. 57.

⁷ P. Nowak, *Szkicownik mizantropa*. Kronos, Warszawa 2023, s. 514.

ukierunkowanej interwencji”⁸, co każe spytać o nienaruszalność ludzkiej podmiotowości (zadanie dla filozofa), ale także o relacje między „nienaruszalnością” a „nierozporządzalnością” ludzkiego indywiduum (a tu pewnie prawnik miałby wiele do powiedzenia). Próbując zaradzić owej „nad-specjalizacji”, uniwersytety zainicjowały studia międzyobszarowe jako sposób wymknięcia się z pułapki zastawionej przez coraz bardziej specjalizującą się naukę. Szczególna rola przypada tutaj naukom humanistycznym, zawsze intuicyjnie kierującym się w stronę coraz głębszej interpretacji zdolnej w efekcie do krytycznego oglądu i demontażu istniejących rozwiązań systemowych. W tym miejscu pojawią się pytania o rolę humanistyki spokrewniającą ją z posłannictwem raczej niż „twardą” nauką. Kończąc swój błyskotliwy esej o humaniście-dyletancie, humaniście-amatorze i humaniście-błaznie, Piotr Bogalecki pisze: „Być może między tymi możliwościami rozciąga się pole renegocjacji funkcji współczesnego – na ogół niechętnego zaudacem aktywistycznym formom, ale jednak – politycznie zaangażowanego humanisty. Można sądzić, że na pole to z większą odwagą i świadomością wstąpi ten, kto – jako student, słuchacz, nauczyciel czy badacz – doświadczył przygody myślenia międzyobszarowego”⁹.

To był powód melancholii trzeci: wątpliwość, czy podzielona na fakultety pielęgnujące poszczególne dziedziny wiedzy Akademia ma szansę zaproponować wiarygodne rozwiązania złożonych problemów świata. Ale ta przyczyna melancholii, nazwijmy ją immanentną, pogłębiona zostaje przez przyczynę czwartą – transcendentną: do dwóch światów Snowa dołączył trzeci – świat polityki, a ten ma tendencję do przechwytywania wybiórczo elementów jednej i drugiej kultury, dostosowując je do swych potrzeb. Niekiedy czyni to dla dobra publicznego (sponsorując badania i produkcję szczepionek w czasie pandemii), ale nie brak przykładów, kiedy polityka kwestionuje wyniki badań powołując się na racje nie tyle merytoryczne, co ideologiczne (np. wysoki urzędnik państwowy nie zgodził się z wynikami pracy pani profesor Barbary Engelking, nie przedstawiając jednak żadnych faktów dla uzasadnienia swej niezgody, a jedynie twierdząc, że uczona „ma absurdalnie

⁸ J. Habermas, *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?* Tłum. Małgorzata Łukasiewicz. Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2003, s. 19.

⁹ P. Bogalecki, Dyletant, amator, błazen – humanista w dobie międzyobszarowości, [w:]: P. Bogalecki i J. Zając (red.), *Wiedza niezdiscyplinowana. Meandry międzyobszarowości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 84.

skrzywiony punkt widzenia”). To także przejaw *horror rationationis*: boimy się rozumu, bo rozumowanie może zakłócić grę na emocjach podbudowujących pewien ideologiczny obraz świata. Wszelkie zaś wątpliwości co do takiego obrazu świata muszą zostać przez świat polityki uznane za niepożądane i szkodliwe. Moralna wyobraźnia i towarzysząca jej wrażliwość nakazująca poważny namysł nad konsekwencjami podejmowanych działań nie jest postawą hołubioną w polityce. Akademia służąca sprawie namysłu i zamyślenia, nie po to, by zwlekając, usprawiedliwiać postawę kunktatorską, lecz po to, by stworzyć przestrzeń oddzielającą, choć na chwilę, zdarzenie od reakcji na nie, tak by nie doszły do głosu ideologicznie podsycane emocje, nie jest miłym gościem na dworach książąt tego świata. Przejmująca scena z filmu *Oppenheimer* znakomicie streszcza te obawy: oto prezydent Truman podejmuje w swym gabinecie wielkiego uczonego, jednego z twórców bomby atomowej. Winszuje mu wysiłków i wyników, ale, traktując go protekcyjnie, nie chce słuchać o moralnych wątpliwościach; upaja się militarnym sukcesem, ale nie jest w stanie zrozumieć pytania: po co to było potrzebne i gdzie w decyzji prezydenta o zrzuconiu bomb było miejsce na rozważenie znaczenia ludzkiego życia. Kiedy fizyk opuścił gabinet, Truman mówi do sekretarza: „trzymajcie tego beksę z dala ode mnie!”. Tak, uniwersytety kształcą *beksy*, tych, którzy zastanawiają się zanim podejmą działania, którzy starają się ocenić dalekosiężne skutki swych decyzji. We wspomnianej książce Habermas warunkuje powstanie mądrych rozwiązań niezwykle trudnych problemów od pracy (a kto lepiej mógłby ją podjąć, jak nie uniwersytety?), która nazywa dyskusją antycypującą, którą traktuje jako oznakę poważnego i odpowiedzialnego traktowania czasu. Omawiając dylematy związane z możliwymi zastosowaniami biologii molekularnej, filozof czuje się umocniony „w przekonaniu, że dyskusja *antycypująca* zaprzysięże skutki praktyki, dziś jeszcze niedostępnej, ale nie całkiem nieprawdopodobnej, nie jest próżną spekulacją”¹⁰. Na pytanie, czym mogłaby być owa dyskusja, odpowiada Jacques Derrida, mówiąc, że chodzi o dyskusję uprawianą nie po to, „by się w owej dyskusji zamknąć, lecz przeciwnie, by uzyskać lepszy dostęp do nowej przestrzeni publicznej, przekształconej przez nowe techniki komunikacji”¹¹.

¹⁰ Ibidem, s. 99.

¹¹ J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy*. Tłum. Kajetan Maria Jaksender. Ostrogi, Kraków 2013, s. 17.

O konieczności takiej antycypującej dyskusji środowiska uniwersyteckiego powinny przekonywać polityków, na ogół niechętnie nastawionych wobec czasu odleglejszego niż najbliższe wybory, a których trzeba przekonać, że w obecnej sytuacji świata stawką jest właśnie „zaprzyszłość”. Troska o „zaprzyszłość” w imię i w interesie *braterstwa*. *Braterstwa mimo wszystko*, mimo *plotów* i *zasieków* na granicach. Wobec narastającej nie-sprzyjającej myśleniu brutalności polityki i języka w sferze publicznej nikt nie może zwolnić nas z obowiązku kształcenia „beks”, czyli ludzi *niebezdusznych*. „Człowiek określony jako bezduszny staje się mówiącą maszyną i nic nie stoi na przeszkodzie, by mógł równie dobrze nauczyć się na pamięć wyliczanki terminów filozoficznych, religijnego credo, jak i haseł politycznych”¹². Mimo wszystko wierzę, że to właśnie oni/one, wszystkie „beksy” (czyli ludzie samodzielnie i krytycznie myślący, ludzie ducha) tego świata, zdecydują o bardziej *ludzkim* obliczu spraw ludzkich. Napomina filozof, że „bezdusznosc jest stagnacją ducha i karykaturą idealności”¹³ i ta przestroga winna towarzyszyć Akademii.

Teraz czas na samokrytyczny zwrot w stronę piątej przyczyny melancholii. Czy niezbyt łatwo ulegliśmy presji rynku, bez specjalnego oporu dając sobie wmówić, że naszym społecznym zobowiązaniem jest kształcić specjalistów? Owszem, nikt nas z tego obowiązku nie zwolni; chcemy ich kształcić jak najlepiej, choć praktykowana ostatnio polityka powszechnego otwierania studiów medycznych nie może nie skłaniać do zastanowienia. Ale życie społeczne jest obcowaniem najpierw ludzi, a dopiero potem specjalistów. Jakość codziennego życia wzrasta wtedy, gdy czujemy, że fachowa pomoc profesjonalisty wynika z jego empatycznego człowieczeństwa, a nie wyłącznie z biegłości w posługiwaniu się procedurami. Nasza codzienna krzątanina jest przede wszystkim *ludzka*, *osobowa*, *całościowa*, a dopiero potem *proceduralna*, czyli pojmująca człowieka fragmentarycznie jako funkcjonariusza zawodu. Pod sam koniec XVIII wieku Fryderyk Schiller przestrzegał w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka* przed cywilizacją, w której górę weźmie *człowiek sfragmentaryzowany*:

¹² S. Kierkegaard, *Pojęcie lęku*. Tłum. Antoni Szwed. D’Agostini, Warszawa 2000, s. 119.

¹³ Ibidem, s. 120.

„Człowiek rozwija się jedynie jako fragment; wiecznie słysząc tylko monotonny szmer koła, które sam obraca, nigdy nie rozwinie harmonijnie swej istoty, i zamiast odcisnąć w naturze piętno człowieczeństwa, sam staje się tylko odbiciem swego zawodu i swej specjalności”¹⁴.

Niedawno publicysta zauważał: „Dopóki tkwić będziemy w przeświadczeniu, że celem edukacji jest przede wszystkim wzrost gospodarczy, że rolą szkoły i uniwersytetu jest odpowiadanie na zapotrzebowanie rynku, nie budowanie trwałej wspólnoty ludzi wolnych, dopóty zasadny będzie nasz niepokój o kondycję demokracji, niezależnie od wyniku jesiennych wyborów”¹⁵.

Ciekawe, że ostatnie badania socjologiczne prowadzone wśród najmłodszych wyborców pokazały to dobitnie: tylko 30% młodych martwi to, że być może nie znajdą satysfakcjonującej ich pracy, 38% obawia się o swój dobrostan psychiczny i aż 72% lęka się o koszty życia. Zatem bardziej równowaga ducha niż praca zawodowa, bardziej lęk przed tym, że nie będą w stanie sprostać wyzwaniom życia i uchronić się przed brakiem sensu, niż to, że nie sprostają rynkowi pracy. Bardziej będą skłonni poprzeć tego, kto zdaje sobie sprawę z konieczności wsparcia psychicznego i duchowego (43%) niż tych, którzy chcą wesprzeć program dopłat do pierwszego mieszkania (tylko 27%)¹⁶. Może czas przypomnieć bezwarunkową potrzebę kształcenia humanistycznego, bo to lektura i interpretacja dzieł literatury i filozofii sprawia, że nie stajemy bezradni w powszechnym zamęcie. Dopiero wtedy będziemy mogli powiedzieć za Goethem, że jesteśmy w stanie „z ludźmi razem dzielić ból i nędzę świata”¹⁷.

Sięgam znów do literatury, by ponownie zwrócić uwagę na sytuację, w jakiej znajduje się Akademia, bo sztuka, niezależnie od czasu jej powstania, uczy nas czegoś ważnego o nas samych. Otwieram ponownie *Fausta*, wielki tekst o uniwersytetach, nauce i jej wpływie na życie. Już na pierwszych stronach natrafiam na precyzyjną diagnozę akademickiej melanco-

¹⁴ F. Schiller, *Pisma teoretyczne...*, op. cit., s. 58.

¹⁵ I. Czernecki, Niech czytają lektury od deski do deski. *Gazeta Wyborcza*, 2/3 września 2023, s. 12.

¹⁶ Raport Debiutanci '23. Portrety Polek i Polaków, którzy jesienią będą mogli po raz pierwszy wziąć udział w wyborach. *Gazeta Wyborcza*, 9/10 września 2023, s. 3.

¹⁷ J.W. Goethe, *Faust...*, op. cit., s. 418.

lii: pełen niepokoju Faust wymienia kilka jej przyczyn. Najpierw ta, która jest nieodłącznym elementem życia człowieka myślącego: sceptyczna ocena swej wiedzy. „A co ja wiem? To, że nic nie wiem!”¹⁸, mówi Faust, powtarzając słowa Sokratesa, wcześniej wyliczywszy fakultety, które dane mu było zgłębiać: filozofię, prawo, medycynę i teologię. Ten rodzaj melancholii już znamy i uważamy za cnotę uczonego i nauczyciela. Z monologu Fausta jasno też wynika, że cierpimy na brak porozumienia między Akademią, ludźmi dobromyślniej niepewności i zarządzającymi społeczeństwem, którzy traktują tę szlachetną niepewność właściwą człowiekowi myślącemu nie jako dowód jego rzetelności, lecz wręcz przeciwnie – naiwnej słabości, którą trzeba wykorzystać. I o tej przyczynie melancholii też była już mowa.

Ale Faust spostrzeże przenikliwie, że sprawa ma także inny wymiar: niedofinansowanie szkół wszelkiego poziomu i nauczycieli wszelkiej kategorii uprzytamnia groźny paradoks: oto nauka i nauczycielstwo, dziedziny, od których zależy nasza przyszłość, na skali finansowania należą do głębokiej przeszłości. Faust dostrzega to wyraźnie: „Nie wiem, jak miałbym być nauczycielem, / Ludzi naprawcą i ulepszyicielem. / Cóż ja mam z tego marne grosze!”¹⁹. A dużo dalej natrafimy na takie zdanie: „Cóż nauczyciel! Z tej posady / Nawet Atena się zaszczytów nie dochrapie”²⁰. Z tego poczucia społecznej sytuacji, w której myślenie i refleksyjność są poczytywane za słabość, rodzi się melancholii przyczyna kolejna, szósta, i groźna, bo zaciemniająca przyszłość: poczucie znużenia i smutek coraz skuteczniej wypierają radość z bycia-razem Akademii. Faust ujmie to prostym zdaniem: „Lecz radość prysła, straciłem radość”²¹. Wszystko stało się, mówi Faust, „tresurą i nie ma ani śladu ducha”²². Żeby odzyskać ducha i radość, trzeba – radzi uczony doktor – ruszyć „w świat szeroki!”. Ale tu natychmiast pojawia się trudność będąca kolejną, siódmą, przyczyną melancholii: porządek świata, w który mamy ruszyć, często dramatycznie różni się od porządku uniwersytetu. Wszak uniwersytet jest hierarchiczny, a świat uważa hierarchiczność za formę dominacji i chce ją zredukować do minimum. Wierzymy w niezawisłość badań i sądów związanych z osobą badacza/nauczyciela,

¹⁸ J.W. Goethe, *Faust...*, op. cit., s. 21.

¹⁹ Ibidem, s. 21.

²⁰ Ibidem, s. 318.

²¹ Ibidem, s. 21.

²² Ibidem, s. 50.

którego spotykamy i z którym dyskutujemy, który staje twarzą w twarz ze studentami, ale w procedurach ocennych znikamy w całkowicie bezosobowych rubrykach zamieniających nas na punkty publikacyjne (treścią publikacji kontrolujący niewiele się przejmują), patenty, liczbę dni spędzonych na zagranicznych stażach itd. Ruszamy w świat szukając radości, a tam rządzi bezduszny interes, z którego chcieliśmy się wywikłać. Słuszna uwaga Adorna mówi, że „Nawet tak zwane zawody umysłowe przez upodobnienie do interesu zostają kompletnie wyprane z przyjemności”²³. Stąd wszelkiego rodzaju rankingi są dodatkowym powodem melancholii: niezdolne do uchwycenia różnorodności uczelni przyczyniają się do tworzenia „konserwatywnego charakteru akademickiego prestiżu”, promują raczej dokonania minione niż bieżącą pracę oraz „tradycyjne metody upowszechniania wiedzy (artykuły naukowe), nie tylko nie uwzględniając tym samym specyfiki niektórych dyscyplin, ale również uniemożliwiając premiowanie wszystkich aktywności o społecznym charakterze, wykraczającym poza standardowe produkowanie ‘wyników’ w publikowalnej postaci”²⁴.

A jednak mimo to musimy i chcemy „ruszyć w świat szeroki”, pamiętajmy jednak – nie w tempie Twittera czy Instagrama, nie przy zachowaniu limitu znaków dopuszczonych przez komunikator, lecz w tempie *andante moderato*. Tylko tak będziemy w stanie „z ludźmi razem dzielić ból i nędzę świata”. W ten sposób możemy i musimy spróbować przeciwstawić się systemom czyniącym z nas cyfrowe mrówki sterowane przez algorytmy, słupki poparcia i ideologiczne fantazmaty.

„Sięgnąłem do literatury”, a poważnie zaczynam obawiać się, że gest ten może niebawem stać się synonimem gestu bezużytecznego, może nawet trochę zabawnego w swej anachroniczności. W świecie poddanym reżymowi ostrej konkurencji liczy się wysoka pozycja wymierzona sukcesami, okraszona punktami za publikacje i długą listów grantów; jednym słowem – w rzeczywistości wysokiej klasyfikowalności chodzi o to, aby być „naj-”. W tej konkurencji dominują dyscypliny matematyczno-przyrodnicze: ich mierzalne wyniki są spektakularne, indeksy cytowań pokaźne, możliwy wpływ

²³ Th. Adorno, *Minima moralia. Refleksje z poharatanego życia*. Tłum. Małgorzata Łukasiewicz. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, s. 152.

²⁴ K. Szadkowski, *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 120.

na dalszy rozwój cywilizacji trudny do przecenienia. To prawda. A jednak nie sądzę, by szczęśliwe było to, że Autorka artykułu omawiającego tegoroczne Nagrody Nobla z dziedziny fizyki rozpoczyna od przywołania wywodzącego się z popularnego sit-comu rozróżnienia na „prawdziwe Noble” i te drugie – określane mianem „goofy”, zatem „niepoważne”, może nawet „bzdurne”. W tej drugiej kategorii mieszczą się nagrody pokojowa i literacka. Wiem, to nie Autorka artykułu wymyśliła ów podział na to, co poważne i niepoważne, ale fakt, że rozpoczyna swój ciekawy i wysoce profesjonalny tekst od jego przywołania jest znamienny: w Akademii tli się podejrzenie, że szeroko pojmowana humanistyka, zwłaszcza te jej rejony, w których do głosu dochodzi wyobraźnia, nie jest wygodnym i wiarygodnym partnerem dla nauk matematyczno-przyrodniczych.

Najczęściej prace z tej dziedziny nie dostarczają danych dających się skwantyfikować, nie przekładają się na patenty, trudno również mówić o ich (zwłaszcza natychmiastowej) stosowalności w praktyce. Zajmują się, mówiąc najogólniej, literą i tym, co w niej zapisane, a co przez stulecia formowało ludzką zdolność do wyrażania myśli i uczuć. Tutaj kształtuje się ludzka wrażliwość sprawiająca, że rozum nie działa bezdusznie. Bez tej umiejętności pozostajemy na łasce tych, którzy są zawsze gotowi, by przemówić za nas i w naszym imieniu. Jest więc humanistyka praktykowaniem niezawisłego, krytycznego myślenia, czyli jej działanie polega na stwarzaniu trudności, wymyślaniu dróg największego oporu, po to, aby trud myślenia nie został zapomniany. W tym sensie jest też rzecznikiem demokracji. Ostrzegał Friedrich Schiller we wspomnianym już tekście, iż: „Człowiek zadowolony, kiedy sam zdoła uniknąć mozolnego trudu myślenia, chętnie pozwala innym objąć opiekę nad własnym myśleniem, a jeśli nawet pojawia się w nim wyższe potrzeby, to z łapczywą wiarą chwytą się formuł, które na tę okoliczność mają w pogotowiu państwo i kapłani”²⁵.

Jan Patocka, traktując „życie duchowe” człowieka jako domenę „wstrząsu”, widział siłę „poezji i w ogóle sztuki” w tym, że to właśnie one zdolne są wstrząs ów „wyobrazić i przedstawić”, filozofia zaś stawia sobie za zadanie „ująć wstrząs w pojęciach”²⁶. Hiob, kiedy już nasycił się

²⁵ F. Schiller, *Pisma teoretyczne...*, op. cit., s. 67.

²⁶ J. Patocka, *Glossy do 'Esejów heretyckich'*. Tłum. Czesław Czcibor-Piotrowski, [w:] Idem, *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*. Aletheia, Warszawa 1998, s. 194.

opisem techniczno-cywilizacyjnej pracy człowieka („Żelazo z ziemi biorą i z kamienia wytapiają miedź”, 28.2; przekład Czesława Miłosza), dobrze wie, że w cierpieniu taka wiedza nie stanowi wystarczającego pokrzepienia. Dlatego pyta: „Ale mądrość, gdzież ją znaleźć? Gdzież jest miejsce rozumienia?”, 28.12). Bo też w ostatecznym rozrachunku nie chodzi o spór „wiedzy” z „mądrością”, lecz o nielekceważenie żadnej ze stron. Świetnie uchwycił to Patocka: „Matematyczne przyrodoznawstwo za sprawą swych możliwości użytkowych i rzeczywistego oddziaływania na najrozmaitsze dziedziny życia stało się niezbędnym elementem rzeczywistości dzisiejszego człowieka, bez której nie potrafimy żyć. Jeśli jednak nie można żyć bez niej – w sensie fizycznym – to nie znaczy to jeszcze, że potrafimy, że zdołamy żyć z nią i wyłącznie w oparciu o nią”²⁷. O zakwestionowanie tej „wyłącznieści” chodzi – o włączenie techniki, która zdominowała nasze życie, w krąg spraw, które obchodzą nas nie tylko jako uczonych czy ekspertów, ale przede wszystkim, które dotyczą nas jako ludzi. Dlatego Max Horkheimer przestrzegał przed społeczeństwem, w którym „wszyscy stają się mechanikami i łudzą się, że znajdą bezpieczeństwo w tym, co zdaje im się absolutnie pewne”. A w innym fragmencie tej samej rozprawy nakazywał ostrożność wobec „konkretyzmu”, w stronę którego chylą się czasy, kiedy „myśl, która nie daje się bezpośrednio weryfikować i realizować w praktyce, budzi odium jako coś płochego, jałowego”²⁸.

A wracając do artykułu Magdaleny Kawalec-Segond: trudno nie zgodzić się z jej diagnozą. Tak, „tracimy zdolność stosowania pisma odręcznego i jego odczytywania, a wraz z nią koordynację oko-ręka, centralną dla wielu innych aktywności, oraz zdolność do racjonalnego pojmowania świata”. Widać to wyraźnie w życiu szkoły i praktykach czytelniczych, w którym dłuższy tekst zazwyczaj funkcjonuje jedynie w wyimkach. Spór obrazu i litery już został rozstrzygnięty na niekorzyść tej ostatniej. Autorka również dostrzega wynik tego pojedynku: „Pismo jest bowiem wynalazkiem rugującym myślenie magiczne, a promującym racjonalne, stąd w zachodniej cywilizacji obrazkowej widzimy powrót do myślenia magicznego (...)”. Przerzywam cytaty w tym miejscu, bowiem droga Autorki zdaje się rozchodzić z moją. Jeśli rzeczywistość triumf kultury obrazkowej oznacza restytucję myślenia magicznego,

²⁷ J. Patocka, *Czy dzieje mają sens?* Tłum. Juliusz Zychowicz, [w:] ibidem, s. 97.

²⁸ M. Horkheimer, *Odpowiedzialność i studia*. Tłum. Halina Walentowicz, *Kronos* 2011, nr 2, s. 244.

to jak mamy rozumieć ostatnią, dopełniającą, część zdania, wedle której ów powrót jest nie tylko powrotem „do ‘pieśni i powieści’, ale także do nauk humanistycznych”²⁹. Czyżby „pieśni i powieści” i „nauki humanistyczne” podlegały władzy myślenia magicznego, a zatem niejako źródłowo sprzeciwiały się racjonalnej zachodniej *episteme*, będąc czymś w rodzaju piątej kolumny w jej królestwie?

To literatura dostarcza nam materiału, z którego wraz z doświadczeniami lat zlepiamy naszą życiową mądrość, która pozwala nam stawiać czoło trudnym, niekiedy dramatycznym sytuacjom. Medycyna uczy się opowiadania jako formy terapii, o czym pisał kiedyś profesor Andrzej Szczeklik, a amerykański pisarz Anatole Broyard powalony poważną chorobą upominał: „Pacjent nie może uznać, że jego choroba jest katastrofą, powodem do rozpacz czy przerażenia, lecz musi uczynić z niej narrację, opowieść. Opowieść to przeciwciała chroniące przed bólem i chorobą”³⁰. I to ósma przyczyna melancholii Akademii: brak równowagi między wiedzą i mądrością, rozważą i wyobraźnią, radykalna doraźność i „konkretyzm” pozwalające lekceważyć to wszystko, co nie owocuje wymiernymi efektami i czego nie da się wykorzystać w najbliższej przyszłości. Jak pięknie można próbować łączyć faktograficzny opis i metaforę, chłodne *ratio* z *imaginatio* przekonuje mnie botaniczka, doktor nauk leśnych, Urszula Zajączkowska, gdy tak sumuje swój laboratoryjny eksperyment: „W plataninie zasupłanych nitek glonów wydarza się nagle pewna dziwna równoległość. Naprawdę wierzę, że poza koniecznością wymiany informacji dzieje się to też z jakiejś formy miłości. Widzimy tę chwilową przytulność, przetasowanie kart genów, a potem wyrzut tego nowego w przestrzeń, by zaczęło się dziać. Niech się staje albo ginie. Płakać nikt nie będzie, bo płakać trzeba by było na tym świecie bez końca”³¹. Może to właśnie jest powołaniem refleksji humanistycznej: próba zjednoczenia rozumu i uczucia, co w efekcie, być może, dałoby podstawy do tego, by Uniwersytet i Akademia lepiej zaistniały w świecie, w którym mamy do czynienia, jak

²⁹ M. Kawalec-Segond, Noble z informatyki. Jak najważniejsze na świecie nagrody dla naukowców stały się memem, choć sprawa jest superpoważna i kluczowa dla rozwoju badań w wielu dziedzinach, *Rzeczpospolita. Plus Minus*, 19–20 października 2024, s. 30–31.

³⁰ A. Broyard, *Upojony chorobą*. Tłum. Agnieszka Nowakowska. Czarne, Wołowiec 2010, s. 15.

³¹ U. Zajączkowska, *Minimum*. Wydawnictwo Warstwy, Wrocław 2017, s. 82.

pisał Ryszard Przybylski, jedynie z odrobiną dobra w ogromie zła. Adorno tak przedstawił cel filozofii: „poszukać w opozycji uczucia i intelektu ich jedności: właśnie jedności moralnej”³².

Dziewiątą przyczyną melancholii Akademii byłoby lekceważenie tego, co Hans Blumenberg nazywa „zamyśleniem”, chwilowym zawieszeniem nagłości planów i celów. W tym szczególnym momencie myśl rozważa wartości, którym chce służyć. To „chwilowa bezradność, proste wykorzystanie przesunięcia w czasie, może przeobrazić się w przywiązanie do pewnego stanu, który ma dla życia wartość inną niż wartość, jaką daje rozważenie różnych opcji”. Pewnie Grecy powiedzieliby, że to moment *kairos* – doświadczenie naszego spełniania się w czasie w niepowtarzalny, jednostkowy sposób. A Blumenberg widzi tu, w „zamyśleniu”, źródło kultury: „Stąd wyrasta wszelka kultura. Już w jej najbardziej prymitywnych przejawach, w ozdobach, w ornamencie umieszczanym na przedmiotach użytkowych, zawarty jest ów gest wyzwolenia się od celowości, zawieszenia ekonomii”. W tym doświadczeniu zaczynamy także traktować życie *poważnie*, to znaczy nie sprowadzając go do kwestii zawodowych ambicji i sukcesów, ani też nie zadowalając się jego zdawkowymi opisami: „Zamyślenie to także zwłoka w wyciąganiu banalnych wniosków, które myślenie podsuwa nam właśnie wtedy, gdy stawia się pytania o życie i śmierć, sens i bezsens, byt i nicość”³³.

I melancholii przyczyna dziesiąta: jak łatwo ulegliśmy daleko idącej biurokratyzacji, która nie tylko opanowała życie uczelni, ale także język, którym porozumiewamy się ze sobą. Pytanie, czy do osiągnięcia życiowej satysfakcji wystarczy nam biegłość w posługiwaniu się procedurami oraz językiem przez nie wymuszonym, jest palące. Jest w istocie pytaniem o to, czy będziemy w przyszłości w stanie zwrócić się do studenta/pacjenta/petenta przede wszystkim jako do *człowieka*.

Oto jak widzi to lekarz: „Nie ma już relacji lekarz – pacjent, lecz świadczeniodawca – świadczeniobiorca; nie pomagamy drugiemu człowiekowi, ale świadczymy procedurę medyczną lub realizujemy ‘osobodzień’. Do tego jakieś punkty, nad- czy niedow wykonania itp. słowotwory, którymi gwałcimy polszczyznę, lecz przede wszystkim myślenie o medycynie. Przydatne

³² Th. Adorno, *Minima moralia...*, op. cit., s. 236.

³³ H. Blumenberg, *Zamyślenie*. Tłum. Tadeusz Zatorski, *Kronos*, 2013, nr 2, s. 27–31.

w sferze ekonomii i zarządzania, w medycynie sięgają spustoszenia, fałszując rzeczywistość. Ten język nas definiuje. W czasie pandemii dał wielu z nas szansę schowania się za zimną, do bólu obojętną terminologią, uprzedmiotawiającą pacjentów”³⁴.

*

Przed nami problemy, których rozwiązania będą miały trudne do przewidzenia konsekwencje dla przyszłości życia na Ziemi. Dlatego warto podjąć próbę namysłu, zamyślenia nad samymi sobą, po to, by przygotować się w duchu „dyskusji antycypującej” do ich podjęcia w sposób rozumny i niepozbawiony wyobraźni. Bo zamyślenie jest główną formą istnienia Uniwersytetu. Biologia i nauki techniczne, sztuczna inteligencja i ewentualne modyfikacje genomu wykazują, że „zdefiniowanie ludzkiego życia – decyzja, czym jest, jakie jest prawdziwe życie ludzkie – będzie stanowić najistotniejszy powód konfliktów w nadchodzących stuleciach”³⁵. Potrzebna nam będzie nie tylko wiedza, ale i mądrość. Potrzebny jest do tego uniwersytet „jako miejsce, w którym nic nie uchroni się przed siłą zapytywania”³⁶, powinien on też „pozostać ostatecznym miejscem krytycznego oporu stawianego wszelkim dogmatycznym i niesprawiedliwym władzom zawłaszczającym”³⁷.

Esej jest rozszerzoną wersją wykładu wygłoszonego podczas międzyuczelnianej inauguracji roku akademickiego 29 września 2023 roku w siedzibie Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia w Katowicach.

³⁴ P. Grabowski, Doświadczenia lekarza z wiejskiego hospicjum. Co mi pokazała i czego mnie nauczyła pandemia, [w.]: M. Grzegorzewska, M. Ganczar, I. Gielata (red.). *Pandemia albo końcówka. Kulturowe świadectwa czasów zarazy*. Słowo/obraz/terytoria, Gdańsk 2024, s. 163–164.

³⁵ R. Esposito, Biopolityka i filozofia. Tłum. Magdalena Wrana, [w:] idem: *Pojęcia polityczne. Wspólnota, immunizacja, biopolityka*. Universitas, Kraków 2015, s. 116.

³⁶ J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy...*, op. cit., s. 20.

³⁷ Ibidem, s. 17.

POZYCJA MIĘDZYNARODOWA POLSKIEGO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W ŚWIETLE WYBRANYCH DANYCH RANKINGOWYCH

JERZY WOŹNICKI

1. Wprowadzenie

Pozycja międzynarodowa poszczególnych krajów jest poddawana ocenie na podstawie rankingów w różnych obszarach ich funkcjonowania. Często wywołuje to dyskusję i zróżnicowane komentarze dotyczące nie tylko konkretnych wyników prezentowanych w kolejnych latach, ale także samej idei odwoływania się do rankingów jako podstawy klasyfikowania różnych podmiotów, w tym firm albo uczelni, ale także całych krajów. Bez względu na takie opinie, rankingi stwarzają możliwości porównań zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej, wzbudzając ciekawość mediów oraz zainteresowanie wielu osób i pozycjonowanych instytucji.

Rankingowa pozycja krajów w różnych obszarach realizacji polityk publicznych w coraz większym stopniu ogniskuje też zainteresowanie przedstawicieli rządów poszukujących potwierdzenia skuteczności swoich działań. Znajduje to swój wyraz m.in. w formule tzw. *evidence based policy*.

Wśród obszarów wzbudzających największe zainteresowanie wynikami rankingów znajduje się szkolnictwo wyższe. Jednym z tego powodów jest rosnące zainteresowanie kandydatów na studia poszukujących informacji o uczelniach w kraju i poza jego granicami, z uwzględnieniem porównań w skali międzynarodowej. Oczekując możliwie wysokiej rangi swego przyszłego dyplomu ukończenia studiów, młodzi ludzie często kierują się wynikami rankingów w uprawnionym przekonaniu, że dyplom dyplomowi nierówny.

Respektując obserwowane w opinii publicznej przekonanie o realnym znaczeniu rankingów, co potwierdza duże zainteresowanie ich wynikami organów uczelni, warto spojrzeć na usytuowanie szkolnictwa wyższego nie z pozycji poszczególnych instytucji akademickich, ale ze względu na miejsce krajowego szkolnictwa wyższego jako systemu i na jego zmiany w wyniku procesów transformacji¹.

Autor podejmuje próbę identyfikacji pozycji rankingowej naszego kraju w skali międzynarodowej, wskazując jego miejsce w świetle wybranych danych porównawczych zaczerpniętych z dostępnych źródeł. W punktach 1–4 rozdziału znajdujemy zbiór informacji charakteryzujących pozycję szkolnictwa wyższego w Polsce na tle danych o miejscu gospodarki, nauki i innowacyjności naszego kraju, ponieważ – jak słusznie twierdzi Marek Kwiek – *rankingi sektorów szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji stały się nieodłączną częścią globalnych rankingów konkurencyjności*².

Uwagi końcowe zawierają odwołanie się do oceny NIK postępów w zakresie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, czego miarą mogą być pozycje rankingowe uczelni. W Dodatku przedstawiono listę polskich uczelni, które uzyskiwały swoje miejsce w tzw. aliansach uniwersytetów europejskich w kolejnych latach. To także stanowi istotną przesłankę do oceny stopnia osiągania pozycji międzynarodowej przez szkolnictwo wyższe w naszym kraju.

2. Dane ilustrujące aktualny stan szkolnictwa wyższego w Polsce

Dla zwięzłości tekstu autor przedstawia jedynie wybrane dane syntetyczne w postaci zestawienia tabelarycznego, ilustrujące w ogólności stan szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybór kategorii umieszczonych w tabeli 1 znajduje potwierdzenie w wielu analogicznie agregowanych informacjach zawartych

¹ Woźnicki J. (red.) (2019), Transformacja akademickiego szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie 30-lecia: 1989–2019, Warszawa, KRASP-FRP, <https://www.frp.org.pl/pl/lista-publicacji/673-transformacja-akademickiego-szkolnictwa-wyzszego-w-polsce-w-okresie-30-lecia-1989-2019.html> (dostęp: 19.11.2024)

² Kwiek M. (2015), Uniwersytet w dobie przemian, PWN, https://cpp.web.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2015/12/Kwiek_PWN_book_Final_2016.pdf, s. 15 (dostęp 19.11.2024)

w różnych źródłach i opracowaniach. Obejmują to dane liczbowe odnoszące się zarówno do instytucji, jak i studentów i doktorantów, ze wskazaniem jako wyróżnionej grupy studentów zagranicznych wraz z krajami ich pochodzenia. W dolnej części tabeli przedstawiono wybrane kategorie charakteryzujące stopień umiędzynarodowienia polskich uczelni.

W zestawieniu pominięto dane dotyczące poszczególnych rodzajów uczelni wskazanych w ustawie, związane z podziałem szkół wyższych na uczelnie publiczne i niepubliczne oraz akademickie i zawodowe. Podobnie nie umieszczono danych liczbowych odwołujących się do typologii instytucji wprowadzonej w Statucie KRASP, gdzie wskazano 10 takich różnych grup uczelni członkowskich. Powodem wprowadzenia tego ograniczenia jest intencja autora objęcia rozważaniami jedynie systemu szkolnictwa wyższego jako całości, i to jego pozycjonowania w świecie w relacji do innych krajów, a w kraju w relacji do innych wybranych obszarów działania państwa.

Tabela 1 zawiera dwie kolumny danych liczbowych dla poszczególnych kategorii, co umożliwia dokonanie porównania stanu szkolnictwa wyższego w ciągu 10 lat: rok 2014 został skonfrontowany z rokiem 2024.

W podsumowaniu wniosków wynikających z porównania przedstawionych danych należy odnotować m.in.:

- zmniejszającą się liczbę uczelni krajowych oraz liczbę studentów, na co wpływ mają przede wszystkim, z jednej strony, zjawiska dokonujące się w sektorze niepublicznym, z drugiej zaś procesy demograficzne;
- rosnącą liczbę studentów i doktorantów z zagranicy, z dominacją sąsiadów Polski wśród krajów pochodzenia studentów oraz czołową pozycją Indii i Ukrainy wśród doktorantów;
- znaczny wzrost liczby studentów – gości w uczelniach polskich w ramach programu Erasmus+;
- zwiększenie się liczby programów anglojęzycznych oferowanych przez uczelnie;
- sukces polskich uczelni w procesie powstawania aliansów uniwersytetów europejskich (zob. Dodatek).

Jeśli uwzględnimy inwestycje w infrastrukturę badawczą i dydaktyczną, które zmieniły w ostatnich latach laboratoria i kampusy polskich szkół wyższych, to pomimo nasilających się negatywnych ogólnych trendów w zakre-

Tabela 1. Polskie uczelnie: 2014–2024

	2014 ⁽¹⁾	2024 ⁽²⁾
Liczba uczelni⁽³⁾	434	354
Liczba studentów⁽⁴⁾	1 405,1 tys.	1 245,2 tys.
Liczba i procent studentów zagranicznych⁽⁵⁾	46 101 (3,1%)	107 130 studia stacjonarne i niestacjonarne (93 213 studiujący stacjonarnie) w roku akad. 2023/2024 (8,6%)
Kraje dominujące w grupie studentów	Kraje europejskie. Ukraina (23,3 tys.; 50,6%), Białoruś (4118; 8,9%); Norwegia (1538; 3,3%), Szwecja (1290; 2,8%), Hiszpania (1188; 2,6%)	Kraje europejskie. Ukraina (46,2 tys.; 43,1%); Białoruś (12,7 tys.; 11,8%), Turcja (4,8 tys.; 4,4%), Zimbabwe (3,6 tys.; 3,4%), Indie (2,7 tys.; 2,5%)
Doktoranci	w latach 2014–2018 liczba wzrosła o 44% do poziomu 1837 osób (OPI, 2019)	1922 w 2022 r.: Indie (183), Ukraina (118), Iran (92), (OPI, 2022)
Erasmus+ – 20 lat	<i>Przez 20 lat do Polski przyjechało ponad 208 tys. studentów z zagranicy w ramach programu Erasmus. Polskę najchętniej wybierali Hiszpanie – 48 913, Turcy – 47 853 i Francuzi – 20 139⁽⁶⁾ (MNiSW, 2024)</i>	
Liczba programów anglojęzycznych	Około 100	Ponad 500 (60% uczelni oferuje co najmniej 1 program w języku angielskim)
Nauka: projekty europejskie badawcze w latach 2014–2023 (OPI, 2024)	<i>Liczba polskich uczestnictw w H2020, HE – 3 180 (2,4% sfinansowanych projektów w UE), 1,6% finansowania/65 grantów ERC (21 w UW). Międzynarodowe konkursy NCN (8) w latach 2019–2022 – sfinansowano 433 projekty na 604 mln zł (OPI, 2022)</i>	
Alianse uniwersytetów europejskich	–	32 uczelnie polskie w aliansach
Inwestycje w infrastrukturę badawczą	6,8 mld zł dla 168 projektów infrastruktury badawczej ⁽⁷⁾	7,4 mld zł z KPO ⁽⁸⁾

⁽¹⁾ Dane na podstawie raportów: GUS (2014), Dane wstępne dotyczące szkolnictwa wyższego – 2014 r., <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/dane-wstepne-dotyczace-szkolnictwa-wyzszego-2014-r-,8,2.html> (dostęp 19.11.2024) oraz Szkoły wyższe i ich finanse w 2014, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoły_wyższe_i_ich_finance_w_2014.pdf (dostęp 19.11.2024)

⁽²⁾ Dane na podstawie raportów: GUS, w tym „Szkolnictwo wyższe i jego finanse w roku 2023”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finance-w-2023-roku,2,20.html?contrast=black-white>, „Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html#:~:text=Na%20podstawie%20rejestr%C4%99%20z%201405%2C1%20tys.,raport%C3%B3w%20OPI%20Nauka%20w%20Polsce%202023>, raportów OPI „Nauka w Polsce 2023”, <https://opi.org.pl/nauka-w-polsce-2023-nowy-raport-opi/>, „Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce 2023”, <https://opi.org.pl/duzy-wzrost-liczby-studentow-z-ukrainy-nowy-raport-opi-cudzoziemcy-na-uczelniach-w-polsce/> (dostęp 19.11.2024)

⁽³⁾ GUS (2024), Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html#:~:text=Na%20podstawie%20rejestr%C4%99%20z%201405%2C1%20tys.> (dostęp 19.11.2024)

⁽⁴⁾ Ibidem

⁽⁵⁾ Ibidem

⁽⁶⁾ MNiSW (2024), Podsumowanie programu Erasmus na 20-lecie Polski w UE, <https://www.gov.pl/web/nauka/podsumowanie-programu-erasmus-na-20-lecie-polski-w-ue> (dostęp 19.11.2024)

⁽⁷⁾ Program operacyjny „Inteligentny Rozwój” na lata 2014–2020, <https://www.gov.pl/attachment/4f8b410c-4dd6-4407-848b-3fde19980b77> (dostęp 19.11.2024)

⁽⁸⁾ Woźnicki J. (red.) (2024), Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2030. Wizja, misja, uwarunkowania i warianty rozwojowe, https://www.frp.org.pl/images/53-IV-2024_Raport_Prognoza_rozwoju_Woznicki.pdf, s. 136 (dostęp 19.11.2024)

się finansowania uczelni oraz następstw zjawisk kryzysowych w ich otoczeniu, całościowy obraz szkolnictwa wyższego można uznać za zmieniający się na lepsze.

3. Pozycja w świecie polskiej gospodarki, nauki i innowacyjności

Gospodarka a rozwój społeczny

Aktualne miejsce Polski w świecie mierzone nominalnym poziomem **PKB (z uwzględnieniem PPP)** w przeliczeniu na dolary amerykańskie wskazuje, że Polska jest w okolicach 21. pozycji wśród krajów w skali międzynarodowej³.

³ World Population Review (2024), GDP Ranked by Country 2024, <https://worldpopulationreview.com/countries/by-gdp> (dostęp 19.11.2024)

Pozycja Polski w rankingu **wskaźnika rozwoju społecznego (Human Development Index)** to 36. miejsce w 2022 roku (spadek o dwie pozycje) – ale to grupa opisywana jako „bardzo wysoki poziom rozwoju społecznego”⁴.

Indeks Odpowiedzialnego Rozwoju (IOR)

Polska awansowała z 33. miejsca w 2021 roku na 26. w 2022 roku w przygotowywanym przez Polski Instytut Ekonomiczny od 2019 roku Indeksie Odpowiedzialnego Rozwoju (IOR)⁵. Był to jedyny awans wśród krajów Grupy Wyszehradzkiej. W czołówce zestawienia po raz kolejny dominują kraje nordyckie, które zajęły połowę miejsc w pierwszej dziesiątce rankingu.

Nauka

Osiągnięcia nauki polskiej wg rankingu opartego na bazie SCOPUS klasyfikowane są na 20. miejscu wg liczby wszystkich indeksowanych publikacji w tej bazie w 2023 roku⁶ (2014 – 18. miejsce, 2018 – 17. miejsce).

Innowacyjność

Indeks Innowacyjności Komisji Europejskiej (Innovation Index Scoreboard)⁷ klasyfikuje nasz kraj na 27. miejscu w UE (Emerging Innovator) w 2023 roku, atrakcyjność systemu nauki jest poniżej średniej w UE – słabością są niski udział doktorantów-cudzoziemców i mała liczba wspólnych publikacji naukowych.

⁴ Polski Instytut Ekonomiczny (2024), Polska awansowała w rankingu Indeksu Odpowiedzialnego Rozwoju, <https://pie.net.pl/polska-awansowala-w-rankingu-indeksu-odpowiedzialnego-rozwoju/> (dostęp 19.11.2024)

⁵ Polski Instytut Ekonomiczny (2021), Polska na 32. miejscu w Indeksie Odpowiedzialnego Rozwoju <https://pie.net.pl/polska-na-32-miejscu-w-indeksie-odpowiedzialnego-rozwoju/#:~:text=Indeks%20Odpowiedzialnego%20Rozwoju%20to%20miara,wp%C5%82ywaj%C4%85%20stosunkowo%20niskie%20nier%C3%B3wno%C5%9Bci%20dochodowe> (dostęp 19.11.2024)

⁶ SJR (2022), Scimago Journal & Country Rank, <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2022> (dostęp 19.11.2024)

⁷ European Commission (2024), Research and Innovation – European Innovation Scoreboard, https://research-and-innovation.ec.europa.eu/statistics/performance-indicators/european-innovation-scoreboard_en (dostęp 19.11.2024)

Globalny Indeks Innowacyjności: 40. miejsce w 2024 roku; 38. w 2020 roku⁸.

W najnowszej edycji Polska zajęła 40. miejsce i tym samym znalazła się w gronie państw, które poprawiły swą pozycję względem poprzedniego roku. Dla porównania w 2023 roku zajmowaliśmy 41. miejsce, w 2022 – 38., a w 2021 – 40. Daje to naszemu krajowi 25. miejsce pośród 39 krajów europejskich. Polska wypada lepiej pod względem wyników innowacji niż nakładów na innowacje. W tym roku Polska zajmuje 45. miejsce pod względem nakładów na innowacje, co jest wyższą pozycją niż w roku ubiegłym. Jednocześnie, Polska zajmuje 38. miejsce pod względem wyników innowacji i jest to wynik gorszy niż rok wcześniej.

Wśród mocnych stron polskiej gospodarki autorzy raportu wskazują między innymi udział eksportu dóbr kreatywnych w handlu ogółem oraz liczbę wzorów przemysłowych w przeliczeniu na PKB. Do słabych stron natomiast zaliczyli kwestie związane z działalnością o charakterze joint venture⁹.

4. Miejsce polskich uczelni w wybranych rankingach światowych

Pozycja polskich uczelni

Ranking Szanghajski: 2024 rok – 8 uczelni w 1000; 2014 rok – 2 uczelnie w 1000¹⁰.

Ranking Times Higher Education: 2024 rok – w 1000 – 4 uczelnie; w 1000–1500 – 22 uczelnie; 1501+ – 14 uczelni (łącznie udział 44 uczelni).

⁸ WIPO (2024), Poland ranking in the Global Innovation Index 2024, <https://www.wipo.int/gii-ranking/en/poland> (dostęp 19.11.2024)

⁹ UPRP (2024), Polska w Globalnym Rankingu Innowacyjności 2024, <https://uprp.gov.pl/pl/aktualnosci/informacje/polska-w-globalnym-rankingu-innowacyjnosci-2024> (dostęp 19.11.2024)

¹⁰ 2024 Academic Ranking of World Universities, <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024> (dostęp 19.11.2024)

Pozycja systemu szkolnictwa wyższego

Pozycja szkolnictwa wyższego jako całości według rankingu U21 „Ranking of National Higher Education Systems” z lat 2014–2020 to 31.–32. miejsce¹¹. W kolejnych latach – brak danych.

Pozycję systemu można określić także odwołując się do wyników Rankingu Szanghajskiego dla poszczególnych uczelni. Zastosowanie może tu znaleźć sposób określania klasyfikacji medalowej krajów na Igrzyskach Olimpijskich. Przyjęta zasada pozycjonująca ich kolejność na tej liście uznaje za kryteria decydujące najpierw liczbę medali złotych, a przy równej ich liczbie kolejno medali srebrnych, a na końcu, analogicznie, brązowych. Odpowiednikiem tych medali na potrzeby naszej klasyfikacji krajowych systemów szkolnictwa wyższego są liczby uczelni z danego kraju, odpowiednio, w rankingu w pierwszej setce, następnie w drugiej setce i w kolejnych. W opracowanych klasyfikacjach w różnych latach, na podstawie indywidualnych pozycji uczelni w Rankingu Szanghajskim, szkolnictwo wyższe w naszym kraju sytuuje się na pozycjach w czwartej dziesiątce krajów, tj. pomiędzy 30. a 40. miejscem w świecie.

Wniosek: szkolnictwo wyższe wymaga nowej dynamiki rozwojowej,
albowiem osiąga gorsze pozycje rankingowe niż nauka.

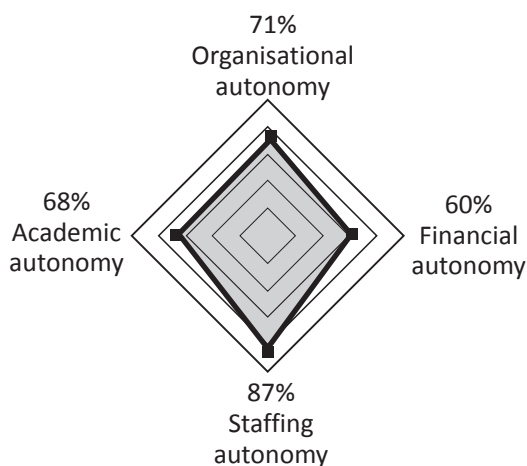
Stan autonomii uczelni

Osobnych informacji o stanie szkolnictwa wyższego w krajach europejskich dostarczają Raporty EUA dotyczące zakresu realnej autonomii uczelni w danym systemie. Wyniki ostatniej takiej oceny dla Polski przedstawia rysunek 1 wraz z zestawieniem tabelarycznym, zachowującym oryginalną terminologię anglojęzyczną.

Miejsce naszego kraju wśród „średniaków” w Europie w tym zakresie może nieco dziwić, ponieważ mamy poczucie, że nasze uczelnie uskarżają się raczej na inne problemy niż zakres autonomii instytucjonalnej.

¹¹ Previous U21 Rankings of National Higher Education Systems, <https://universitas21.com/impact/previous-u21-rankings-national-higher/> (dostęp 19.11.2024)

Factsheet



Autonomy dimension	2010	2017	2022	2022 Cluster	Rank
Organisational autonomy	67%	67% →	71% ↗	Medium high	14
Financial autonomy	54%	54% →	60% ↗	Medium low	20
Staffing autonomy	78%	84% ↗	87% ↗	High	12
Academic autonomy	63%	68% ↗	68% →	Medium high	16

Rysunek 1. Ocena autonomii uczelni w Polsce, wg EUA University Autonomy Scorecard, 2023⁽¹⁾

⁽¹⁾ EUA (2023), University Autonomy in Europe IV: Country Profiles (I), <https://www.eua.eu/publications/reports/university-autonomy-in-europe-iv-country-profiles-i.html> (dostęp 19.11.2024)

5. Uwaga końcowa

Głównym celem autora jest zaprezentowanie pozycji międzynarodowej szkolnictwa wyższego w Polsce i zilustrowanie tego na tle innych wskaźników rozwojowych kraju. Informacje te mogą posłużyć m.in. do oceny stanu umiędzynarodowienia systemu. Aby uniknąć subiektywizmu, autor odwołuje się w ramach swej uwagi końcowej do oceny NIK w tym zakresie w następującym brzmieniu:

W latach 2017–2020 państwo zapewniło właściwe warunki prawne i organizacyjne do rekrutacji oraz kształcenia cudzoziemców na polskich

uczelniah, a także prawidłowo finansowano to zadanie. Wspólne działania Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministra Spraw Zagranicznych, Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej oraz skontrolowanych uczelni pozwoliły na stopniowe zwiększanie stopnia umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego zgodnie z przyjętymi przez Radę Ministrów priorytetami polityki zagranicznej i założeniami współpracy rozwojowej. Wzrost liczby cudzoziemców na polskich uczelniach był związany m.in. z realizacją programów stypendialnych. Sprzyjały temu również wprowadzone zmiany strukturalne i prawidłowa współpraca kontrolowanych podmiotów. W 2019 r. zrealizowano zakładany w Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020 stopień umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego – odsetek studentów cudzoziemców osiągnął 6,4% i tym samym przekroczył zakładaną na 2020 r. wartość 5%. (Ocena NIK, 2023¹²)

Dodatek

Lista polskich uczelni w aliansach uniwersytetów europejskich – 32 (z 64 konsorcjów)¹³

Od 2019 roku

1. Uniwersytet Jagielloński (UNA Europa)
2. Uniwersytet Warszawski (4EU+)
3. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (EPICUR)
4. Uniwersytet Opolski (FORTHEM)
5. Uniwersytet Gdański (SEA EU 2.0)
6. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (YUFE)

W latach 2022–2023

7. Uniwersytet Wrocławski (Arqus)
8. Szkoła Główna Handlowa (CIVICA)
9. Politechnika Łódzka (ECIU)

¹² NIK (2021), Kształcenie cudzoziemców na polskich uczelniach, <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/cudzoziemcy-na-polskich-uczelniach.html> (dostęp 19.11.2024)

¹³ Uniwersytety Europejskie, <https://erasmusplus.org.pl/uniwersytety-europejskie> (dostęp 19.11.2024)

10. Politechnika Wrocławska (Unite!)
11. Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica (UNIVERSEH)
12. Politechnika Śląska (EURECA-PRO)
13. Uniwersytet Śląski (T4E)
14. Politechnika Warszawska (ENHANCE)
15. Politechnika Poznańska (lider sojuszu EUNICE)
16. Uniwersytet Łódzki (UNIC),
17. Politechnika Gdańska (również ENHANCE)
18. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (ATHENA)
19. Politechnika Koszalińska (EU4DUAL)
20. Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu (EU GREEN)
21. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego (UNIGreen)
22. Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie (COLOURS)
23. Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki (STARS EU)
24. Uniwersytet SWPS (ERUA)

Od 2024 roku

25. Gdański Uniwersytet Medyczny (konsorcjum ACE2EU – Applied, Connected, Entrepreneurial and Engaged – European University)
26. Politechnika Białostocka (Across – European University for Cross-Border Knowledge Sharing)
27. Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach (BAUHAUS4EU – A European University for Resilient, Sustainable, Inclusive and Beautiful Regions)
28. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie (CHALLENGE.EU – Cultivating Holistic Sustainable CoLLaborations: ENGaging Excellence in European Universities)
29. Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie (EUNICoast – The European University of Islands, Ports and Coastal Territories)
30. Akademia Leona Koźmińskiego (lider sojuszu EUonAIR – European University on AI in Curricula, Smart UniverCity and (Return) Mobility, do którego należy także Polsko-Japońska Akademia Technik Komputerowych)
31. Politechnika Opolska (KreativEU – Knowledge and Creativity European University)
32. Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie [SUNRISE – Smaller (strategic) Universities Network for Regional Innovative and Sustainable Evolution]

Bibliografia

- 2024 Academic Ranking of World Universities, <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024>
- EUA (2023), University Autonomy in Europe IV: Country Profiles (I), <https://www.eua.eu/publications/reports/university-autonomy-in-europe-iv-country-profiles-i.html>
- European Commission (2024), Research and Innovation – European Innovation Scoreboard, https://research-and-innovation.ec.europa.eu/statistics/performance-indicators/european-innovation-scoreboard_en
- GUS (2014), Dane wstępne dotyczące szkolnictwa wyższego – 2014 r., <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/dane-wstepne-dotyczace-szkolnictwa-wyzszego-2014-r,8,2.html>
- GUS (2014), Szkoły wyższe i ich finanse w 2014, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoły_wyzsze_i_ich_finance_w_2014.pdf
- GUS (2024), Szkolnictwo wyższe i jego finanse w roku 2023, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finance-w-2023-roku,2,20.html?contrast=black-white>
- GUS (2024), Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html#:~:text=Na%20podstawie%20rejestr%20POL%20Don,si%20C4%99%20z%201405%20C1%20tys.>
- Kwiek M. (2015), Uniwersytet w dobie przemian, PWN, https://cpp.web.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2015/12/Kwiek_PWN_book_Final_2016.pdf
- Merisotis J., Sadlak J. (2005), Higher education rankings: evolution, acceptance, and dialogue, [w:] UNESCO European Center for Higher Education (2005), Higher Education in Europe, XXX (30), 2, pp. 97–101.
- MNiSW (2024), Podsumowanie programu Erasmus na 20-lecie Polski w UE, <https://www.gov.pl/web/nauka/podsumowanie-programu-erasmus-na-20-lecie-polski-w-ue>
- NIK (2021), Kształcenie cudzoziemców na polskich uczelniach, <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/cudzoziemcy-na-polskich-uczelniach.html>
- OPI (2023), Nauka w Polsce 2023, <https://opi.org.pl/nauka-w-polsce-2023-nowy-raport-opi/>
- OPI (2024), Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce 2023, <https://opi.org.pl/duzy-wzrost-liczby-studentow-z-ukrainy-nowy-raport-opi-cudzoziemcy-na-uczelniach-w-polsce/>
- Polski Instytut Ekonomiczny (2024), Polska awansowała w rankingu Indeksu Odpowiedzialnego Rozwoju, <https://pie.net.pl/polska-awansowala-w-rankingu-indeksu-odpowiedzialnego-rozwoju/>
- Previous U21 Rankings of National Higher Education Systems, <https://universitas21.com/impact/previous-u21-rankings-national-higher/>

- Program operacyjny „Inteligentny Rozwój” na lata 2014–2020, <https://www.gov.pl/attachment/4f8b410c-4dd6-4407-848b-3fde19980b77>
- SJR (2022), Scimago Journal & Country Rank, <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2022>
- Uniwersytety Europejskie, <https://erasmusplus.org.pl/uniwersytety-europejskie>
- UPRP (2024), Polska w Globalnym Rankingu Innowacyjności 2024, <https://uprp.gov.pl/pl/aktualnosci/informacje/polska-w-globalnym-rankingu-innowacyjnosci-2024>
- WIPO (2024), Poland ranking in the Global Innovation Index 2024, <https://www.wipo.int/gii-ranking/en/poland>
- World Population Review (2024), GDP Ranked by Country 2024, <https://worldpopulationreview.com/countries/by-gdp>
- Woźnicki J. (red.) (2024), Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2030. Wizja, misja, uwarunkowania i warianty rozwojowe, https://www.frp.org.pl/images/53-IV-2024_Raport_Prognoza_rozwoju_Woznicki.pdf, s. 136
- Woźnicki J. (red.) (2019), Transformacja akademickiego szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia: 1989–2019, Warszawa, KRASP-FRP, <https://www.frp.org.pl/pl/lista-publicacji/673-transformacja-akademickiego-szkolnictwa-wyzszego-w-polsce-w-okresie-30-lecia-1989-2019.html>

AUTORZY TEKSTÓW

Jakub Brdulak – dr hab., prof. uczelni, Kolegium Zarządzania i Finansów, Szkoła Główna Handlowa
e-mail: jbrdula@sgh.waw.pl

Anna Brożek – prof., Wydział Filozofii, Uniwersytet Warszawski
e-mail: abrozek@uw.edu.pl

Ewa Chmielecka – dr hab., emerytowana profesor Szkoły Głównej Handlowej
e-mail: echmie@sgh.waw.pl

Andrzej Kraśniewski – prof., Wydział Elektroniki i Technik Informatycznych, Politechnika Warszawska
e-mail: andrzej.krasniewski@pw.edu.pl

Józef Lubacz – prof., Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha
e-mail: jozef.lubacz@pw.edu.pl

Zbigniew Marciniak – prof., Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki, Uniwersytet Warszawski
e-mail: Z.Marciniak@mimuw.edu.pl

Roman Z. Morawski – prof., Wydział Elektroniki i Technik Informatycznych, Politechnika Warszawska
e-mail: roman.morawski@pw.edu.pl

Tadeusz Sławek – prof., Uniwersytet Śląski
e-mail: tadeuszslawek@poczta.onet.pl

Jerzy Woźnicki – prof., Fundacja Rektorów Polskich
e-mail: frpfund@pw.edu.pl

WYDAWNICTWA
INSTYTUTU PROBLEMÓW WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI
IM. MARKA DIETRICHA

*Wszystkie publikacje od roku 2019, a także publikacje wcześniejsze zaznaczone
znakami „*” są dostępne w wersji elektronicznej pod adresem www.ipwc.pw.edu.pl*

Rok 2025

XC – Ewolucja kultury akademickiej

Rok 2024

LXXXIX – Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych

LXXXVIII – Wystąpienia i wykłady inauguracyjne rok akademicki 2023/2024

LXXXVII – Cywilizacyjna rola lasów

Rok 2023

LXXXVI – O poznawaniu i kształtowaniu świata

LXXXV – Nieufność: źródła i konsekwencje

LXXXIV – Wystąpienia i wykłady inauguracyjne rok akademicki 2022/2023

LXXXIII – Prawdy i półprawdy w żywieniu człowieka

LXXXII – Prawdy i półprawdy w żywieniu człowieka – książka abstraktów

Rok 2022

LXXXI – Działalność naukowa – niedoceniany czynnik rozwoju cywilizacyjnego
Polski

LXXX – Podsumowanie dokonań Instytutu 1996–2021

LXXIX – Ewolucja cywilizacyjnej roli i społecznego odbioru nauki. Część 2

LXXVIII – Wystąpienia i wykłady inauguracyjne rok akademicki 2021/2022

Rok 2021

LXXVII – Młodzi dorośli: identyfikacje, postawy, aktywizm i problemy życiowe

LXXVI – Stosunek do szczepień ochronnych: sceptycyzm wobec nauki

LXXV – Wystąpienia i wykłady inauguracyjne rok akademicki 2020/2021

LXXIV – Ewolucja cywilizacyjnej roli i społecznego odbioru nauki

LXXIII – Zmiany klimatu i ich następstwa

Rok 2020

- LXXII – Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?
- LXXI – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2019/2020

Rok 2019

- LXX – Szanse i wyzwania dla polskich wydawnictw i czasopism naukowych
- LXIX – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2018/2019

Rok 2017

- LXVIII – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2017/2018
- LXVII – Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki*
- LXVI – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2016/2017
- LXV – Student pierwszego roku

Rok 2016

- LXIV – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2015/2016*
- LXIII – Miejsce nauk podstawowych w kształceniu wyższym*

Rok 2015

- LXII – Praktyczne aspekty rekrutacji na studia od roku akademickiego 2015/2016
- LXI – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2014/2015*

Rok 2014

- LX – Perspektywy rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce*
- LIX – Badania PISA – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość*
- LVIII – Rekrutacja na studia od roku akademickiego 2015/2016 w kontekście zmian w systemie oświaty. Informator dla szkół wyższych*

Rok 2013

- LVII – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2013/2014*
- LVI – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2012/2013*

Rok 2012

- LV – Problemy nauczania chemii w szkołach średnich i wyższych*
- LIV – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2011/2012*

Rok 2011

- LIII – Problemy nauczania biologii w szkołach średnich i wyższych*
- LII – Problemy nauczania fizyki w szkołach średnich i wyższych*
- LI – Wykłady inauguracyjne rok akademicki 2010/2011*
- L – Strategia nauczania matematyki w Polsce – wdrożenie nowej podstawy programowej*

Rok 2010

- XLIX – Natura 2000. Szanse i zagrożenia*
- XLVIII – Współpraca szkół średnich i wyższych*
- XLVII – Podsumowanie dwunastolecia 1996–2008 – Marek Dietrich*
- XLVI – Wykłady inauguracyjne rok akademicki 2009/2010*

Rok 2009

- XLV – Społeczeństwo polskie wobec narodzin III Rzeczypospolitej (1988–1990)*
- XLIV – Woda w obszarach nieurbanizowanych*

Rok 2008

- XLIII – Prywatność – prawo czy produkt?*
- XLII – Polscy uczniowie w świetle badań PISA*
- XLI – Warszawa Akademicka*
- XL – Warszawa Akademicka – Seminarium*

Rok 2007

- XXXIX – Czasopisma naukowe – zmierzch czy transformacja?*
- XXXVIII – Obraz postępu i zagrożeń cywilizacyjnych w mediach
- XXXVII – Uczyć myśleć

Rok 2006

- XXXVI – Wizja polskich uczelni w społeczeństwie globalnym
- XXXV – Rola symboli
- XXXIV – Humanizm i technika

Rok 2005

- XXXIII – Zagadnienia bezpieczeństwa wodnego
- XXXII – Polskie uczelnie XXI wieku
- XXXI – Zagadnienia bezpieczeństwa energetycznego
- XXX – Emigracja – zagrożenie czy szansa?

Rok 2004

- XXIX – Decyzje edukacyjne
- XXVIII – Uczelnie a innowacyjność gospodarki
- XXVII – Internet i techniki multimedialne w edukacji

Rok 2003

- XXVI – Kierunki kształcenia i standardy nauczania w polskim szkolnictwie wyższym
- XXV – Zarządzanie bezpieczeństwem w sytuacjach kryzysowych

Rok 2002

- XXIV – Jakość kształcenia i akredytacja w szkolnictwie wyższym w Polsce
- XXIII – Autorytet uczelni
- XXII – Problemy etyczne w nauce
- XXI – Bezpieczeństwo człowieka we współczesnym świecie
- XX – Pamięć i działanie

Rok 2001

- XIX – Ekonomiczne efekty edukacji w Polsce
- XVIII – Wolność a bezpieczeństwo
- XVII – Ekonomiczne i społeczne efekty edukacji

Rok 2000

- XVI – Ekonomiczne i społeczne efekty edukacji
- XV – Czy kryzys demograficzny w Polsce?
- XIV – Produkcja, konsumpcja i technika a ocieplenie klimatu
- XIII – Kształcenie międzyuczelniane. Studium warszawskie

Rok 1999

- XII – Władza i obywatel w społeczeństwie informacyjnym
- XI – Koszty kształcenia w szkołach wyższych w Polsce. Model kalkulacyjnych kosztów kształcenia
- X – Problemy etyczne techniki
- IX – Bezpieczeństwo człowieka we współczesnym świecie

Rok 1998

- VIII – Polska a integracja europejska w edukacji. Aspekty informatyczne
- VII – Misja uczelni
- VI – Bezpieczeństwo człowieka we współczesnym świecie
- V – Instrumenty rozwoju systemu kształcenia w Polsce

Rok 1997

- IV – Akademicka Komisja Akredytacyjna. System oceny jakości kształcenia i akredytacji w szkolnictwie wyższym
- III – Jakość kształcenia w szkołach wyższych
- II – Etyka zawodowa
- I – Ochrona własności intelektualnej

