

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 37, część 1**

**RECEPCJA ŚWIATOWEJ SOCJOLOGII
W POLSCE ORAZ POLSKIE SZKOLNICTWO
WYŻSZE NA POCZĄTKU XXI WIEKU**

Pod redakcją
Mirośława Chałubińskiego
i Ewy Narkiewicz-Niedbalec

Zielona Góra 2011

REDAKTOR NACZELNY

Bogdan Idzikowski

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Mirosław Chałubiński, Marian Eckert
Żyvia Leszkowicz-Baczyńska, Leszek Gołdyka
Edward Hajduk, Zbigniew Izdebski
Krystyna Janicka, Tomasz Jaworski
Barbara Kołodziejska, Zbigniew Kurcz, Janusz Mucha
Jan Kurowicki, Wojciech Strzyżewski
Andrzej Toczewski, Zdzisław Wolk
Sekretarz: Ewa Narkiewicz-Niedbałec

RECENZENCI

prof. dr hab. Tadeusz Klementowicz

REDAKCJA WYDAWNICZA

Aldona Reich

SKŁAD KOMPUTEROWY

Agata Wiśniewska-Kubicka

PROJEKT OKŁADKI

Witold Michorzewski

ISSN 0485-3083

Publikacja dofinansowana ze środków Polskiego Towarzystwa Socjologicznego
w ramach publikacji pozjazdowych
XIV Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego PTS
pt. *Co się dzieje ze społeczeństwem?* Kraków, 8-11.09.2010 r.

Wydanie publikacji dofinansowane przez:
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
Województwo Lubuskie
Miasto Zielona Góra
Uniwersytet Zielonogórski.

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2011

Druk: „Rob-Graf” Studio Graficzno-Wydawnicze, Zielona Góra

SPIS TREŚCI

Wstęp (MIROSLAW CHAŁUBIŃSKI, EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC)	7
I. RECEPCJA WIEDZY SOCJOLOGICZNEJ	
JAROSŁAW KILIAS Klasyki obcy, rodzimi i bohaterowie nekrologów: zainteresowanie przeszłością dyscypliny a perspektywy historii socjologii	13
NINA KRAŚKO Procesy instytucjonalizacji socjologii w Polsce a recepcja socjologii światowej	29
VIKTORIJA FRYSZKOWSKA, STANISŁAW KOSIŃSKI Recepcja socjologii światowej w lwowskiej kolebce 150-letniej socjologii polskiej	39
MIROSLAW CHAŁUBIŃSKI Warszawski krąg historyków idei a recepcja światowej socjologii w Polsce. Pierwsze przybliżenie	55
TOMASZ LESZNIEWSKI Związki polskiej socjologii wychowania z pedagogiką światową w ostatnim trzydziestoleciu	67
PAWEŁ BYTNIEWSKI Foucault w oczach polskiej socjologii. Mediocentryczny punkt widzenia	83
MARIOLA KUSZYK-BYTNIEWSKA Polskie konteksty recepcji myśli Pierre'a Bourdieu	93
KRZYSZTOF WIELECKI Paradygmat wielkiej dialektycznej syntezy i jego obecność w polskiej socjologii	107
II. POLSKIE SZKOLNICTWO WYŻSZE NA POCZĄTKU XXI WIEKU	
MARCIN CENTKOWSKI Debata nad stanem i przyszłością uniwersytetu w Polsce	121

MAGDALENA JELONEK	
Społeczna produktywność szkół wyższych, czyli czego oczekuje się obecnie od uniwersytetów?	143
AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN	
Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce – w trzech odsłonach myśli strategicznej	165
DANUTA CHMIELEWSKA-BANASZAK, WIOLETTA GIEMZA-URBANOWICZ	
Stres zawodowy pracowników nauki w świetle badań	183
PIOTR GÓRSKI	
Obszary współdziałania wyższych uczelni z pracodawcami i stowarzyszeniami zawodowymi w kształceniu specjalistów	197
ANNA MARIA KOLA	
Formy kształcenia elitarnego na poziomie wyższym w Polsce	215
RYSZARD BOROWICZ	
Możliwości kompensacji skutków niżu demograficznego – z perspektywy szkolnictwa wyższego	231
EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC	
Strategie rozwoju nauki i szkół wyższych do roku 2020 i dyskusja o reformie szkolnictwa wyższego w Polsce 2008-2011	243

WSTĘP

Oddajemy do rąk Państwa kolejny tom „Rocznika Lubuskiego”, czasopisma, które w 2009 roku odnotowało pięćdziesięciolecie swojego powstania. Numeracja wprawdzie nie zgadza się z wiekiem czasopisma, ale miało one swoje lepsze i gorsze okresy – był czas, że „Rocznik” ukazywał się nieregularnie, a nawet na pewien czas jego wydawanie zostało zawieszona. O początkach czasopisma i pierwszym okresie jego historii pisał w numerze 36, części 2 Janusz Koniusz (2010), członek pierwszego kolegium redakcyjnego i jeden z pierwszych publikujących w nim autorów. Jak sama nazwa wskazuje, „Rocznik” miał i ma pełnić pewne funkcje lokalne, ale jest czasopismem otwartym na współpracę ze środowiskami naukowymi z całej Polski. Wiele numerów „Rocznika” świadczy o takiej współpracy, między innymi niniejszy tom.

Zawiera on teksty, które powstały po XIV Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym, który odbył się w dniach od 8 do 11 września 2010 roku w Krakowie, gromadząc przeszło tysięczną rzeszę socjologów, głównie z Polski, ale także z zagranicy. Zjazdy socjologiczne Polskiego Towarzystwa Socjologicznego odbywają się co trzy lata i są największą naukową imprezą środowiska socjologicznego w Polsce. Komitet organizacyjny Zjazdu najpierw wybiera hasłowo sformułowany temat Zjazdu, a potem każdy z socjologów może zaproponować konkretną grupę tematyczną, która będzie mieściła się w ramach przyjętego tematu. Część propozycji grup tematycznych rada programowa Zjazdu aprobuje, część odrzuca. Tematem ostatniego Zjazdu było pytanie „Co dzieje się ze społeczeństwem”, autorstwa Jerzego Szackiego, historyka myśli socjologicznej, autora *Historii myśli socjologicznej*, podręcznika, na którym wychowało się kilka pokoleń polskich socjologów. W ramach zjazdu krakowskiego obradowały trzy grupy tematyczne proponowane i zorganizowane przez trójkę zielonogórskich socjologów (Mirośława Chałubińskiego, Ewę Narkiewicz-Niedbalec i Marię Zielińską). Niniejszy tom zawiera artykuły napisane po obradach dwóch grup tematycznych – jednej, poświęconej recepcji światowej socjologii w Polsce (kierowanej przez Mirośława Chałubińskiego) i drugiej, poświęconej przemianom szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie ostatnich dwudziestu lat (kierowała nią Ewa Narkiewicz-Niedbalec). To oni są redaktorami niniejszego tomu. Do obu

grup zgłosiło się po kilku referentów, reprezentujących różne ośrodki akademickie w Polsce – Kraków, Lublin, Poznań, Toruń, Warszawę. Konkursowy tryb zgłaszania samych grup tematycznych, jak również uczestnictwa w nich poszczególnych osób wskazuje na zastosowanie pełnych kryteriów selekcyjnych w doborze aktywnych uczestników zjazdów socjologicznych. Ponadto, PTS wspiera publikowanie dorobku zjazdu poprzez konkurs na opracowania, które rodzą się poprzez współpracę zjazdową. Przedkładany tom również do takiego konkursu został zgłoszony i uzyskał dofinansowanie Towarzystwa. Ze względu na nieco odmienną tematykę, którą zawiera, wydzielone zostały dwie jego części.

Część pierwsza stanowi pokłosie sesji poświęconej recepcji światowej socjologii w Polsce. Jej obradami kierowali M. Chałubiński i Jarosław Kiliński, członkowie zarządu Sekcji Historii Socjologii. W trakcie sesji wygłoszono kilkanaście referatów. Ostatecznie w niniejszym zbiorze zamieszczamy osiem artykułów problemowo związanych z jej głównym tematem. Sesja ta stanowiła kontynuację eksploracji podjętych na XIII Zjeździe PTS w Zielonej Górze (wrzesień 2007) przez Sekcję Historii Socjologii, gdzie Sekcja ta zorganizowała dwudniowe sympozjum poświęcone recepcji światowej socjologii w Polsce, dedykowane Profesorowi J. Szackiemu. Jej efektem było wydanie monotematycznego numeru „Rocznika Lubuskiego” (tom 34, część 2), Zielona Góra 2008, na który złożyło się 11 studiów z tej dziedziny.

Dwa pierwsze artykuły, zamieszczone w tej części (J. Kiliński i Niny Kraśko) podejmują ogólniejsze problemy związane z naukowym statusem historii socjologii i rolą instytucji socjologicznych w jej rozwoju. Kolejne studia penetrują (staraliśmy się zachować porządek chronologiczny) różne zagadnienia, bardziej szczegółowej natury związane z recepcją światowej socjologii w Polsce, począwszy od roli ośrodka lwowskiego (Wiktoria Fryszkowska, Stanisław Kosiński), warszawskiego kręgu historyków idei po II wojnie światowej (M. Chałubiński). Ostatnie cztery studia odejmują problematykę w sensie czasowym nam najbliższą: recepcję pedagogiki światowej w polskiej socjologii wychowania (Tomasz Leszniewski), myśli Michela Foucaulta (Paweł Bytniewski) i Pierre’a Bourdieu (Mariola Kuszyk-Bytniewska), wreszcie forum obecności paradygmatu wielkiej dialektycznej syntezy w polskiej socjologii (Krzysztof Wielecki).

Część druga poświęcona została różnym zagadnieniom związanym z przemianami w obszarze szkolnictwa wyższego w Polsce. Aby uświadomić sobie skalę tych zmian, wystarczy zestawienie trzech par danych ilościowych. Otóż, w 1989 roku w Polsce było 112 uczelni, obecnie jest ich około 460. Do 1989 roku studiowało w Polsce około 400 tys. studentów, obecnie około 2 mln. Wskaźnik wyższego wykształcenia do 1989 roku wyno-

sił 7%, obecnie 18,7% (wyższe i pomaturalne razem – *Diagnoza społeczna 2009...* s. 38). Zmiany w szkolnictwie wyższym zaszły w wielu europejskich krajach, pod wpływem ruchów społecznych z końca lat 60. XX wieku, z powodu przemian społeczno-politycznych z początku lat 90. XX wieku w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, z powodu realizowania polityki poszerzenia Unii Europejskiej o nowe kraje na początku XXI wieku oraz z powodów procesów globalizacyjnych i międzykontynentalnej rywalizacji w sferze gospodarczej. O tych procesach piszą w swoich tekstach Marcin Centkowski, Magdalena Jelonek, Agnieszka Dziedziczak-Foltyn. Autorzy ci pokazują również perspektywy rozwojowe szkolnictwa wyższego w naszym kraju oraz rekonstruują myśl strategiczną, jaką można wyczytać z dokumentów przygotowanych jako podstawa projektowanych zmian. O dwóch strategiach rozwoju uczelni i dyskusji dotyczącej reformy nauki i szkolnictwa wyższego w latach 2008-2011 napisała Ewa Narkiewicz-Niedbalec. Autorka przedstawiła całe kalendarium prac nad nową ustawą o szkolnictwie wyższym, która zacznie obowiązywać od 1 października 2011 roku. Planowane zmiany mają służyć lepszej jakości badań naukowych i lepszej dydaktyce akademickiej. Jednym z mechanizmów sprzyjających temu ma być większa konkurencja zarówno w zdobywaniu środków na badania, w publikowaniu i awansie zawodowym uczonych.

Trójka autorów podjęła wątek społecznych oczekiwań wobec szkół wyższych w Polsce: w jakim kierunku będą rozwijać się Polskie uniwersytety pod wpływem ogólnych oczekiwań społecznych rozważa Marcin Centkowski. Magdalena Jelonek podjęła wątek „produktywności” szkół wyższych w dobie budowania gospodarki opartej na wiedzy, a Piotr Górski przedstawił oczekiwania formułowane wobec uczelni przez pracodawców i stowarzyszenia zawodowe.

Anna Maria Kola podjęła wątek kształcenia elitarnego w dobie kształcenia masowego, z którym mamy do czynienia zarówno w Polsce, jak i w kilku europejskich krajach. Przedstawiła kryteria tytułowej formy kształcenia oraz zarys projektu badawczego tego problemu. Natomiast Danuta Chmielewska-Banaszak i Wioletta Giemza-Urbanowicz zajęły się stresem zawodowym pracowników naukowych, problemem niezmiernie ważnym, zwłaszcza w kontekście zapowiadanego wzrostu konkurencyjności w nauce.

Polskie szkolnictwo wyższe w ostatnich dwóch latach doświadczyło już konkurencji – konkurencji o granty badawcze i konkurencji o studentów. Państwowa dotacja finansowa na kształcenie w systemie studiów stacjonarnych rozdzielana jest między innymi według liczby zrekrutowanych słuchaczy, a wpływy z kształcenia w systemie niestacjonarnym są wprost proporcjonalne do liczby studentów płacących za naukę. W wiek „studencki”

zaczęły wchodzić roczniki niżu demograficznego, zatem liczba potencjalnych studentów w najbliższych latach z roku na rok będzie się zmniejszać. To zagadnienie podjął w swoim artykule Ryszard Borowicz, wskazując na możliwości wykorzystania tego stanu rzeczy.

Wszystkie podjęte w niniejszym tomie wątki niewątpliwie warto będzie w dalszym ciągu śledzić, opisywać i badać. Być może niektóre z zamieszczonych w niniejszym tomie artykułów spełnią rolę inspirującą w podjęciu takiego trudu.

Redaktorzy tomu

Mirosław Chałubiński
Ewa Narkiewicz-Niedbalec

Literatura

DIAGNOZA SPOŁECZNA (2009), Warunki i jakość życia Polaków, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa.

KONIUSZ J. (2010), O początkach „Rocznika Lubuskiego”, [w:] „Rocznik Lubuski”, nr 36, cz. 2, Druga dekada wolności. Socjologiczne konsekwencje i zagadki transformacji, red. J. Frątczak-Müller, A. Mielczarek-Żejmo, L. Szczegóło, Zielona Góra, s. 9-14.

I

**RECEPCJA WIEDZY
SOCJOLOGICZNEJ**

Jarosław Kilias*

**KLASYCY OBCY, RODZIMI I BOHATEROWIE
NEKROLOGÓW: ZAINTERESOWANIE PRZESZŁOŚCIĄ
DYSCYPLINY A PERSPEKTYWY HISTORII SOCJOLOGII**

Istnieje wiele tekstów o tym, jak powinno się uprawiać historię socjologii. Choć i ja sam mam określone wyobrażenie na ten temat, zamierzam teraz podjąć się skromniejszego zadania zdiagnozowania jej perspektyw, bez ambicji do precyzyjnej analizy ani do wyczerpania tematu. Ocena szans i możliwości nauki jest możliwa jedynie przez odwołanie się do oglądu rzeczywistości innej niż ta utkana z idei naukowych, w tym do wiedzy o zinstytucjonalizowanych praktykach jej uprawiania. Pomagają to uczynić instrumenty wypracowane przez społeczne studia nad nauką, w tym w szczególności koncepcje Brunona Latoura (1987), a także wybrane idee Pierre'a Bourdieu (1984, 1988). Odkrycia socjologii wiedzy naukowej demaskują oderwanie od życia wszelkich rozważań, jak należałoby uprawiać naukę, pomijających socjologiczną analizę możliwości realizacji podobnych zamierzeń. Wiedza bywa z reguły wytwarzana „po coś” – odpowiada czymś interesom, względnie jej twórcy są w stanie przyczynić się do powstania takich ich konfiguracji, które będą „popychać” jej rozwój (Latour 1987, s. 103-144). Właściwym kluczem do rozważań nad szansami historii socjologii wydaje mi się więc przegląd typowych motywów i form zainteresowania przeszłością socjologii.

By określić jej perspektywy warto w pierw ustalić, czym właściwie jest historia socjologii. Kwestia ta nie jest tak banalna, jak mogłaby się wydawać: znaczenie ani jednego z członów tego terminu nie jest jasno określone. Co do „socjologii” sędzę, że dla socjologa-badacza własnej dyscypliny jedyne sensowne kryterium to kryterium instytucjonalne, w myśl którego socjologią są wszelkie ustalone praktyki uchodzące w danym czasie za uprawianie socjologii. Choć nie będę się dalej zajmował tą kwestią, nie chcąc wchodzić w spór na temat tego, czym jest socjologia, do rozstrzygnięcia pozostaje

*Jarosław Kilias – dr hab., pracuje w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego i w Wyższej Szkole Kupieckiej w Łodzi. Zajmuje się historią socjologii, interesuje się również socjologią wiedzy naukowej i problematyką pamięci społecznej, a także socjologią wojska i wojny. Opublikował m.in. książki *Narodowość jako problem naukowy* (Scholar, Warszawa 2000) oraz *Wspólnota abstrakcyjna. Zarys socjologii narodu* (IFiS PAN, Warszawa 2004).

nie mniej palący problem z „historią”. Rzut oka chociażby na tematy referatów przedstawianych na konferencjach i sesjach naukowych, na których spotykają się (teoretycznie) historycy socjologii dowodzi, że nazwa ta może odsyłać do wielu różnych rzeczy. Nie wspominam nawet o tym, co mogliby za takową uznać zapytani socjologowie, choćby i członkowie Sekcji Historii Socjologii PTS... By nie popaść w normatywizm powinienem się ponownie odwołać do kryterium instytucjonalnego i uznać, że historia socjologii to praktyki uchodzące za jej uprawianie. Choć jego użycie jest celowe nawet wobec przedakademickich dziejów socjologii, kiedy nie posiadała ona co prawda katedr na uniwersytetach, ale opierała się na niezłe zdefiniowanych wierzeniach i sposobach uprawiania (i lektury) pisarstwa naukowego, a raczej paranaukowego, jego zastosowanie wobec historii socjologii byłoby bardziej kłopotliwe wskutek luźności więzów łączących ludzi z branży (problematyczne jest nawet ustalenie, kto lub co właściwie konstituuje ową branżę). Wcale nie zamierzam też bez reszty zrezygnować z minimalnego normatywnego pojęcia historii jako dyscypliny naukowej: uważam za historię takie i tylko takie dociekania dotyczące przeszłości, których celem jest ustalenie i opowiedzenie „jak było”.

Akcent na opowieściowy aspekt jest o tyle ważny, że historia to badanie czegoś, co już nie istnieje i co musi być rekonstruowane w opowieści. Obiekt badania może być postrzegany (i opisywany) z różnych perspektyw, jednak każda opowieść pozostaje jedynie opowieścią i nie ma możliwości bezpośredniego skonfrontowania jej z rzeczywistością. Skądinąd podobna sytuacja nie jest swoista dla poznania historycznego, do pewnego stopnia dotycząc wszystkich nauk, najwyraźniej zaś badań nad tymi zjawiskami społecznymi, które mają abstrakcyjny charakter, wykraczając poza horyzonty bezpośrednio doznawanej rzeczywistości potocznej jednostki. Jest to jedna z wielu przyczyn tego, że definicja historii jako badania i opowiadania o tym, co było, jest więcej niż ułomna. Niemniej, powinna pozwolić z grubsza rozgraniczyć historię socjologii od rzeczy, które nią **nie są**: dociekań, których głównym celem **nie jest** odkrycie i opowiedzenie o tym, co było. Oczywiście, i tu pojawiają się problemy: kto ma o tym rozstrzygać? Czy chodzi o to, by „naprawdę” badać jak było, czy wierzyć, że się to robi? I na ile kompetentne (w oczach historyka?) musi być owo badanie, by uznać, że „naprawdę” odnosi się do przeszłości?

Zdemarkowanie historii socjologii utrudnia fakt, że zdefiniowana w wyżej wskazany sposób nie okazuje się ona ani jedynym, ani najważniejszym z obowiązujących sposobów odwoływania się do dyscyplinarnej przeszłości. Socjologowie skłonni są wierzyć, że ich nauka cechuje się niespotykaną gdzie indziej refleksyjnością – szczególnym zainteresowaniem epistemologicz-

mi podstawami własnego poznania, metodami badawczymi, osobliwościami prowadzonej w jej ramach aktywności badawczej i teoretycznej, a także, *last but not least*, dziejami dyscypliny. W istocie podobna „samorefleksja” to bardziej rytuał niż aktywność poznawcza, a autentyczne badania socjologiczne nad socjologią pozostają marginalną formą działalności uczonych. Nic dziwnego, skoro rzadko uchodzą za potrzebne i nie zawsze okazują się bezpieczne: nikt, jak żartobliwie napisała Malcolmowi Ashmore’owi Karin Knorr-Cetina, nie ma ochoty skończyć leżąc w kałuży krwi (Ashmore 1989, s. 22). Jak i inni uczeni, socjologowie niechętnie zdradzają, co pozostaje poza oficjalnym zapisem ich odkryć, najchętniej zamiatając pod dywan własne naukowe śmieci (Gilbert, Mulkay 1984).

Częścią rytualnej samorefleksji jest pielęgnowanie określonych wyobrażeń o przeszłości. Inaczej niż w wielu innych naukach, nie są to obrazy postępu i coraz doskonalszego poznawania przyrody. Socjologiczne wyobrażenia o przeszłości bliższe są kanonicznej pamięci przeszłości, która trwa, bytując w pewnym sensie poza czasem historycznym. Podobny rodzaj wyobrażeń jest powiązany z innym przekonaniem właściwym socjologom – wiarą w szczególnie charakterystyczny, ułokowanej na pograniczu „humanistyki” i „nauk przyrodniczych”: przynależnej zasadniczo do tych pierwszych (jak w każdym razie nauczali moi nauczyciele), której powstanie zainspirowały jednak te drugie i z których się wywodzące aspiracje do „prawdziwie naukowej” precyzji, ścisłości (i policzalności!) są nadal żywe. W istocie obie strony opozycji to fikcje, wyidealizowane obrazy dziewiętnastowiecznej fizyki i – właściwie nie wiadomo dokładnie czego – historii, a może po prostu literatury? By ją zdemaskować, wystarczy podstawić w miejsce „humanistyki” językoznawstwo, a „nauk przyrodniczych” geografę: nic się wówczas nie będzie zgadzać! Elementem tej opozycji jest wyobrażenie, iż „humanistyka” rozwija inaczej niż „nauki przyrodnicze”, posiadając niekumulatywny charakter i opierając się o kanon klasyków, do którego stale powraca. Istnieje znane, częstokroć powtarzane twierdzenie Alfreda Northa Whiteheada, że nauka, która nie potrafi zapomnieć o swej przeszłości, jest zgubiona. Co ciekawe, socjologowie chętnie je przypominają, by pokazać wyjątkowość ich dyscypliny; znanemu polskiemu socjologowi zdarzyło się cytując odwrócić jego znaczenie: stracona miałyby być taka nauka, która zapomina o swej przeszłości (Sztompka 1998, s. 20). Przynależne do rytualnej samorefleksji wyobrażenia o przeszłości stanowią pole gry z historią i w historię socjologii, zarazem wywołując zapotrzebowanie na nią, jak i stanowiąc źródło nieporozumień i konkurencję dla badań historycznych.

Warto dodać, że istnieją różne wzory uprawiania nauki i praktyk profesjonalnej socjalizacji młodych socjologów, zaś kładzenie nacisku na domniemaną dyscyplinarną tożsamość, włącznie z pielęgnowaniem i wpajaniem wyobrażeń na temat przeszłości dyscypliny nie jest wcale powszechnie spotykane, a i w Polsce traci na znaczeniu wraz z umasowieniem i zmianą trybu studiów.

Można wyróżnić trzy potencjalnie znaczące dla historyka socjologii formy zainteresowania jej przeszłością: klasyczną socjologię, mity założycielskie oraz uroczystą pamięć o osobach i instytucjach. Bez wątpienia najważniejsza z nich to klasyczna socjologia. Nazwa może sugerować, że chodzi o prace naukowe (ściśle mówiąc, dzieła z zakresu teorii socjologicznej), pochodzące z określonego okresu (lub okresów) rozwoju dyscypliny i posiadające szczególne znaczenie dla jej obecnego kształtu, na przykład, jak to jako pierwszy zasugerował bodajże Dirk Käsler (1978, s. 10-15), stanowiące założycielskie dzieła dyscyplinarnego dyskursu socjologii jaką znamy. Kwestia, o jakie i z jakiego okresu pochodzące prace chodzi, bywa rostrzygana w rozmaity sposób. Istnieje pokaźna literatura rozstrząsająca kwestię, czemu socjologiczna klasyka jest klasyką, jednak z socjologicznego punktu istotne jest raczej pytanie, w jaki sposób i dlaczego niektórym dziełom i twórcom przypisuje się podobną rolę. Analizowanie, co uczyniło klasyka klasykiem wydaje się stawianiem sprawy na głowie, a same dotyczące tego teksty przynależą do klasycznej socjologii pojmowanej nie jako kanon dzieł dawnych mistrzów, a jako określony rodzaj twórczości – być może nie w pełni ukształtowaną subdyscyplinę socjologii. Za podobną interpretacją przemawia chociażby spostrzeżenie Roberta K. Mertona o myleniu przez socjologów systematyki z historią teorii socjologicznej. Uznanie klasycznej socjologii za dociekania odrębne od historii socjologii pozwala zrozumieć źródła tego problemu, w istocie go w ogóle znosząc, skoro analizowane przezeń dociekania w ogóle nie należą do historii! Uznając klasyczną socjologię za swoisty typ uprawiania socjologii czy nie do końca ukształtowaną subdyscyplinę, za jej dzieła założycielskie należałoby zapewne uznać *Main Currents of Sociological Thought* Raymonda Arona (1976, pierwsze wyd. 1965/1967) albo *The Sociological Tradition* Roberta Nisbeta (1973, pierwsze wyd. 1967), zaś o posiadaniu przez nią przynajmniej załączków dyscyplinarnego charakteru świadczy istnienie poświęconego jej pisma, „The Journal of Classical Sociology”.

W istocie historia i klasyczna socjologia to odmienne typy dociekań, przy czym prace takie jak *The Sociological Tradition albo Four Sociological Traditions* Randalla Collinsa (1994), odległe od analizy historycznej w jakimkolwiek godnym uwagi sensie tego słowa dowodzą, że klasyczna so-

cyjologia jest raczej formą współczesnej teorii socjologicznej, nie zaś mutacją historii socjologii. Niemniej, formy jej uprawiania bywają zróżnicowane, od traktatów wykorzystujących historyczny sztafaż jedynie jako ozdobę i/lub instrument retoryczny, po dociekania bliższe badaniom historycznym. Tak czy inaczej, choć klasyczna socjologia nie stanowi badań historycznych, odwołując się do historycznej retoryki i bazując na dawnych teoriach może się przyczyniać do narodzin lub wzrostu zainteresowania problematyką historyczną. Stanowi więc źródło popytu na historię socjologii, a pole ich wzajemnych relacji to miejsce potencjalnej współpracy, ale też kolizji i konfuzji. Źródłem tej ostatniej bywa opisana przez Mertona (1967, s. 1) sytuacja, kiedy sam historyk nie odróżnia jednej od drugiej. W istocie, większość przekrojowych i mających historyczne ambicje historii teorii socjologicznej zdradza cechy kłopotliwego mariażu historii i klasycznej socjologii (por.: Jones 1980). Ta ostatnia wyznacza na ogół zakres tego, co należy opisywać jako dzieje teorii socjologicznej oraz ustanawia kryteria wyboru koncepcji godnych i niegodnych uwagi współczesnego badacza, zmuszając uczonych świadomych swoistości historycznej materii do wynajdywania wątpliwych nieraz racjonalizacji podobnych praktyk oraz deformując przedstawiany przez nich obraz rozwoju dyscypliny. Rzecz jasna, uprawianie klasycznej socjologii z trudem zaspokoi ambicje i zainteresowania historyka socjologii, jako że obejmuje jedynie teorię (tylko po części socjologiczną), jaką cenią współcześni, nie dawni teoretycy.

Nie trzeba chyba dodawać, że postronni odbiorcy klasycznej socjologii z reguły nie odróżniają jej od historii.

Rola klasycznej socjologii jako źródła popytu na historię socjologii jest w Polsce trudna do oszacowania. Zainteresowanie wielką teorią nie jest tu zbyt duże i uprawia ją niewielu uczonych, nie tworząc samowystarczalnego rynku dla podobnego typu produkcji. Zarazem standardy nauczania przewidywają obecność przedmiotu określanego zazwyczaj jako historia myśli socjologicznej, co utrwala przekonanie o znaczeniu dawnej socjologii, nawet jeśli jej badanie nie przynosi konkretnych korzyści poznawczych; co prawda, skutkuje to także utrwalaniem opisanych wyżej nieporozumień na linii: klasyczna socjologia-historia socjologii. Dydaktyka klasycznej socjologii stwarza popyt na jej kompetentnych nauczycieli, choć przedmiot ten nie uchodzi za na tyle ważny, by go musieli uczyć specjaliści. Jego nauczanie bywa zresztą frustrujące; jako obowiązujące wymogi programowe i treść podręczników odbiega od wiedzy, jaką przekazałby studentom historyk chcący ich zapoznać z dziejami dyscypliny.

Inny rodzaj zainteresowania przeszłością socjologii wiąże się z funkcjonującymi w dyscyplinarnej pamięci mitami fundacyjnymi. Są wśród nich

mity na temat narodzin dyscypliny, odnoszące się do jej źródeł i historycznej genezy. Największą i najtrwalszą popularność zyskały dwa z nich. Starszy pojawił się już w pismach założyciela dyscypliny, Augusta Comte'a. Stworzył on opowieść o socjologii jako ukoronowaniu rozwoju nauki, obejmującej swymi badaniami coraz to nowe dziedziny, by wreszcie u progu nowej, pozytywnej epoki ludzkości zostać zastosowaną do badania życia społecznego, do tej pory pozostającego poza jej zasięgiem. Choć następcy nie zawsze byli wierni jego ideom, na ogół brali ten konstrukt za prawdę, nawet jeśli sam Comte niekoniecznie był dla nich reprezentantem prawdziwej nauki. Kolejne pokolenia socjologów powtarzały więc opowieść o historii socjologii jako prawdziwie naukowej, świeckiej i racjonalnej refleksji o społeczeństwie, szczęśliwym wyniku wielowiekowych przemian myśli ludzkiej. Narracja ta, mająca charakter romansu ze szczęśliwym zakończeniem, z czasem stawała się coraz bardziej kłopotliwa, bo choć miał Comte otwierać dzieje naukowej socjologii, to wciąż nie wydawała się ona dostatecznie naukowa i wciąż na nowo pojawiała się nadzieja, że prawdziwy naukowy etap jej rozwoju właśnie się zaczyna. Z czasem zastąpiło ją otwarte rozczarowanie i opinia, iż socjologia jest zapóźniona w rozwoju, nie posiadając jednolitej teorii ani nie wytwarzając koherentnego korpusu wiedzy, co miało stanowić dorobek innych nauk, w tym w szczególności „nauk przyrodniczych”. Podobnie jak w przypadku klasycznej narracji historycznej opartej o strukturę fabularną romansu, micheletowskiej historii rewolucji francuskiej, wydarzenia następujące po domniemanym zakończeniu opowieści coraz bardziej podważały jej charakter jako romansu ze szczęśliwym zakończeniem, nadając jej ironiczny wymiar (White 1973, s. 151-159). Ostatnią wielką nadzieją na nadejście prawdziwie naukowej socjologii był socjologiczny neopozytywizm, towarzyszący socjologii sondażowej, która skądinąd spowodowała rzeczywistą poznawczą rewolucję w dyscyplinie. Drugie i trzecie wydanie *Socjologii. Rozwoju problematyki i metod* Jana Szczepańskiego (1967, 1969) kończy wyznaczenie wiary w prawdziwą naukę, która miała właśnie nadchodzić, nie mając w istocie wiele wspólnego z dotychczasową spuścizną dyscypliny¹. Ostatnia znana mi wielką opowieść o dziejach socjologii, odwołująca się do romansu o naukowej refleksji nad społeczeństwem to książka Jerzego Szackiego *Historia myśli socjologicznej*. Mniej więcej równocześnie z narodzinami klasycznej socjologii zrodził się trudniej falsyfikowalny mit socjologii jako nauki o społeczeństwie nowoczesnym, wytworze i samorefleksji epoki przejścia zwanej modernizacją (np.: Giddens 1998, Keller 2004).

¹Deklaracja ta była obecna już w pierwszym wydaniu, jednak wskutek usunięcia ostatniego i okrojenia przedostatniego rozdziału w kolejnych edycjach znalazła się na końcu, nabierając bardziej dramatycznego wyrazu (Szczepański 1961, 1967, 1969).

Mity założycielskie nie wpływają na poziom ani charakter zainteresowania historią socjologii, ale mogą mieć znaczenie dla jej treści, określając struktury narracyjne klasycznej socjologii oraz kierując uwagę historyków na domniemane zależności między kształtowaniem się dyscypliny i pojawiającymi się w niej ideami a szerszym kontekstem społecznym. Historia socjologii może stanowić dla nich potencjalne zagrożenie, zadając niewygodne pytania o faktyczne przemiany idei naukowych oraz o naturę relacji między zmianą społeczną a narodzinami i rozwojem myśli socjologicznej, a nawet kwestionując supozycje na temat ich domniemanej zależności (Connell 1997).

Ważniejsza dla historii socjologii wydaje się inna odmiana pamięci założycielskiej – pamięć fundacyjna lokalnej tradycji socjologicznej, będąca bodaj głównym źródłem zapotrzebowania na podobną twórczość. Jest nim dlatego, że w przypadku socjologii peryferyjnych czy semiperyferyjnych, takich jak polska, lokalna twórczość pozostaje w zasadzie poza obszarem zainteresowań klasycznej socjologii. Zauważył to już pierwszy historyk polskiej socjologii, Jan Stanisław Bystroń, konstatując, że rozwój dyscypliny ma w Polsce charakter logiczny, ale nie historyczny, i że jest ona pozbawiona ciągłości, jako że tutejsi uczeni są dobrze zaznajomieni z dziełami zagranicznych twórców, ale nie znają prac swych krajowych poprzedników (Bystroń 1917, s. 192-193). Spostrzeżenie to nie dowodzi szczególnego charakteru polskiej socjologii, a jedynie jej peryferyjnego (czy semiperyferyjnego) charakteru i rozwoju zależnego od zagranicznych centów naukowych. Do uczestniczenia w międzynarodowym życiu naukowym peryferyjnym socjologom wystarczałaby znajomość światowej klasyki, w Polsce jednak istnieje przekonanie o znaczeniu rodzimej tradycji socjologicznej. Pamięć o niej jest troskliwie pielęgnowana i badaczowi zajmującemu się dziedzinami, na temat których wypowiadali się wcześniej rodzimi uczeni, wypada się do nich odwołać – recenzenci naukowcy zwykli skrupulatnie punktować podobne pominięcia! Sytuacja ta skłania do dwojakiemu typowi zabiegów: prób wprowadzenia polskich autorów do kanonu klasyków, co wymaga wszakże nieproporcjonalnego podkreślania znaczenia ich dzieła (jak w przypadku Floriana Znanieckiego), oraz do przypisywania do nauki polskiej uczonych wywodzących się z Polski, ale działających za granicą, takich jak Ludwik Gumplowicz, a nawet Bronisław Malinowski. Reszta rodzimej spuścizny się w nim w żaden sposób nie mieści, stanowiąc potencjalną domenę historii socjologii.

Pamięć fundacyjna lokalnej tradycji socjologicznej wydaje się podstawowym źródłem zainteresowania dawniejszą polską socjologią. Znakomity przykład zainspirowanej nią twórczości stanowi zredagowany i opatrzony wstępem Jerzego Szackiego zbiór *Sto lat socjologii polskiej* (Szacki 1995).

Ten okazały rozmiarów wybór tekstów został opatrzony tytułem akcentującym jego okolicznościowy charakter oraz wydany w eleganckiej sztywnej oprawie i na kredowym papierze (!), zarazem pełniąc funkcję ceremonialną, jak i dostarczając solidnej porcji wiedzy o dawniejszej polskiej teorii socjologicznej. Wyrazem tej formy pamięci fundacyjnej bywają także jubileuszowe konferencje przypominające dawnych polskich socjologów, jak Ludwik Krzywicki czy Stefan Czarnowski. Wytwarzane przez nią zainteresowanie historią rodzimej socjologii pozwala wykroczyć poza dociekania nad dziejami teorii czy w ogóle myśli socjologicznej, czego dowodzi chociażby wydana mniej więcej w tym samym czasie co *Sto lat socjologii polskiej* instytucjonalna historia socjologii polskiej autorstwa Niny Kraśko (1996).

Skupienie się na dziejach socjologii polskiej wydaje się optymalne z wielu względów, w tym technicznych możliwości prowadzenia badań – dostępu do literatury i archiwów, a także, *last but not least*, braku bariery językowej, utrudniającej na przykład dociekania nad dziejami innych socjologii Europy Środkowo-Wschodniej. Niemniej, podobny typ zainteresowań motywowanych w ostatniej instancji dumą narodową (własną samego badacza lub cudzą – czytelników jego prac) niesie ze sobą pewne obciążenia. Po pierwsze, afirmująca postawa nie sprzyja krytycznej analizie – podobnie zresztą jak aprioryczny krytycyzm. Po drugie, skupienie uwagi na rodzimej nauce może sprzyjać przecenianiu jej oryginalności i ciągłości jej rozwoju, który faktycznie miał zasadniczo egzogenny charakter (co, jak wspominałem, poniekąd skonstatował już Bystron). By uzmysłowić sobie skalę obu tych problemów, wzrastającą wskutek ich możliwej interferencji, można spróbować wyobrazić sobie badacza, który chciałby się zająć na przykład latami 60., bez wątplenia „złotym wiekiem” polskiej socjologii. Dopracowała się ona wówczas interesującego dorobku badawczego i do pewnego stopnia teoretycznego. Nic więc dziwnego, że cieszyła się uznaniem zachodnich uczonych, jednak czy wynikało ono wyłącznie z siły tutejszej, oryginalnej twórczości lub rodzimej tradycji socjologicznej? Istnieje uzasadnione podejrzenie, że zainteresowanie, którym ją obdarzano, było wynikiem przynależności Polski do egzotycznego świata komunizmu, a jedną z głównych przyczyn uznania dla polskiej nauki był jej charakter jako udanej imitacji nauki zachodniej. Czy zadowolona z siebie polska publiczność (i sam badacz) potrafiliby podjąć otwartą dyskusję nad tak ambarasującymi kwestiami? Dodatkowo, podobne badania jako takie przynależą do tradycji wyznaczanej przez nazwiska Bystronia czy Józefa Chałasińskiego (1949a, 1949b), której negatywny aspekt stanowi zawężanie zakresu badań wyłącznie do rodzimej socjologii i niechęć bądź nieumiejętność wyjścia poza nią. Nieuchronnym tego skutkiem okazuje się uznawanie zjawisk typowych dla nauki całego regionu, a nawet spotyka-

nych u uczonych z różnych krajów i regionów, tyle że nieznanymi badaczowi (jak w przypadku dociekań nad narodem, uważanych przez Bystronia za charakterystyczne dla polskiej socjologii), za lokalne osobliwości polskiej nauki. Powoduje to niedoceniając jej otoczenia międzynarodowego, w tym ignorowanie peryferyjnego czy semiperyferyjnego położenia i egzogenne charakteru rozwoju. Wydaje się, że czas przynajmniej uzupełnić uprawianie historii socjologii polskiej badaniami analizą porównawczą innych nauk regionu, skądinąd z powodzeniem podejmowaną w sąsiadujących krajach (por.: Voříšek 2009).

Trzecim źródłem potencjalnego zainteresowania historią socjologii jest lokalna pamięć nie tyle o dyscyplinie, co o poszczególnych instytucjach naukowych oraz ich niegdysiejszych i obecnych pracownikach. Wiele z nich celebrowało swe dzieje jako instytucji i/lub wspomnienia o działających w nich – względnie w instytucjach, za których prawowitych spadkobierców się uważają – wybitnych uczonych i szkołach naukowych. Zazwyczaj istnieje przy tym ciągłość, choć niekoniecznie tożsamość między oficjalną pamięcią instytucji a nieformalnymi praktykami tworzenia i odtwarzania wspomnień o ważnych postaciach i wydarzeniach. Przejawem tego rodzaju pamięci są różnorodne formy publicznej aktywności, w tym także naukowej, od organizowania imprez i wydawania pamiątkowych publikacji poświęconych placówkom akademickim i wybitnym uczonym, po nekrologi i wspomnienia. Wzorcowy przykład udanego przedsięwzięcia służącego celebracji jubileuszu instytucji naukowej, do którego wprzęgnięto historyka socjologii, stanowi książka Jennifer Platt (2003), zamówiona na swój jubileusz przez British Sociological Association. Brytyjskie towarzystwo uznało, że najbardziej wartościowym sposobem uczczenia rocznicy jego istnienia będzie solidna praca historyczna, na której przygotowanie rozpisano konkurs. Wygrała go renomowana brytyjska badaczka dziejów socjologii, skądinąd była prezes towarzystwa, która – w zasadzie wolna od nacisków ze strony zamawiającego – napisała jego rzetelną monografię. W polskich warunkach podobne przedsięwzięcie wydaje się mało prawdopodobne, zaś udział badaczy w przygotowywaniu obchodów rocznic instytucji czy zasłużonych osób nie wykracza zazwyczaj poza przygotowanie okolicznościowych wystąpień na stosownych uroczystościach i publikacji o wyraźnie jubileuszowym charakterze, obejmując jedynie insiderów – historyków, a często amatorów zainteresowanych dziejami danej instytucji i będących jej pracownikami. Nie znaczy to, by w rezultacie jubileuszy nie pojawiały się wartościowe prace, jak zbiór pod redakcją Antoniego Sułki o socjologii na Uniwersytecie Warszawskim (2007) czy niebanalny wybór z publicystyki pracowników Instytutu Filozofii i Socjologii PAN (Domański, Ostrowska 2006), jednak ewentualny pożytek z większej części tej

literatury polega co najwyżej na tym, że w jednym miejscu zgromadzono rozproszone, częstokroć mało istotne informacje. Popyt wytwarzany przez ten typ instytucjonalnej pamięci jest więc ograniczony, a ważniejsze od konkretnego zapotrzebowania na określoną produkcję wydaje się podsycanie zainteresowania dziejami dyscypliny, z czego mogą skorzystać i historycy.

Kiedy mowa jest o typach i skali zainteresowania przeszłością socjologii to warto dodać, że polskie nauki społeczne w dość ograniczonym dotąd stopniu uległy komercjalizacji i biurokratycznej parametryzacji – innymi słowy, nadal można w nich odnaleźć ślady humboldtowskiej wolności akademickiej. Dla historyka socjologii oznacza to, że instytucje skłonne są tolerować przedsięwzięcia nie rodzące nadziei na sukces rynkowy. Czasopisma publikują teksty z historii socjologii i nie ma wielkiego kłopotu z wydawaniem książek na jej temat, nawet jeśli mało kto je kupuje. Póki co, umożliwia to uprawianie nauki dla nauki bez konieczności oglądania się na gusta publiczności, wyjąwszy oczywiście gusta (i kompetencje) recenzentów naukowych.

Dotąd starałem się zidentyfikować i opisać formy zainteresowania przeszłością dyscypliny, które sprzyjają zapotrzebowaniu na historię socjologii, pomijając w pewnym sensie najważniejszy z nich – zinstytucjonalizowaną, profesjonalną ciekawość historyków socjologii. Uczyniłem to nieprzypadkowo, nie będąc przekonany, czy sami historycy socjologii są w stanie wytworzyć zapotrzebowanie na swą twórczość. Z czysto ilościowego punktu widzenia ich rola jest marginalna. Liczba profesjonalnych badaczy zajmujących się głównie historią socjologii nie przekracza w Polsce trzech-pięciu, przy czym inaczej niż jako indywidualna aktywność pojedynczych uczonych subdyscyplina ta jest w systematyczny sposób uprawiana w jednej bodaj instytucji, w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zapotrzebowanie na dydaktykę z jej zakresu jest marginalne, nawet jeśli ministerialne standardy nauczania socjologii obejmują także klasyczną socjologię. Trudno oceniać, jak wygląda ono w innych szkołach wyższych, ale w moim własnym Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego zainteresowanie studentów zajęciami z historii socjologii jest bliskie zera i najwyżej raz na kilka lat udaje się zgromadzić grupę zainteresowanych dziejami ich nauki.

W tej sytuacji może się to wydawać zaskakujące, że na liście adresowej Sekcji Historii Socjologii PTS znajduje się ponad sześćdziesiąt nazwisk, a podobne do dzisiejszej sesje gromadzą po kilkunastu uczestników. Co tłumaczy tę dysproporcję między umiarkowanym zainteresowaniem przeszłością dyscypliny a dość licznym członkostwem w sekcji i chętnym udziałem w imprezach naukowych? Wydaje się, że członkowie Sekcji należą do kilku różnych kategorii. Najszerszą z nich stanowią zapewne osoby, które moż-

na określić jako nieobecnych kibiców, którzy w historii – czy w tym, co za nią uważają – widzą rzecz ważną i godną szacunku, choć niekoniecznie rzeczywistego uprawiania. Niektórym pewnie spodobały się wybrane pomysły znalezionych w przeczytanych przez nich książkach z klasycznej socjologii i są gotowi ewentualnie zapoznać się z następnymi, a czasem nawet przyjść na imprezę naukową. Problem w tym, że większość z nich kibicuje nie tyle historii socjologii, co klasycznej socjologii, których nie są w stanie odróżnić. Osobną, dość zapewne liczną kategorię stanowią strażnicy pamięci polskich nauk społecznych, interesujący się dziełami wielkich twórców rodzimej socjologii. Podobnie jak kibice, pozostają na ogół niezaangażowani w twórczość historyczną, od czasu do czasu ewentualnie, zazwyczaj przy okazji innego typu działalności naukowej przypominając ich dorobek. Spośród tych, którym zdarza się pisać teksty i wygłaszać referaty dotyczące w ich mniemaniu historii socjologii, najliczniejszą bodaj kategorię stanowią „niedzielnicy” historycy socjologii, normalnie zajmujący się określoną dziedziną badań (niekoniecznie socjologicznych, jako że bywają wśród nich historycy idei czy filozofowie), szczególnie zainteresowani twórczością jakichś konkretnych, dawnych autorów (lub autora). Kiedy trafia się okazja uznają oni, że można i warto o niej opowiedzieć na podobnej imprezie. Specjalną odmianę „niedzielnicy” historyków stanowią professori emeriti, zazwyczaj starsi, choć niekoniecznie istotnie przebywający na emeryturze uczeni, których kariery naukowe dobiegają końca lub znalazły się w impasie, piszący wspomnienia albo (częściej) przygotowujący prace o swoich wielkich kolegach, a zwłaszcza nauczycielach. Z tej kategorii wywodzą się zazwyczaj redaktorzy wspomnianych poprzednio jubileuszowych zbiorówek. Dużo mniej liczną grupą są „wycieczkowicze”: uczeni zazwyczaj obdarzeni pewną świadomością swoistości materii historycznej – co skądinąd nie musi oznaczać znajomości metodologii ani praktycznych umiejętności badawczych – od czasu do czasu zajmujący się historią jako jedną z kilku uprawianych przez nich form aktywności naukowej. Siebie samego wypada mi oczywiście także zaliczyć do tej kategorii, w całej zaś Polsce należy do niej może kilkanaście innych osób. Profesjonalistów można policzyć na palcach jednej ręki i niezależnie od tego, że są to osoby zasłużenie cenione w środowisku, nie sposób uznać, by to oni określali standardy twórczości prezentowanej pod hasłem historii socjologii.

* * *

Analiza źródeł i charakteru zainteresowania przeszłością socjologii zdaje się dowodzić, że badania nad jej historią znajdują się w stadium, który można określić jako szczątkową, względnie załążkową profesjonalizację.

cje/instytucjonalizację w obrębie zinstytucjonalizowanej nauki, jaką jest socjologia. Jej sytuacja jest podobna do dopiero powstających i nie w pełni ukształtowanych nauk, których granice nie zostały jeszcze wyraźnie zdemarkowane. Swoisty jest przy tym charakter nieodkrytości granic historii socjologii, która sąsiaduje bądź miesza się z inną formą dociekań, dla których materiał stanowi dawna, nie tylko socjologiczna twórczość – z klasyczną socjologią. Historia socjologii nie ma monopolu na zainteresowanie przeszłością i te same lub zbliżone zainteresowania żywią też klasyczną socjologią, podobnie niedoinstytucjonalizowaną, ale tworzącą własną przeszłość dyscypliny, w gruncie rzeczy alternatywną wobec tego, co faktycznie się w niej wydarzyło. Tak samo jak uczeni reprezentujący młode, nieukształtowane dyscypliny naukowe, historycy socjologii stają przed publicznością złożoną głównie z laików. Laicy ci zazwyczaj nie zdają sobie sprawy ze swego dyletantyzmu: jak zauważył już Robert K. Merton (1967, s. 2), każdy socjolog uważa się za kompetentnego, by wypowiadać się o przeszłości dyscypliny². Określa to charakter twórczości mającej szansę zaistnieć na rynku – pojawienie się serii ściślej historycznych lub socjologicznych prac, z entuzjazmem powitanych przez Roberta Aluna Jonesa (1983) jako zwiastuny nadejścia nowej historii socjologii, nie oznaczało dyscyplinarnego przełomu. Choć podobna twórczość nie zniknęła, zapotrzebowanie nań okazało się ograniczone. Z drugiej strony dostosowanie się do oczekiwań szerokiej (socjologicznej) publiczności nie wymaga od badaczy dziejów socjologii całkowitej rezygnacji ze standardów warsztatu naukowego. . .

Opisując w swej książce *Science in Action* proces domykania dyscypliny naukowej – wykluczania zeń postronnych i tworzenia przestrzeni zarządzanej przez profesjonalne praktyki, Bruno Latour przywołał dwie postaci – założyciela geologii Charlesa Lyella i anonimowego brazylijczyka Joao (Latour 1987, s. 146-153), niedoszłego twórcy brazylijskiej nauki o komputerach. Pierwszy z nich musiał co prawda wykorzystywać zainteresowanie laickiej publiczności, jednak z wolna tworzył koalicję zainteresowań i społecznych interesów podtrzymujących załączki profesjonalnej geologii, podczas gdy drugiemu nie udało się w izolacji i przy niedostatku środków stworzyć w Brazylii dyscyplinarnego środowiska naukowego inżynierów-mikroelektroników. A jaki los, geologii czy brazylijskiej nauki o komputerach może czekać historię socjologii? Jak się wydaje, ani taki, ani taki: zainteresowanie przeszłością jest wśród socjologów na tyle duże i wydaje się na tyle ugruntowane, by przetrwała, choć wątpliwe wydaje się, by nastąpiła

²Z tej przyczyny pożądaną perspektywę stanowiłoby wyrwanie się z socjologicznych opłotków i nawiązanie bliższych relacji z badaczami dziejów humanistyki i innych nauk społecznych czy też z historią nauki w ogóle, jednak trudno ją uznać w Polsce za kwitnącą.

jej dalej posunięta instytucjonalizacja i profesjonalizacja. Krąg historyków socjologii jest zbyt mały i zbyt niejednorodny, zainteresowania jego członków – zróżnicowane, dodatkowo zaś amatorzy są nie tylko najważniejszymi odbiorcami, ale też twórcami. Rola przez nich odgrywana jest co najmniej porównywalna ze znaczeniem profesjonalistów i bodaj większość dyscyplinarnej produkcji to prace „niedzielnych” historyków socjologii! Choć więc nie ma na razie powodu do obaw i nie wydaje się, by historii socjologii groził los brazylijskiej mikroelektroniki, warto zdawać sobie sprawę, że jej siłą jest to, co zarazem stanowi jej słabość – słabo zarysowane dyscyplinarne granice i zainteresowanie laickiej publiczności. Dobrze jednak pamiętać, jak groźna dla podobnego typu dziedziny może się okazać komercjalizacja i biurokratyzacja socjologii.

Z punktu widzenia szans na efektywną karierę naukową lub choćby dobrą pozycję w świecie akademickim, badanie dziejów socjologii to ani dobry sposób na zdobycie kapitału naukowego, ani lukratywna synekura. Choć da się prowadzić badania i publikować, profesjonalny krąg odbiorców jest zbyt wąski i oddalony od socjologicznego mainstreamu, by jego uznanie stało się fundamentem korzystnej pozycji w polu. Badaczowi zajmującemu się problematyką odległą od doraźnej użyteczności sprzyja na razie obowiązująca, formalno-biurokratyczna organizacja nauki, w której zasadnicze znaczenie mają przyznawane wedle ściśle formalnych kryteriów stopnie i tytuły naukowe, które można zdobywać także pisząc prace z historii socjologii. Również posiadająca kluczowe znaczenie w takim jak polskie polu akademickim pozycja w sieciach patronażu-klientelizmu oraz zdolność gromadzenia indywidualnego kapitału społecznego nie są jednoznacznie związane z rodzajem prowadzonych badań, choć oczywiście trudno je utrzymać, specjalizując się wyłącznie w wąsko niszowej problematyce, jaką są studia nad dziejami dyscypliny. . . Ważny czynnik, pozwalający zbudować wybitną pozycję zawodową w naukach społecznych stanowi status publicznego intelektualisty, a tego historia socjologii żadną miarą nie jest w stanie zapewnić (por.: Bourdieu 1984, 1988). Oczywiście, krajowe instytucje naukowe nie są jedynym miejscem, gdzie można budować karierę naukową. Niemniej, status historii socjologii w krajach Zachodu nie jest na tyle odmienny, a zainteresowanie polską nauką na tyle wielkie, by umożliwiło błyskotliwą karierę w kraju dzięki namaszczeniu przez zagraniczne instytucje akademickie. Jeśli chodzi o realia rynku pracy dydaktycznej, posiadanie nawet obszernej wiedzy o dziejach dyscypliny nie przekłada się na poszukiwane kompetencje. Nic więc dziwnego, że kariera profesjonalnego historyka rzadko wydaje się atrakcyjna dla adeptów dyscypliny. Jak się wydaje, jej najlepszą perspektywę na przyszłość stanowią „wycieczkowicze”, zasadniczo budują-

cy swą pozycję i zdobywający środki egzystencji dzięki innej działalności, a jedynie od czasu do czasu pozwalający sobie na wycieczki na pole historii socjologii. Jednak nawet jeśli ich prace będą reprezentować należyty poziom warsztatowy, trudno mieć nadzieję na dalszą profesjonalizację czy pełną instytucjonalizację subdyscypliny.

Literatura

- ARON R. (1976), *Main Currents in Sociological Thought*, t. 1/2, Penguin Books, London.
- ASHMORE M. (1989), *The Reflexive Thesis. Wrighting Sociology of Scientific Knowledge*, The University of Chicago Press, Chicago–London.
- BOURDIEU P. (1984), *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, przeł. E. Neyman, [w:] *Kryzys i schizma 2*, red. E. Mokrzycki, PIW, Warszawa.
- BOURDIEU P. (1988), *Homo Academicus*, przeł. P. Collier, Stanford University Press, Stanford.
- BYSTROŃ J. S. (1917), *Rozwój problemu socjologicznego w nauce polskiej*, „Archiwum Komisji do Badania Historii Filozofii w Polsce”, t. I, cz. I [datowane: 1915].
- CHAŁASIŃSKI J. (1949a), *Socjologia polska w latach międzywojennych a prądy społeczne i umysłowe*, „Myśl Współczesna”, nr 1.
- CHAŁASIŃSKI J. (1949b), *Trzydzieści lat socjologii polskiej*, „Przegląd Socjologiczny”, t. X.
- COLLINS R. (1994), *Four Sociological Traditions*, Oxford University Press, New York–Oxford.
- CONNELL R. (1997), *Why is Classical Theory Classical*, „The American Journal of Sociology”, nr 6.
- DOMAŃSKI H., OSTROWSKA A., (RED.) (2006), *Publicystyczny komentarz socjologów. Analizy, polemiki, wywiady*, IFiS PAN, Warszawa.
- GIDDENS A. (1998), *Socjologia. Zwięzłe lecz krytyczne wprowadzenie*, Zysk i S-ka, Poznań.
- GILBERT, G. N., MULKAY M. (1984), *Opening Pandora's Box. A Sociological Analysis of Scientists' Discourse*, Cambridge University Press, Cambridge (i in.).

- JONES R. A. (1980), On Hybrids and Histories of Sociology, „Isis”, nr 3.
- JONES R. A. (1983), The New History of Sociology, „Annual Review of Sociology”, t. 9.
- KÄSLER D., (RED.) (1978), Klassiker des soziologischen Denkens, Band I, Von Comte bis Durkheim, Verlag C.H. Beck, München 1976, Band II, Von Weber bis Mannheim, Verlag C.H. Beck, München.
- KELLER J. (2004), Dějiny klasické sociologie, Slon, Praha.
- KRAŚKO N. (1996), Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920-1970, PWN, Warszawa.
- LATOUR B. (1987), Science in Action, Harvard University Press, Cambridge (Mass.).
- MERTON R. K. (1967), On the Theory and Systematics of Sociological Theory, [w:] idem, On Theoretical Sociology. Five Essays, Old and New, The Free Press, New York.
- NISBET R. A. (1973), The Sociological Tradition, Heinemann, London.
- PLATT J. (2003), A Sociological History of the British Sociological Association, Sociological Press, Durham.
- SULEK A., (RED.) (2007), Socjologia na Uniwersytecie Warszawskim. Fragmenty historii, Instytut Socjologii UW, Warszawa.
- SZACKI J. (1981), Historia myśli socjologicznej, PWN, Warszawa.
- SZACKI J., (RED.) (1995), Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego, PWN, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J. (1961, 1967, 1969), Socjologia. Rozwój problematyki i metod, PWN, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (1998), O socjologii polskiej i światowej. Wywiad z Piotrem Sztompką, Wiceprezydentem ISA, „Informacja Bieżąca”, nr 56.
- VOŘÍŠEK M. (2009), The Reform Generation. 1960's Czechoslovak Sociology in a Comparative Perspective, European University Institute, Florence [niepublikowana rozprawa doktorska].
- WHITE H. (1973), Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe, The Johns Hopkins University Press, Baltimore–London.

Jarosław Kilias

**CLASSICS – DOMESTIC, FOREIGN AND OBITUARY HEROES:
INTEREST IN THE PAST OF THE DISCIPLINE AND
THE PROSPECTS OF THE HISTORY OF SOCIOLOGY**

Abstract

The paper is an attempt to assess the prospects of the history of sociology in Poland. Although there seems to be a substantial interest in the history of the discipline among Polish scholars, most of activities labeled as "history of sociology" have in fact nothing to do with history except for discerning and describing what happened in the past. There are probably three major sources of interest in the past of the discipline: classical sociology, foundation myths and celebrative memories of scholars and academic institutions. Although they stimulate some general interest in history, they do not inspire the concern for historical research in any strict sense, which is quite limited. Moreover, only the minority of scholars dealing with the history of sociology are professional or at least semi-professional historians. Consequently, the prospects of any form of professionalization or institutionalization of the history of sociology seem to be marginal.

Nina Kraśko*

PROCESY INSTYTUCJONALIZACJI SOCJOLOGII W POLSCE A RECEPCJA SOCJOLOGII ŚWIATOWEJ

Często stawiamy pytanie, jak rozprzestrzenia się wiedza socjologiczna (przede wszystkim teorie socjologiczne, ale także metodologia) i jak na sposób uprawiania socjologii przez uczonych z poszczególnych państwach wpływa instytucjonalizacja socjologii. To pytanie było zadane mi przez organizatorów grupyjazdowej poświęconej historii socjologii.

Terry N. Clark w artykule *The stages of scientific institutionalization* napisał: „Podstawowymi elementami rozwoju nowego pola działalności są: (a) spójna idea, pewien rodzaj paradygmatu, (b) utalentowane jednostki rozwijające idee i (c) instytucjonalizacja podstawowych struktur dla utrwalenia i poszerzenia idei z tego obszaru” (Clark 1972).

Każdy z wymienionych terminów (i socjologia, i instytucjonalizacja) nie ma precyzyjnej definicji i jest używany w kilku zupełnie różnych znaczeniach. Instytucje są rozumiane jako nawyki myślowe, utarte zwyczajowo sposoby regulowania procesów życiowych społeczeństwa, wzory norm, które określają, co w danym społeczeństwie uważa się za właściwe, prawnie uzasadnione lub oczekiwane sposoby działania bądź ustalone, ciągłe działanie jednostek lub zespołu ludzi, które ma zapewnione niematerialne i materialne środki realizacji.

W pracy będzie wykorzystane to ostatnie znaczenie: instytucja będzie rozumiana jako organizacja formalna. Rozumienie instytucji jako organizacji formalnych jest zgodne z odczuciami języka polskiego. Takie znaczenie pozwala postawić pytanie o zależności nie tylko między organizacją nauki a recepcją światowej socjologii, ale także badać wpływ innych czynników warunkujących przyswojenie zagranicznych teorii naukowych. Wzory norm postępowania, które uważa się za właściwe będą jednym z czynników, które weźmiemy pod uwagę analizując przyczyny recepcji socjologii zagranicznej.

*Nina Kraśko – dr hab. prof. Uniwersytetu Warszawskiego, socjolożka, pracuje w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW. Zajmuje się m.in. historią socjologii (zwłaszcza badaniem powstawania instytucji naukowych w Polsce). Wydała dwie książki na ten temat: *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920-1970*, (1996) oraz *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1970-2000* (2010).

Inne zmienne, to wzory instytucjonalne nauki, czyli etos naukowy oraz warunki polityczne i ekonomiczne (ustrój polityczno-ekonomiczny).

Instytucje naukowe są niezbędne dla rozwoju nauki. Nawet jeśli daną dziedziną zajmują się amatorzy, to i tak między nimi powinna być przynajmniej minimalna współpraca, ponieważ wiedza naukowa jest dziełem wspólnym, wymaga potwierdzenia przez innych naukowców.

Instytucjonalizacja w niewielkim stopniu decyduje, jakie teorie z socjologii światowej będą przyjmowane, a jakie odrzucane. Zadaniem instytucji naukowych jest stworzenie stabilnych warunków rozwoju wiedzy naukowej, sposobów przyswajania wiedzy naukowej i przekazywania jej innym członkom wspólnoty naukowej i zawodowej, ponieważ wiedza naukowa wchodzi w zakres umiejętności zawodowych.

Recepcja może być bezpośrednia (kiedy socjologowie bezpośrednio korzystają z oryginalnych prac socjologów światowych) lub zapośredniczona przez instytucje danego kraju, obszaru czy języka. Im dana dziedzina wiedzy jest mniej zinstytucjonalizowana na analizowanym obszarze, tym bardziej mamy do czynienia z recepcją bezpośrednią. Największe bezpośrednie oddziaływanie instytucji socjologii światowej i europejskiej na socjologię polską miało miejsce w okresie od pojawienia się socjologii jako samodzielnej nauki do utworzenia katedr socjologicznych na uniwersytetach polskich. Do tego czasu socjologowie polscy stanowili część europejskiej wspólnoty naukowej socjologów.

O ile wpływ socjologii światowej na socjologię polską przed pierwszą wojną był przemożny, to rozwój socjologii polskiej odbywał się bardzo wolno, właśnie z powodu niskiego stopnia jej instytucjonalizacji.

Sytuacja zmieniła się po pierwszej wojnie światowej. Wpłynął na to przede wszystkim Florian Znaniecki, którego rola w rozwoju socjologii i jej instytucjonalizacji w Polsce jest nie do przecenienia. Dzięki niemu zaczął ukazywać się „Przegląd Socjologiczny”, powstał Polski Instytut Socjologiczny, pojawiło się samodzielne stowarzyszenie socjologów – Polskie Towarzystwo Socjologiczne, zorganizowano dwa zjazdy socjologiczne, a przede wszystkim zorganizowano autonomiczne studia socjologiczne: program zajęć i egzaminów na stopień magistra filozofii w zakresie socjologii w 1930 r. zatwierdził Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego („Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej” 1930).

W latach 30. ubiegłego wieku zaczęły się ukazywać pierwsze podręczniki z zakresu socjologii. Uczniowie Floriana Znanieckiego przetłumaczyli pracę ze szkoły chicagowskiej Roberta Ezry Parka i Ernesta Watsona Burgessa *Wprowadzenie do nauki socjologii* (Park, Burgess 1926), a uczeni-

ca Stefana Czarnowskiego – Nina Assorodobraj pracę socjologa ze szkoły durkheimowskiej – René Mauniera, *Wprowadzenie do socjologii* (Maunier 1932). Najwcześniej wydany *Wstęp do socjologii* Znanickiego przedstawiał założenia ontologiczne przyjmowane przed naukową analizą funkcjonowania społeczeństwa (Znanicki 1922). Wydano także kilka prac z zakresu technik badań społecznych. Chodzi przede wszystkim o dwie książki Stanisława Rychlińskiego: *Lustracje społeczne* i *Badania środowiska społecznego* (Rychliński 1932?). Możliwości badania świadomości społecznej charakteryzował Znanicki w kilku rozdziałach *Miasta w świadomości jego obywateli* wydanego w 1931 r. i przedstawiającego wyniki badań Polskiego Instytutu Socjologicznego nad miastem Poznaniem (Znanicki 1984). Znanicki odwoływał się do badań i dokonań szkoły chicagowskiej, a przede wszystkim chicagowskiego Local Community Research Committee oraz wydziału socjologicznego University of Southern California w Los Angeles. W okresie międzywojennym ważną rolę w socjologii odgrywała teoria marksistowska. Uчени starali się znaleźć wspólny język wszystkich koncepcji. Na przykład podejście Ludwika Krzywickiego Znanicki przedstawił w języku własnej koncepcji socjologii (Znanicki 1938).

Po II wojnie światowej na kolejnych uczelniach polskich zaczęły się pojawiać katedry socjologiczne oraz uruchomiono studia socjologiczne. O ile przed wojną socjologię można było studiować tylko na Uniwersytecie Poznańskim, Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Warszawskim, to po wojnie możliwość studiowania dawały prawie wszystkie polskie uniwersytety państwowe: oprócz UW, UJ i UP także w Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika i Uniwersytet Wrocławski.

Kontynuowano przedwojenny sposób uczenia, realizowano opracowany przed wojną program studiów (w przypadku socjologii chodziło o program zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1930 r.). Oprócz wcześniej wydanych książek ukazał się podręcznik Arnolda Cuvilliera ze wstępem Józefa Chałasińskiego *Wprowadzenie do socjologii* (Cuvillier 1947). Na niektórych uczelniach, na przykład we Wrocławiu, studenci zażądali włączenia do programu nowych lektur, szczególnie klasyków marksizmu, ale zwykle ograniczano się do lektur wydanych w okresie międzywojennym i w pierwszych latach powojennych.

Ze strony środowiska chęć zmian dotyczyła nie tyle programu studiów, co nowej tematyki badawczej (m.in. zmiany ustrojowe, Ziemia Zachodnie). Zdecydowanych zwolenników wśród socjologów miała propozycja uzawodowienia studiów. Profesorowie i docenci socjologii na spotkaniu w 1947 r. w Łodzi proponowali, żeby dyplom studiów socjologicznych umożliwiał absolwentom podjęcie pracy w zawodach praktycznych, przede wszystkim

w pracach organów planistycznych.

W 1947 r. pojawiła się koncepcja reformy zmieniającej ustrój uczelni i program studiów. Pierwsze jej założenia przedstawił Włodzimierz Sokorski w 1947 r. (Sokorski 1947), zaś dokładne omówienie – dwa lata później – Józef Chałasiński (Chałasiński 1949).

Nowy program studiów zmieniał cele kształcenia humanistów i organizację studiów. Zakładał uzawodowienie studiów wyższych (studia miały przygotowywać do konkretnych zawodów) i ich „uspołecznienie”. Przewidywano, że studia będą kształcić osoby zaangażowane w nowy ustrój. Temu celowi miały służyć zajęcia z marksizmu.

Przyjęto, że studia zostaną podzielone na dwa etapy. Etap pierwszy, który zaplanowano na trzy lata (z możliwością przedłużenia w późniejszym okresie) miał służyć kształceniu na poziomie studiów zawodowych. W ciągu dwóch następnych lat, stanowiących drugi etap kształcenia, student miał uzupełnić wiedzę teoretyczną i przygotować pracę magisterską (magisterium uznano w „dekrecie” za najniższy stopień naukowy).

Socjologia miała ewentualnie stać się jedną ze specjalności dopiero drugiego etapu kształcenia, czyli studiów magisterskich. Wkrótce uznano ją za naukę burżuazyjną, której uczeni w państwie budującym „postępowe społeczeństwo” nie powinni uprawiać. Nie wszystkie problemy, którymi zajmowała się socjologia odrzucono, ale postanowiono badać je w ramach materializmu historycznego. Pisali o tym m.in. Józef Chałasiński, Adam Schaff i Julian Hochfeld. Podkreślając konieczność podjęcia szerokich badań nad procesami przemian społecznych, zdecydowanie przeciwstawiano się możliwości stosowania dotychczasowych metod i założeń badań socjologicznych. Zlikwidowano więc katedry i czasopisma socjologiczne, a także studia socjologiczne.

Jasne było, że nie warto utrzymywać kontaktów z nauką „burżuazyjną”, korzystać z jej dorobku, przejmować tematy, teorie i twierdzenia. Po kilku latach uznano, że socjologia jest ważną nauką, mającą swój dorobek, który warto wykorzystać dla dobra socjalizmu w Polsce. Pojawiły się zajęcia z socjologii dla studentów filozofii.

Przerwa w istnieniu studiów socjologicznych trwała kilka lat. W drugiej połowie lat 50. na nowo otworzono studia z socjologii i odtworzono katedry socjologiczne, reaktywowano redakcje czasopism socjologicznych, utworzono na nowo towarzystwo socjologiczne. Socjologia wróciła prawie w tym samym kształcie, jaki był przed wojną. Jedyna różnica była nie tyle instytucjonalna, co polityczna i dotyczyła socjologii marksistowskiej, jej miejsca w programie studiów i w badaniach socjologicznych. W odróżnieniu od lat 40., kiedy było niewielu kompetentnych socjologów identyfikujących się z marksizmem,

teraz pojawiły się osoby znające literaturę marksistowską, interesujące się socjologią światową, starające się podejmować w ramach teorii marksistowskiej tematy najbardziej aktualne w socjologii światowej i oceniać różne koncepcje socjologii z perspektywy socjologii marksistowskiej. Pojawiły się podręczniki socjologii marksistowskiej, w których wiele miejsca zajmowały problemy z innych kierunków socjologicznych. Instytucje socjologiczne rozwijały się według dawnego wzoru.

Pierwsza zmiana w organizacji studiów socjologicznych miała miejsce na Uniwersytecie Łódzkim w roku akademickim 1961/62, kiedy powołano Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny. Zgodnie z pierwotnymi koncepcjami wykłady i zajęcia seminaryjne z socjologii miały stanowić uzupełnienie studiów ekonomicznych. Uruchomiono nawet kierunek organizacji przemysłu. Ostatecznie studia socjologiczne pozostały studiami samodzielnymi, a nie specjalizacją na kierunku ekonomicznym.

Zgodnie z przyjętymi założeniami pierwsze trzy lata były poświęcone na zapoznanie się z przedmiotami socjologicznymi i ogólnymi przedmiotami uzupełniającymi. Przedmioty socjologiczne były prawie identyczne z tymi, które obowiązywały w dotychczasowym kursie – wstęp do socjologii, metodyka badań socjologicznych, historia socjologii i wielkie struktury społeczne. Było to więc dokładne odwrócenie założeń przyjętych w końcu lat 40. dla studiów nauk społecznych, gdzie pierwsze trzy lata były poświęcone na opanowanie wiedzy zawodowej, a w ciągu dwóch ostatnich lat student mógł uzupełniać wiedzę teoretyczną na studiach magisterskich.

W nowym programie ostatnie dwa lata były zaprogramowane jako kształcenie zawodowe. Program przewidywał jeden podstawowy przedmiot socjologiczny oraz przedmioty niesocjologiczne, uzupełniające specjalizację. Wprowadzono dwie specjalności: (1) socjologię pracy oraz (2) socjologię kultury i pracy kulturalno-oświatowej.

W tym czasie kontakty między socjologią polską a socjologią światową, w porównaniu z wcześniejszymi okresami, bardzo się poszerzyły. Główną formą współpracy były wizyty socjologów zagranicznych w Polsce i socjologów polskich za granicą. Polska była atrakcyjnym celem podróży uczonych zachodnich, którzy chcieli zobaczyć społeczeństwo socjalistyczne, spotkać się z socjologami polskimi, zapoznać się z ich doświadczeniami, wymienić opinie.

Polskie Towarzystwo Socjologiczne, często we współpracy z innymi instytucjami (na przykład Instytutem Spraw Międzynarodowych) zapraszało socjologów z różnych państw i organizowało ich pobyt w Polsce, w tym spotkania naukowe. W latach 50. i 60. Polskę odwiedzili: Teodor Abel, Richard Bendix, Lewis Coser, Alvin W. Gouldner, Paul Lazarsfeld, Alexander H.

Leighton, Oskar Lewis, Seymour Lipset, Robert Merton, Charles W. Mills, Norman Mc Kenzie, Talcott Parsons, Edward Shils, Melvin Tumin ze Stanów Zjednoczonych; Gabriel Le Bras, George Friedman, Léo Hamon, Paul-Henry Chombart de Lauwe, Alain Touraine z Francji, Edward Poznański z Izraela, Renate Mayntz z Niemieckiej Republiki Federalnej, Franciszek Zubrzycki z Australii, Joze Goriczew z Jugosławii, a także Gennadij Osipow ze Związku Radzieckiego. Polskę odwiedził także Stefan Włoszczański – dyrektor Instytutu Wiedzy o Polonii Amerykańskiej.

Polacy zaczęli być obecni w ośrodkach i uniwersytetach zagranicznych: korzystali ze stypendiów, wygłaszali wykłady, brali udział w konferencjach (także międzynarodowych), organizowanych przez socjologów z różnych krajów. Dało to możliwość bezpośredniego poznania warunków pracy naukowej i dydaktycznej w uczelniach zagranicznych. Natężenie kontaktów zmniejszyło się po wprowadzeniu stanu wojennego, ale socjologia polska nie zerwała kontaktów z nauką światową.

W 1961 r. Polskie Towarzystwo Socjologiczne zaczęło wydawać „Polish Sociological Bulletin”. Była to szansa przedstawienia dorobku polskich socjologów opinii naukowej za granicą.

W latach 60. ukazał się podręcznik Harrego Elmera Barnes’a i Howarda Paula Beckera z historii myśli społecznej i socjologii (Becker i Barnes 1965). Zaczęły się systematycznie ukazywać informacje o nowych kierunkach socjologicznych na świecie. Pojawił się też przygotowany przez Stefana Nowaka wybór tekstów ze współczesnych metod badań empirycznych socjologii amerykańskiej (Nowak 1965). O ile do tego czasu dominowały metody jakościowe szkoły chicagowskiej, to teraz pojawiło się zapotrzebowanie na się bardziej standaryzowane, ilościowe metody badań, a podręcznik był odpowiedzią na to zapotrzebowanie. Publikacje socjologiczne ukazywały się w wielu wydawnictwach, przede wszystkim PWN, KiW, Ossolineum. W 1968 r. PWN rozpoczęło wydawanie Biblioteki Socjologicznej. Pierwszą pozycję stanowiła praca Émila Durkheima *Zasady metody socjologicznej* (1968). W kolejnych latach wydano dzieła klasyków socjologii, starano się przedstawiać różne nurty socjologiczne. Na początku wydano prace kilku socjologów ze szkoły francuskiej (Marice Halbachsa, Marcela Mause), prace socjologów amerykańskich (m.in. Thorsteina Veblena, Davida Riesmana, Alfreda L. Kroebera). Wydano kilka prac Floriana Znanieckiego, których pierwsze edycje ukazały się w języku angielskim. Wielokrotnie, podczas narad pojawiały się zarzuty, że zbyt mało wydaje się prac marksistowskich. W serii tej od drugiej połowy lat 70. zaczęto wydawać prace teoretyków marksistów (m.in. Włodzimierza Lenina i Karola Marksa) oraz lewicowych socjologów polskich (m.in. Stanisława Rychlińskiego, Ludwika Krzywickiego

i Juliana Hochfelda). W 1975 r. ukazały się *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*. Polscy socjologowie i studenci socjologii w jednej edycji mogli poznać wszystkie główne kierunki współczesnej socjologii zachodniej.

W latach 90. sytuacja socjologii bardzo się zmieniła. Wynikało to nie tylko ze zmian w instytucjonalizacji socjologii, ile ze zmian politycznych i technologicznych. Zmiany polityczne w kraju wiązały się ze zmianą ustroju, jak i miejsca Polski w Europie i świecie (członkostwo w NATO i Unii Europejskiej).

Po wyborach w 1989 r. i powołaniu rządu Tadeusza Mazowieckiego rozpoczęły się zmiany we wszystkich dziedzinach funkcjonowania państwa i społeczeństwa. Jeśli chodzi o studia socjologiczne zniesiono przeszkody w ich rozwoju. W ciągu jednej dekady studia socjologiczne pojawiły się na wszystkich uniwersytetach. Obok uczelni państwowych studia socjologiczne zaczęły uruchamiać powstające uczelnie prywatne. Początkowo prywatne szkoły wyższe kształciły studentów na poziomie licencjackim, ale powoli zaczęto wprowadzać również studia magisterskie.

Różne uczelnie miały własne wizje studiów socjologicznych i organizacji pracy naukowej. Już w latach 80. nazwy zakładów w poszczególnych uczelniach zaczęły się różnicować, głównie zaczęły odzwierciedlać zainteresowania kierowników. W latach 90. nazwy wielu zakładów zmieniały się bardzo często. Trudno sobie wyobrazić, aby tak szybko zmieniały się zainteresowania wszystkich pracowników w nich zatrudnionych. Zmniejszyły się dystanse między socjologią a innymi naukami humanistycznymi, przede wszystkim antropologią, ale także psychologią społeczną, polityką społeczną oraz naukami politycznymi.

Zwiększyły się możliwości komunikacji między socjologami, pojawiły się nowe inicjatywy wydawnicze. Książki socjologiczne zaczęły wydawać oficyny, które dotychczas nie zajmowały się tego typu działalnością – przykładem może być Wydawnictwo „Znak”, ale również Wydawnictwo Literackie. Poszczególne uczelnie, wydziały, a nawet instytuty naukowe zaczęły przygotowywać do druku prace swoich pracowników. Zaczęły powstawać prywatne wydawnictwa naukowe.

W kolejnych latach nastąpiła integracja szkolnictwa wyższego i badań naukowych w Europie, a głównie w Unii Europejskiej. Jej formy instytucjonalne przedstawiono w 1987 r., kiedy Komisja Europejska utworzyła program Erasmus. Program wprowadzał Europejski System Transferu Punktów, który umożliwia wzajemną akceptację zaliczeń i egzaminów przez uczestniczące w programie uczelnie. Przewidywano współpracę europejskich szkół wyższych (w tym partnerstwo transgraniczne) w zakresie programów

nauczania, dopasowanie i koordynowanie toku studiów. Program zakładał, że studenci po pierwszym roku studiów mogą kształcić się w innym kraju należącym do UE przez okres od 3 do 12 miesięcy i przewidywał dla nich stypendia. Zakładał też możliwość wysyłania studentów na praktyki do współpracujących instytucji, firm, organizacji w krajach europejskich na okres od 3 do 12 miesięcy. Przewidywano także wymianę nauczycieli akademickich między partnerskimi uczelniami. Erasmus zapowiadał też inicjowanie kontaktów naukowo-badawczych i wspierał ogólnoeuropejskie przygotowanie pedagogiczne i językowe.

Program ten został przejęty przez Unię Europejską i w 1995 r. został częścią programu Socrates I, który w 2000 r. został zastąpiony przez kolejny – Socrates II, a w 2007 r. przez Lifelong Learning Programme. Od 1998 r. zaczęły w Erasmusie uczestniczyć polskie uczelnie: do 2008 r. ze stypendiów skorzystało 66 384 osoby.

Podpisanie Deklaracji Bolońskiej w 1999 r. przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe z 29 państw europejskich zapoczątkował proces integracji europejskiego szkolnictwa wyższego i badań naukowych (Kraśniewski 2006). Wraz ze wstąpieniem do Unii Europejskiej Polska znalazła się w zasięgu Procesu Bolońskiego. W trakcie Procesu Bolońskiego wypracowywano zasady współdziałania między uczelniami państw należących do Unii, a efektem miało stać się utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*). Zaproponowano szereg zmian w strukturze uczelni i systemach edukacji, pozostawiając różnicowanie i autonomii uczelni w poszczególnych państwach. Deklaracja Bolońska przewidywała jednak pewne ujednoczenie procesu kształcenia: wprowadzenie studiów dwustopniowych, pewne ujednoczenie kryteriów ocen (system punktowy – ECTS) umożliwiających porównywanie stopni (dyplomów) i system punktowy rozliczania osiągnięć studentów.

Zmiany zachodzące w Unii wpływają na funkcjonowanie instytucji naukowych w Polsce. Organizacja nauki w Polsce coraz bardziej (przynajmniej formalnie) przypomina organizację nauki w innych państwach należących do UE; na przykład, zgodnie z zasadami tam przyjętymi również w Polsce studia zostały podzielone na kilka etapów: studia licencjackie, studia magisterskie, studia doktoranckie i pomagisterskie. Zmiany te nie są powszechnie akceptowane, ale z pewnością ułatwiają recepcję socjologii światowej.

Kontakty międzynarodowe ułatwiają też nowe technologie: internet i poczta elektroniczna. Łatwo można zajrzeć na stronę instytutu socjologicznego prawie każdego uniwersytetu prawie na całym świecie i stwierdzić, że instytuty socjologiczne, studia socjologiczne i praca badawcza są zorganizowane podobnie jak w Polsce. Można zorientować się, jakie tematy są

podejmowane, jakie książki się publikuje. Można w wyszukiwarce wpisać dowolny temat i pojawi się lista najnowszych publikacji. Co więcej, wiele z nich można skopiować, wiele kupić. Zagraniczne stypendia studentów i doktorantów pozwalają osobiście poznać, jak naucza się socjologii w uczelniach zagranicznych i przedstawić swoją opinię kolegom z ich własnego instytutu¹.

Literatura

- BECKER H. I BARNES H. E. (1965), *Rozwój myśli społecznej od wiedzy ludowej do socjologii. Historia i interpretacja ludzkich pojęć o współżyciu ludzi* [przy współpr. E. Benoit-Smullyan i in.], Książka i Wiedza, Warszawa.
- CHAŁASIŃSKI J. (1949) *Reforma studiów humanistycznych. Założenia społeczne, ideologiczne i organizacyjne*, „Myśl Współczesna”, nr 6-7/37-38, s. 273-295.
- CLARK T. N. (1972), *The stages of scientific institutionalization*, „International Social Science Journal”, t. 24, nr 4, s. 658.
- CUVILLIER A. (1947), *Wprowadzenie do socjologii*, przełożył T. Żebrowski, „Książka”, Warszawa.
- DURKHEIM E. (1968), *Zasady metody socjologicznej*, tłum. J. Szacki, PWN, Warszawa.
- DZIENNIK Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej (1930), *Rocz. 13*, par. 75, s. 239.
- ELEMENTY teorii socjologicznych. *Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej* (1975), PWN, Warszawa.
- KRAŚNIEWSKI A. (2006), *Proces Boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe*, Warszawa.
- MAUNIER R. (1932), *Wprowadzenie do socjologii*; spolszczyła N. Assorodobraj, opatrzył przedmową i uzupełnił S. Czarnowski, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- NOWAK S., (RED.) (1965), *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów*, PWN, Warszawa.
- PARK R. E., BURGESS E. W. (1926), *Wprowadzenie do nauki socjologii*, tłum. Fiszer i Majewski.

¹Zob.: *Studiować socjologię w XXI wieku*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 2010, s. 232-271.

- RYCHLIŃSKI S. (1932?), *Badania środowiska społecznego*, Warszawa (?).
- *Lustracje społeczne*, wyd. I: b.r.w., b.m.w., wyd. II: 1947, Polski Instytut Służby Społecznej, Łódź.
- SOKORSKI W. (1947), *Demokratyzacja szkół wyższych*. „*Mysł Współczesna*”, nr 11/18, s. 390-397.
- ZNANIECKI F. (1922) *Wstęp do socjologii*, Księgarnia Gebethnera i Wolffa, Poznań.
- ZNANIECKI F. (1938) *Znaczenie socjologiczne badań Ludwika Krzywickiego nad społeczeństwami niższymi*, [w:] L. Krzywicki, *Instytut Gospodarstwa Społecznego*, Warszawa, s. 219-248.
- ZNANIECKI F. (1984), *Miasto w świadomości jego obywateli*, Z badań Polskiego Instytutu Socjologicznego nad miastem Poznaniem, [w:] F. Znaniecki, J. Ziółkowski, *Czym jest dla ciebie miasto Poznań*. Dwa konkursy: 1928/1964, PWN, Warszawa-Poznań.

Nina Kraśko

INSTITUTIONALIZATION PROCESSES OF SOCIOLOGY IN POLAND AND THE PERCEPTION OF THE WORLD SOCIOLOGY

Abstract

This article is an attempt to answer the question of how research institutions influence the type of sociological research and teaching in sociology departments in Poland.

Research institutions are indispensable for the development of social science. Even the most minimal cooperation between amateurs requires the creation of scientific institutions. The more any given discipline is institutionalized the more likely it is that the researchers working within the institution participate in national and not international investigations.

Up until the time when Polish departments of sociology were organized, Polish sociologists had participated in the European community of sociologists while Polish sociology was developing very slowly. After the creation of Polish institutions, sociology has been developing within the framework of scientific institutions.

After the transition of the political system, sociology also changed. It was not because of changes in the institutional character but rather because of the political changes and technological innovations such as the Internet and electronic messaging. The political changes pertained to the transition from socialism to capitalism and the position of Poland in the world (most importantly, the membership in the European Union and NATO). These changes brought about the standardization of scientific institutions and changes in the rules of international cooperation of sociologists.

Viktorija Fryszkowska*
Stanisław Kosiński**

RECEPCJA SOCJOLOGII ŚWIATOWEJ W LWOWSKIEJ KOLEBCE 150-LETNIEJ SOCJOLOGII POLSKIEJ

Wprowadzenie

Socjologia polska, jak niemalże wszystkie socjologie narodowe, najpierw była nauką amatorską. Po około sześćdziesięciu latach na nowo utworzonym Uniwersytecie Poznańskim Florian Znaniecki (1882-1958) przekształcił ją w naukę akademicką.

Najzasobniejszym źródłem wiedzy o polskiej socjologii amatorskiej i jej lwowskich korzeniach jest trzytomowy *Słownik biograficzny socjologii polskiej* Włodzimierza Winławskiego. Zapoczątkował ją lwowski ekonomista Józef Supiński (1804-1893), wydając w tym mieście w roku 1860 *Myśl ogólną fizjologii powszechnej*, uznaną za pierwszą najistotniejszą dotąd polską rozprawę socjologiczną i za narodziny tej naszej nauki.

Na przełomie XIX i XX wieku w owym ośrodku akademickim kilku uczonych, zwłaszcza ekonomistów i prawników, współtworzyło zręby tej kształtującej się wtedy we Francji i niektórych jeszcze innych państwach Europy oraz w Stanach Zjednoczonych nowej nauki o strukturze i funkcjonowaniu społeczeństwa, od roku 1839 zwanej socjologią, a wcześniej fizyką społeczną bądź fizjologią społeczną.

Naukę tę w jej lwowskiej kolebce, oprócz znanego nam już ojca założyciela, głównie kreowali: Bolesław Limanowski (1835-1935) – historyk myśli społecznej i polski odkrywca Augusta Comte'a oraz popularyzator pozytywizmu Herberta Spencera i poglądów Karola Marksa; Leopold Caro (1864-1939) – prawnik, ekonomista i działacz katolicki oraz piewca solidaryzmu,

***Viktorija Fryszkowska** – dr socjologii, adiunkt w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie. Interesuje się głównie dziejami socjologii lwowskiej (polskiej, jak i ukraińskiej), socjologią pogranicza polsko-ukraińskiego oraz polsko-ukraińskimi małżeństwami.

****Stanisław Kosiński** – prof. dr hab., socjolog. Od dawna jest profesorem tytularnym. Wcześniej pracował w UMCS, a obecnie w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie. Jest autorem prac z zakresu socjologii medycyny, pracy i dziejów socjologii polskiej, a przede wszystkim *Socjologii ogólnej* (PWN, Warszawa 1987 i 1989).

często odwołujący się do dorobku Emila Durkheima, Leona Burgeoisa i Andre Gide'a; Władysław Pilat (1857-1909) – prawnik i znany malarz amator, odwołujący się najczęściej do dorobku Comte'a, Durkheima i Spencera; Stanisław Grabski (1871-1949) – ekonomista i państwowiec, jakby preferujący socjologizm Durkheima i krytykujący Marksa; Franciszek Bujak (1875-1953) – badacz dziejów społeczno-gospodarczych wsi, nawiązujący do prac Alfreda Espinasa i Frederica Le Play'a; Eugeniusz Romer (1871-1954) – światowej sławy kartograf i badacz stosunków ludnościowych na polsko-ukraińskim pograniczu, uwzględniający teorie socjologii światowej; Juliusz Makarewicz (1872-1955) – wybitny karnista, zwolennik poglądów socjologicznych Anatola Franse'a; Ludwik Kulczycki (1866-1941) – politolog i zwolennik poglądów Marksa.

Zarówno wymienieni, jak i inni lwowscy socjologowie polscy najczęściej jednak odwoływali się do dorobku Comte'a, Spencera, Durkheima i Marksa. Poglądy tego ostatniego współtwórcy i klasyka socjologii światowej zaafektowały lwowskich ekonomistów i socjologów, zwłaszcza Sekcję Ekonomiczną Lwowskiego Towarzystwa Prawniczego, jaką w roku 1899 utworzył socjologizujący ekonomista Władysław Ochenkowski (1840-1908). Organizowała ona bardzo ciekawe odczyty socjologiczne, cieszące się wielką popularnością. Można też domniemywać, że owa Sekcja zapoczątkowała instytucjonalizację socjologii polskiej.

Komunikacja społeczna i interpersonalna w tamtych rozbiorowych warunkach była słabo rozwinięta, ale do Lwowa, duchowej stolicy Polski często na różne imprezy naukowe przybywali naukowcy ze wszystkich zaborów i polskich ośrodków naukowych. Miasto to stanowiło wtedy swoistą stolicę duchową od 123 lat politycznie nieistniejącej Polski.

Mimo owej specyfiki we Lwowie życzliwie przyjmowano różne nowatorskie idee i teorie pojawiające się światowej nauce, w tym i socjologiczne. Dzięki rozmaitym coraz to częstszym zagranicznym wyjazdom i publikacjom w wielokulturowym lwowskim ośrodku uniwersyteckim wykreowano socjologię polską początkowo jako naukę amatorską, wyraźnie wzorowaną na socjologii światowej, co skrótowo sygnalizujemy w niniejszym artykule. Omawiane w nim kwestie szerzej ukazujemy w publikacji *Lwowskie początki socjologii polskiej* (Warszawa 2010), z której przytaczamy wiele faktów, opinii, poglądów i tez.

Recepcja socjologii światowej w interesującym nas lwowskim środowisku socjologów polskich transparentnie uwidacznia się przede wszystkim w dorobku naukowo-publicystycznym Józefa Supińskiego i Limanowskiego oraz w odczytach i zebraniach naukowych wspomnianej Sekcji Ekonomicznej Lwowskiego Towarzystwa Prawniczego. Te trzy źródła lansowania socjologii

światowej w lwowskiej kolebce socjologii polskiej najbardziej się uwidoczniły i dlatego im poświęcamy odrębne fragmenty naszego artykułu.

Józef Supiński pierwszym polskim piewą światowej socjologii we Lwowie

Supiński, jako popowstaniowy emigrant trzynaście lat mieszkał we Francji i to w okresie wykreowania socjologii – jedynej humanistycznej nauki uznawanej przez Comte'a za naukę pozytywną. Przyswoił sobie wówczas wiele tez pozytywizmu i typowy dla tego nurtu sposób ujmowania rzeczywistości społecznej, stanowiącej przedmiot badań tej nowo utworzonej we Francji specjalnej nauki o społeczeństwie, zwanej potem socjologią, której wizerunek naszkicował on w fundamentalnym dziele, jaką jest *Myśl ogólna fizjologii powszechnej*, opublikowana we Lwowie. Początkowo nie zdobyła akceptacji i oczekiwanego rezonansu, zaś w miejscowym „Dzienniku Literackim” nawet krytykowano jej autora za deterministyczne stanowisko lansowane w tej i innych naukach społecznych. Duże zainteresowanie ową rozprawą Supińskiego wykazała stosunkowo liczna polska inteligencja w stołecznym Petersburgu, porównująca ją z dziełem Buckle'a *Historia cywilizacji w Anglii* (Skarga 1973).

Natomiast znacznie większą popularność zdobyła sobie niebawem opublikowana przez Supińskiego *Szkoła polska gospodarstwa społecznego*, ale nie taką, jakiej oczekiwał. Z biegiem czasu oba te lwowskie dzieła socjologiczne zyskiwały coraz to większą sławę. Pojawiały się ich recenzje i to poważnych autorów, którzy porównywali Supińskiego z Frederikiem Bastiatem i Henry'm Ch. Carey'em. Najczęściej dyskutowano jego poglądy na rentę oraz toczono spory o sens terminu „zasób”, oznaczający de facto kulturę. Publikacje Supińskiego chętnie kupowano i czytano, a *Szkołę polską...* zalecano jako lekturę studentom ekonomii i administracji Szkoły Głównej w Warszawie (Szymański 1999).

W roku 1872 ukazało się pełne wydanie *Pism* Supińskiego, cieszące się uznaniem we wszystkich zaborach. Rosła popularność ich autora, aż w końcu stała się na tyle duża i głośna, że Polska Akademia Umiejętności w Krakowie powołała go w roku 1873 do swego grona. Wielką popularność zyskał Supiński również wśród pozytywistów warszawskich, szczególnie w latach 70. i na początku lat 80. XIX wieku, czyli w okresie najsilniejszej ekspansji francuskiej ideologii pozytywistycznej w Polsce, a tym samym i największej popularności systemu teoretycznego tego autora (Szymański 1999). Zasadnie zatem dawni i współcześni badacze jego dorobku naukowego i publicystycznego na czele z Januszem Pragłowskim i Zdzisławem Szymańskim

uznali Supińskiego za znakomitego ekonomistę, filozofa i honorowego ojca socjologii polskiej (Pragłowski 1983).

Niechętnie jednak odwoływał się on do twórczości myślicieli, z których dzieł korzystał. Poglądy ekonomiczne, filozoficzne i społeczne Supińskiego nie były w zasadzie nowe. Podobne do głoszonych przez niego myśli i tezy zawierały niektóre publikacje i teorie „naturalnego porządku społecznego” fizjokratów, stanowiące podstawę socjologicznych teorii Comte’a, jak i ekonomicznych poglądów Carey’a (Guzicki, Żurawski 1969).

Dla przykładu, identycznie jak Comte, Supiński był przekonany, że w okresie dzieciństwa umysł ludzki sięga chętniej ku temu, co odległe i tajemnicze, mogące rozbudzić fantazje, niż ku rzeczom ziemskim. Odwołując się zarówno do Vico, jak i Comte’a opisywał pierwsze wieki istnienia ludzkości jako wieki poezji, wyobraźni, urojeń. Poezja przenikała religię, religia była na wskroś poetycka, a jednocześnie zmysłowa. Pojęcie, dowodził Supiński, nie umiało się wznieść jeszcze ponad „ruchy i pojawy” (Skarga 1973).

Obraz średniowiecza, który kreślił Supiński w *Myśli ogólnej*. . . jest także analogiczny do tego, jaki prezentował w *Wykładzie kursu filozofii pozytywnej* Comte. Idąc za swym – można rzec – mistrzem, podkreślał doniosłość faktu rozdzielenia się władz świeckiej i duchowej, usamodzielniania się miast oraz tworzenia się miejskiej cywilizacji.

Podstawowym problemem w nauce społecznej, czyli fizjologii Supińskiego było zanalizowanie siedmiu praw rządzących społecznością ludzką. Są one, jego zdaniem, drugiego rzędu, pochodnymi „pra-prawa”, czyli prawa powszechnego ciężenia. Sześć spośród nich odnosi się zarówno do przyrody, jak i społeczności ludzkiej, a jedno zaś, i to najważniejsze z punktu widzenia tworzonej nauki społecznej, czyli prawo „zasobu społecznego”, jest wyłączną specyfiką świata ludzkiego.

Jak pisze Szymański, poglądy owego myśliciela na własność były bardzo istotne. Własność bowiem często stanowi kluczowe zjawisko w analizach ekonomicznych i socjologicznych. Poglądy Supińskiego na własność „zgodne były z tradycją myśli europejskiej, w tym przede wszystkim z poglądami twórcy koncepcji podstaw liberalizmu, wybitnego filozofa angielskiego Johna Locke’a. Źródłem własności, według Locke’a, jest praca. W toku produkcji człowiek łączy swą pracę z darami przyrody i czyni z nich swą własność” (Szymański 1999, s. 83). Bardzo ważne z naukowego i praktycznego punktu widzenia jest ustalenie granicy sprawiedliwej własności. Według Locke’a nie zależy ona od wielkości posiadanych majątków ziemskich, lecz od sposobu ich użytkowania. Bezúżyteczne marnowanie jakichś dóbr, w przekonaniu tego filozofa, zaprzecza sprawiedliwej własności. Taką granicę sprawiedliwej

własności, jako zgodną z zasadami etyki aprobował także Józef Supiński (Szymański 1999).

Istotne dla honorowego ojca socjologii polskiej było także prawo „darmości” świata przyrody, z którym integralnie łączy się drugie z rzędu praw „statyki” – prawo „rozmaitości powszechnej”. W ujęciu Supińskiego polega ono na tym, że każdy kraj różni się szeregiem czynników takich jak klimat, położenie geograficzne, fauna, flora itp., i że indywidualizm oraz społeczeństwo są od tych czynników zależne; one kształtują jego obyczaje i wierzenia, a przede wszystkim ustawy. Supiński, powołując się na Monteskiusza, konstatuje konieczność uwzględnienia wpływu zróżnicowanych warunków środowiska przyrodniczego na treść uchwalanych ustaw (Supiński 1872).

Zasygnalizowane przykłady wskazują, że poglądy i koncepcje Supińskiego mieściły się w ramach szeroko rozumianego pozytywizmu. Były one blisko spokrewnione z doktrynami pozytywistów francuskich, między innymi Saint-Simona i Comte’a.

Niektóre poglądy i teorie socjologiczne Supińskiego są poniekąd oryginalne i nowatorskie, ale w zasadzie odzwierciedlają idee światowej myśli socjologicznej i filozoficznej. Jego zasługą było doprecyzowanie autorskich pomysłów i rozwiązań, które można było dostosować do wymagań polskiej rzeczywistości. Stanowiły one „jeden z kamieni węgielnych pozytywizmu polskiego” (Skarga 1964, s. 328).

Bolesław Limanowski jako „odkrywca” socjologii Comte’a w Polsce

Bolesław Limanowski pochodził z polskiej rodziny ziemiańskiej. Początkowo studiował medycynę w Moskwie, ale interesowały go głównie historia i archeologia. Nie znając dzieł Comte’a ani socjologicznego naturalizmu (organicyzmu), jako dwudziestolatek podjął intelektualną próbę „nakreślenia pewnego rodzaju fizjologii, której przedmiotem jednak nie byłoby życie pojedynczego człowieka, lecz społeczeństwa ludzkiego” (Limanowski 1957, s. 126).

Limanowski z Moskwy udał się na dalsze studia do Dorpatu, gdzie oprócz medycyny studiował psychologię, ekonomię i filozofię, a także uczęszczał na wykłady Ludwika Strümpela, które – jak wspominał – „obejmowały w ogólnym zarysie całe życie społeczne, niemal we wszystkich jego przejawach, a dawna myśl o utworzeniu osobnej nauki o społeczeństwie od nowa snuła się po mojej głowie” (Limanowski 1957, s. 207). Limanowski odtąd reprezentuje pozytywizm naturalistyczny w socjologii polskiej (Żechowski 1964).

Na jego poglądy socjologiczne, oprócz Comte'a, wywarli wpływ tacy myśliciele jak: Emile Littre, H. Spencer, J. Supiński, Paul von Lilienfeld, Albert Schäffle oraz Karol Marks.

Jak już wiadomo, socjologia Limanowskiego mocno nasycona została modną wówczas ideą postępu społecznego, z ogólnie naszkicowaną socjalistyczną wizją świata (Żychowski 1971). Przyczyną niezwykle ścisłego związku teorii socjologii z jego myślą polityczną jest to, że – jak pisze Winclawski – „w tej nowej nauce poszukiwał racjonalizacji nurtujących go problemów natury społeczno-politycznej i społeczno-moralnej, sposobów ich rozwiązania. [...] Wiara w postęp, którą przejął z filozofii i socjologii Comte'a, pozwalała mu na racjonalizację tęsknot za wolnością i ustrojem sprawiedliwości społecznej, a comte'owska wiara w moc sprawczą nauki utrwalała jego przekonanie o możliwościach kreacji lepszego społeczeństwa, o ile działania wsparte będą naukowymi podstawami wiedzy o tym społeczeństwie. Stąd u niego tak silny związek socjologii z socjalizmem” (2004, s. 233). O socjalizmie B. Limanowski pisał: „Socjalizm stanął na gruncie pozytywnym, naukowym. Opiera się na badaniach socjologicznych i coraz bardziej zlewa się z socjologią” (1879, s. 12).

Na szczególną uwagę zasługuje tu jego rozprawa doktorska *Socjologia Augusta Comte'a*. Po jej napisaniu Jan S. Bystron uznał Limanowskiego za jedyne w Polsce kontynuatora wielkiego systemu Comte'a (Bystron 1917). Dotyczyła ona głównie zasadniczych zasad filozofii pozytywnej Comte'a, ogólnych pojęć z zakresu socjologii, statyki i dynamiki społecznej oraz polityki (programu przebudowy społecznej). Bystron uznał, że „[...] studium to odznacza się jasnością w wykładzie i trafną na ogół oceną. Stanowisko Limanowskiego było wobec Comte'a krytyczne; nie przyjmował on poglądów Comte'a za podstawę swych osobistych konstrukcji, lecz pracował samodzielnie” (Bystron 1917, s. 197).

Limanowski przejął od Comte'a podział socjologii na statykę i dynamikę, ale nieco dopracował i rozwinął tę część kursu francuskiego myśliciela. Przede wszystkim Limanowski używa innych nazw w tym podziale nauki społecznej, a mianowicie: socyodynamia i socyomeria. „Socyomeria jest to nauka o organizmie społecznym, socyodynamia – o życiu, jakie się w nim pojawia” (Limanowski 1876, s. 447). Pisarz tak tłumaczy różnicę między tymi dwoma działami: „Socyodynamia zajmuje się prawami rozwoju organizmu, socyomeria – prawami jego równowagi, bytowania. W socyomerii przeważa metoda genetyczna, czyli historyczna, w socyodynamii porównawcza, czyli statystyczna. Socyomeria więc bada organizm społeczny i siły, składające się na jego życie; z tego więc powodu da się podzielić na dwie części: jednej z nich jest przedmiotem organizm społeczny, drugiej – siły społeczne i ich

wypadkowa życia. [...] Badanie życia społecznego w całości jego objawów stanowi przedmiot socyodynamii. Jej podstawą jest historia. Stosownie do tego, jak w dziejach powszechnych mamy zawsze na oku rozwój poszczególnych narodów i postęp całej ludzkości, tak i w dynamice społecznej dwa działy zaprowadzić wypadnie: jeden poświęcony życiu narodów, drugi postępowi ludzkości” (tamże, s. 448-449).

Za zasadniczą część organizmu społecznego uważał rodzinę, która według niego „powinna stanowić punkt wyjścia badań socjologicznych, nie osobnik”. Drugim szczeblem organizacji jest społeczność, „ustrój na większej lub mniejszej wspólności opierający się (ród lub gmina)”. Trzecim szczeblem jest indywidualizm, „odpowiadający potrzebom wspólności narodowej. Jest nim po części państwo, ale wówczas tylko, jeżeli jednoczy się z pojęciem ojczyzny. Wreszcie najwyższym szczeblem jest ludzkość” (tamże, s. 82-83).

Limanowski nie we wszystkim zgadzał się z Comte’em, nawet był krytyczny wobec wielu jego poglądów, a niektóre koncepcje zmodyfikował i uzupełnił. Istotnym dorobkiem Limanowskiego w zakresie socjologii ogólnej była próba zbudowania koncepcji rozwoju społecznego, będącej kompilacją o elementach nowatorskich. Jego socjologia miała znaczenie praktyczne i dla socjologii politycznej. Sytuowała się ona w pewnym sensie między nauką Comte’a a Marksa (Żychowski 1971).

Twórcza recepcja socjologii światowej w dorobku Władysława Pilata i Juliusza Makarewicza

Władysław Pilat był synem słynnego literata i pedagoga, a jego bracia Tadeusz i Roman – tak jak i on – byli profesorami Uniwersytetu Lwowskiego. Jako profesjonalny prawnik i amator malarz interesował się nowo powstałą we Lwowie socjologią. Bliżej poznał jej reprezentantów, głównie kierunku organicznego, do których należeli: Spencer, Lilienfeld, Schäffle, René Worms i Dürkheim. Pilat całkiem odrzuca ich poglądy, gdyż oni pojmowali społeczeństwo stricte biologicznie. „W naturze panuje ścisła, ślepa przyczynowość, następstwo faktów konieczne, podległe prawom, które dają się z góry określić. W świecie duchowym, ludzkim występuje celowość. Przyczyną współdziałającą i decydującą o końcowym rezultacie jest – wola ludzka, która może rozpocząć zależny od celu pewny łańcuch faktów. Rozwój społeczny nie następuje więc ściśle przyrodniczo, sam z siebie, lecz wpływa nań świadome działanie ludzi” (Pilata, Lassota 1903, s. 62-63).

Jednoznacznie Pilat odrzucał naturalizm i materializm w socjologii, uważając je za kierunki ułomne i nienaukowe, traktujące społeczeństwo jako odłam bezdusznej natury. A człowiek przecież jest tworem zupełnie różnym od zwierzęcia, bo jest przede wszystkim jednostką duchową i etyczną. Zagadnienia dotyczące strony uczuciowej ducha ludzkiego oraz źródeł i celów etyki dla tych kierunków nie istniały. Dlatego, zdaniem tego klasyka socjologii polskiej i profesjonalnego prawnika, pojmowanie życia duchowego i społecznego ludzkości ze stanowiska materialistycznego jest wielce problematyczne, a nawet niemożliwe.

Krytykując naturalizm i materializm, za niezbędne uważał on utworzenie nowego systemu socjologii, uwzględniającego takie jej odmiany, jak socjologia etyczna i estetyczna. Ta nowa socjologia byłaby nauką o ideałach społeczeństwa. „Socjologia estetyczna – pisał – zajmie się badaniem ze strony społecznej zjawisk piękna w ogóle, na przykład poczucia piękna przyrody w różnych czasach i u różnych społeczeństw” (Pilata 1907, s. 16). Szerzej o tym pisze w najważniejszym swym dziele, czyli *Socjologii sztuki*, w którym przywołuje teorie Jamesa M. Baldwina, Gabriela Tarde’a i Yrjö Hirna. Potwierdza tym samym słuszność założeń włoskiego badacza Luigiego Pareysona, że sztuka stanowi podstawę jednej z najstarszych płaszczyzn czy też form pojawiania się tak istotnego dla człowieka i społeczeństw zjawiska, jakim od najdawniejszych czasów była i pozostaje więź społeczna (Kuczyńska 1973).

Pilat nie zdążył dokończyć swego cennego dzieła, jakim jest *Socjologia sztuki*. Nie wywołała ona wyraźniejszej reakcji czy też rezonansu i zainteresowania w kołach naukowych za życia ani też nawet po śmierci uczonego. Jak dotąd, z wyjątkiem ostatnio wydanego podręcznika *Socjologia sztuki* Mariana Golki, nie zwrócono uwagi na dorobek Pilata jako socjologa sztuki. Wybitny znawca dziejów socjologii, Jerzy Szacki w dziele *Sto lat socjologii polskiej* uznał Pilata za „niesłusznie zapomnianego przedstawiciela wczesnej polskiej socjologii humanistycznej” (Szacki red. 1995, s. 273).

Jeszcze bardziej zapomnianym i niedocenianym socjologiem lwowskim był Juliusz Makarewicz, (1872-1955) wybitny karnista i socjolog, absolwent prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego, który od 1897 r. reprezentował socjologię polską w prestiżowym Międzynarodowym Instytucie Socjologicznym w Paryżu. Jego także, podobnie jak innego wybitnego socjologa polsko-austriackiego Ludwika Gumplowicza (1838-1909), absolwenta prawa tej samej uczelni – dyskredytowano w procesie habilitowania, przede wszystkim za poglądy naukowe i społeczne nasycone radykalnym i postępowym non-konformizmem.

Niemalże z rocznym opóźnieniem w roku 1894 uzyskał doktorat i rozpoczął praktykę zawodową w sądzie. Niebawem wyjechał na roczne studia uzupełniające do Halle i Berlina. Uczestniczył tam w seminarium Franza von Liszta – twórcy znanej w świecie socjologicznej szkoły prawa karnego oraz w wykładach Rudolfa Stammlera – socjologizującego neokantysty. W trakcie przewodu habilitacyjnego zarzucono mu brak zadowalających odpowiedzi dotyczących stanowisk naukowych Comte’a i Spencera.

Makarewicz – jak pisze W. Winclawski – dokonując w roku 1907 samoidentyfikacji zawodowej wymienił takie dziedziny, jak: „socjologia, prawo karne, polityka kryminalna” (2004).

Socjologię uważał za naukę praktyczną, której dotąd „nie uczy się jeszcze obowiązkowo w uniwersytetach, ale można ją zastąpić surogatami, nauką prawa i historią” (Makarewicz 1923, s. 102). Taki punkt widzenia autora transparentnie przewija się, aczkolwiek z różną intensywnością, niemalże we wszystkich jego publikacjach, uznawanych za socjologiczne, a jedną z nich była *Sprawa robotnicza* (Lwów 1924). Uzasadniając w niej potrzebę wieloaspektowego i racjonalnego spojrzenia na ludzi pracy fizycznej (robotników) i umysłowej (urzędników), którzy „[...] nie chcą być tylko narzędziem w rękach ludzi kapitału, nie chcą być cytryną, którą po wyciśnięciu potrzebnej treści wyrzuca się na śmietnik” (Makarewicz 1924, s. 3). Innymi słowy, robotnicy domagają się podmiotowego ich traktowania (tak jak przedsiębiorców), bo ich praca stanowi istotny czynnik zysku firmy (tak jak jej dyrektora czy właściciela).

Robotnicy mają zatem prawo tworzenia stowarzyszeń, czyli związków zawodowych, aby starania o partnerskie traktowanie ludzi pracy były „[...] oparte na zasadach sprawiedliwości i miłości chrześcijańskiej, a nie preferujące „walkę na noże”” (Makarewicz 1924). Prawo Boże „[...] nie pozwala, aby pracodawca wykorzystywał nieszczęśliwe położenie bezbronnego w takim razie robotnika”, pamiętając o tym, że „[...] jedną z najlepszych postaci miłosierdzia jest dawać innym pracę dobrze wynagradzaną” (Makarewicz 1924).

Inną jeszcze i to najważniejszą jego publikacją socjologiczną jest *Przebudowa społeczna* (Lwów 1923, s. 258). Jako jej autor okazał się orędownikiem demokracji, ale przeciwnikiem proletaryzacji życia społecznego. Niestety, dyskryminował on równocześnie mniejszości narodowe zamieszkałe w Polsce, czyli okazał się nawet nacionalistą, wyrażającym poglądy społeczne i polityczne typowe dla działaczy chrześcijańskiego ruchu narodowego, któremu wiele lat liderował.

Niestabilność czasów i ustrojów politycznych, w których żył Juliusz Makarewicz, zmieniały go jako prawnika-karnistę, socjologa i działacza spo-

łecznego, ale przede wszystkim jako człowieka. Bez względu na jego poglądy polityczne warto pamiętać o wysokiej pozycji, jaką zajmował w międzynarodowym życiu naukowym, będąc w europejskich i światowych stowarzyszeniach prawników i socjologów.

Oprócz tych najbardziej zasłużonych polskich socjologów w ośrodku lwowskim należałoby ukazać przejawy recepcji światowej socjologii w dorobku wielu innych jeszcze jego reprezentantów, w tym zwłaszcza takich jak: Leopold Caro, Franciszek Bujak czy Stanisław Grabski i Eugeniusz Romer. Wtedy jednak nasz tekst uległby znacznemu zwiększeniu, z czego musieliśmy zrezygnować z nadzieją, że zainteresowany Czytelnik dotrze do naszej publikacji *Lwowskie początki socjologii polskiej* (Warszawa 2010).

Odczyty socjologiczne w Lwowskim Towarzystwie Prawniczym jako forma recepcji marksizmu i i innych nurtów socjologii światowej

Lwowskie początki socjologii polskiej były dziełem głównie socjologizujących ekonomistów i prawników. Instytucjonalno-personalnego wsparcia udzieliło jej też Lwowskie Towarzystwo Prawnicze, funkcjonujące od 1848 r., które skupiało liczne grono prawników interesujących się kwestiami stricte społecznymi. Niektórzy nawet uważali się za socjologów, czyli specjalistów o podwójnej tożsamości zawodowej. Najbardziej znanymi lwowskimi prawnikami i socjologami byli Władysław Pilat, Witold Lassota, Leopold Caro, Juliusz Makarewicz i inni.

Niektórzy z nich, jak chociażby ostatni, będąc światowej sławy karnistą, był wysoko cenionym socjologiem, skoro jako jeden z nielicznych reprezentował Polaków w Międzynarodowym Instytucie Socjologicznym w Paryżu. W różnych formularzach wymieniał obie swe specjalności naukowe, ale na pierwszym miejscu wskazywał socjologię. Wtedy była mało jeszcze znana, a tym samym nieco tajemniczą nauką, wzbudzającą podziw i zapewne stanowiącą czynnik prestiżotwórczy dla takich właśnie dualnych jej reprezentantów.

Nieliczni z nich, zwłaszcza zaś Pilat, na ogólnych i otwartych posiedzeniach Towarzystwa wygłaszali referaty, popularyzujące tę światową nową naukę, ujmowaną jako pewną całościową dziedzinę wiedzy o strukturze i funkcjonowaniu społeczeństwa bądź tylko pewne jej ciekawsze i ważniejsze wówczas tematy. W jednym i drugim przypadku odczyty, nazwijmy je tu jako socjologiczne, wzbudzały stosunkowo duże zainteresowanie i ożywioną dyskusję, wywołującą też odpowiedni rezonans w lokalnej prasie, wyjątkowo wtedy bogatej w tym stołecznym ośrodku akademickim.

Od jesieni 1902 r., oprócz uniwersytetu i politechniki, funkcjonowała w nim blisko z socjologią spokrewniona Szkoła Nauk Politycznych, jakby wzorowana na angielskiej London School Economics. Utworzyli ją lwowscy uczeni i jednocześnie działacze społeczni, którym liderował Władysław Ochenkowski. Został nie tylko jej wykładowcą, ale też i członkiem Zarządu, a nawet i pierwszym jego prezesem (Winclawski 2004). Uczelnię utworzono głównie dlatego, aby jej potencjalni słuchacze mogli zdobywać podstawową wiedzę ekonomiczną, administracyjną i polityczną o Polsce, znajdującej się wprawdzie jeszcze wtedy pod zaborami, ale przewidywano jej rychłą już niepodległość.

Oprócz ekonomii, nauki o państwie i statystyki, wykładano w niej też modną na Zachodzie socjologię jako samoistny przedmiot, co stanowiło istotne novum w galicyjskim szkolnictwie. Istotny był również fakt, że ów tak ważny i nowy przedmiot wykładał profesjonalny i nader wysoko wtedy ceniony socjolog Ludwik Kulczycki (1866-1941), autor licznych publikacji socjologicznych, w tym pierwszego polskiego podręcznika z socjologii (*Zarys podstaw socjologii ogólnej*, Lwów 1900, s. 258). Ten tak wysoko ceniony wykładowca ówczesnej lwowskiej Szkoły Nauk Politycznych uważany jest dziś za klasyka socjologii polskiej (Szacki red. 1995).

W rozwoju i tworzeniu tożsamości socjologii polskiej w lwowskim ośrodku naukowym na wzór socjologii zachodniej istotną rolę odegrała nie tylko owa Szkoła, ale i już sygnalizowane Lwowskie Towarzystwo Prawnicze, potem przemianowane na Polskie Towarzystwo Prawnicze, które od roku 1876 wydawało „Przegląd Prawa i Administracji”. Redakcja tegoż pisma chętnie udostępniała jego łamy socjologom oraz innym autorom tekstów poświęconych problematyce społecznej, w tym i stricte socjologicznej, odwołujące się nauki światowej.

Z inicjatywy Ochenkowskiego – znanego lwowskiego ekonomisty, historyka gospodarczego i polityka społecznego wiosną 1899 r. w tym Towarzystwie, jak już sygnalizowano, utworzono Sekcję Ekonomiczną. Zgodnie ze swą nazwą zajmowała się problematyką ekonomiczną, ale też i socjologiczną. Obie te nauki, zwłaszcza wtedy postrzegano jako wyraźnie komplementarne, zaś tę sekcję niektórzy uważali nawet za socjologiczną czy też socjologiczno-ekonomiczną, bo taką de facto była, chociaż formalna nazwa na to nie wskazywała.

Dobitnym przykładem światowej problematyki socjologicznej sygnalizowanej w podtytule tego fragmentu artykułu był odczyt Władysława Pilata *O przesileniu w marksowskim socjalizmie*, którym owa Sekcja 21 listopada 1899 r. wznowiła swą powakacyjną działalność. Problematyka odczytu była tak interesująca, że referent kontynuował ją również na posiedzeniach

23 i 30 tegoż miesiąca. Dyskusję nad tym – jakże niecodziennym – referatem prowadzono także na otwartych zebraniach Sekcji 7 i 14 grudnia, którą tradycyjnie już zagał i prowadził jej prezes – Ochenkowski.

Marks jako socjolog, ekonomista, filozof i ideolog oraz twórca marksizmu wzbudził nieoczekiwane duże zainteresowanie. Na tych zebraniach dyskusyjnych pojawili się zdecydowani zwolennicy jego poglądów filozoficznych i ekonomicznych, jak i wyraźni oponenti. Pilat zadowolająco radził sobie z wypowiedziami krytycznymi oraz z interpretacją i łągodzeniem stanowisk kontrowersyjnych. Wykazał się bardzo dobrą znajomością teorii i dorobku tego wybitnego myśliciela, co podkreślił prezes Sekcji podsumowując dyskusję i dziękując referentowi za szczególnie interesujący oraz jakże ambitny, a przy tym i niełatwy odczyt na temat marksizmu, będącego wówczas wielką intelektualną i polityczną sensacją.

Autor relacjonujący na łamach tego kwartalnika prawniczego przebieg obu dyskusyjnych posiedzeń Sekcji Ekonomicznej owej korporacji prawniczej skonstatował: „Marksyzm chyba przypuszcza, jak to mu słusznie wytknął prof. Wagner, że dla swego przyszłego ustroju społecznego będzie rozporządzał innym całkiem materiałem ludzi, dla których praca będzie tylko rozkoszą” (b.a./Dyskusja 1902, s. 174). Nadmienił też, że podczas burzliwej dyskusji, nieco dłuższej wypowiedział się, wygłaszając swoisty koreferat dobrze znany i wysoko ceniony socjolog lwowski oraz Komisarz Namiestnictwa, Witold Lassota (1863-1903).

Na ostatnim zaś zebraniu w pierwszym roku funkcjonowania Sekcji wygłosił on odczyt *O rozwoju Bośni i Hercegowiny*. Jednak rezonans tego odczytu nie był już tak głośny jak wcześniejszy Pilata o Marksie i marksizmie, co wydaje się zrozumiałe i oczywiste.

Obaj ci referenci opublikowali serię artykułów, które w postaci odbitki pt. *O nowoczesnej socjologii. Sześć wykładów*, opublikowano we Lwowie w 1903 r. Lassota (o którym, w przeciwieństwie do drugiego współautora nie będzie już potem mowy), podobnie jak Maks Weber, interesował się biurokracją, jakiej od wielu już lat praktycznie na co dzień doświadczał, będąc tak wysokiej rangi urzędnikiem państwowym. Napisał kilka rozpraw dotyczących wybranych orientacji i odmian socjologii, najbliższej spokrewnionej z psychologią, co w swoim dorobku mocno akcentował.

Kończąc wątek o dorobku naukowym Lassoty, lansującym głównie poglądy Webera warto dopowiedzieć, że ów nader optymistycznie zapowiadający się czterdziestoletni lwowski socjolog odebrał sobie życie przed Domem Zdrojowym w Krynicy. Nieco później identycznie postąpili dwaj inni prawnicy i socjologowie, uznani za europejskie sławy: Ludwik Gumpłowicz wspólnie z żoną i Leon Petrażycki.

Ukazując instytucjonalno-organizacyjne wsparcie dla omawianej tu lwowskiej socjologii należy dopowiedzieć, że przewodniczący tej Sekcji, będąc profesjonalnym ekonomistą po solidnych studiach zachodnioeuropejskich, w tym również polityczno-społecznych, dnia 8 grudnia 1900 r. wygłosił czwarty już odczyt w półtorarocznych jej dziejach nt. *Kilka uwag o socjologii Augusta Comte'a*. Referent próbował uzasadnić i przekazać słuchaczom istotną tej młodej jeszcze nauki tezę, że umysł badacza socjalnego (socjologa) musi się doskonalić na badaniach przyrodniczych, bowiem jak się okazuje, różne socjalne objawy rzeczywistości są bardziej skomplikowane niż przyrodnicze. Z całą mocą podkreślał, że Comte słusznie wierzy w ludzki rozum oraz akceptuje i wysoko sobie ceni wiedzę empiryczną, czyli pozyskiwaną głównie dzięki doświadczeniu, eksperymentowi i obserwacji oraz pogłębionej analizie historycznej (Kosiński 1989).

Bardzo dobrze się stało, że w lwowskiej kolebce socjologii na przełomie XIX i XX wieku pojawili się tacy wybitni uczeni, jak właśnie pierwszy prezes owej Sekcji oraz kilku innych profesorów UJK, w tym Franciszek Bujak, Leopold Caro, Ludwik Kulczycki, Juliusz Makarewicz i Eugeniusz Romer, będący niekwestionowanymi liderami socjologii polskiej w ośrodku lwowskim. W nader istotnym dla niej procesie początkowej instytucjonalizacji zapewne najbardziej zasłużył się Ochenkowski, inicjator oraz pierwszy prezes Sekcji Ekonomicznej w Lwowskim Towarzystwie Prawniczym, która powinna mieć dwuczłonową nazwę, czyli jako sekcja ekonomiczno-socjologiczna, bo taką de facto była. Nader aktywnie działali w niej przede wszystkim wymienieni już socjologowie lwowscy, będący nie tylko prawnikami i ekonomistami, ale również i wybitnymi socjologami.

Zakończenie

Socjologia polska, której kolebką jest Lwów, a nie Poznań, w znacznej mierze stanowi efekt krytycznej, ale i jakże twórczej recepcji socjologii światowej, zwłaszcza zaś francuskiej, niemieckiej i amerykańskiej. Zainspirował ją profesjonalny ekonomista, menedżer, publicysta i naukowiec, czyli Józef Supiński, którego w pełni zasadnie uhonorowano ojcostwem tej polskiej nauki społecznej.

Do grona najbardziej zasłużonych współtwórców socjologii polskiej w jej lwowskiej kolebce, oprócz Supińskiego, należą Limanowski, Pilat i Makarewicz oraz socjologizujący ekonomista Ochenkowski. Można skonstatować, że to właśnie on zapoczątkował proces instytucjonalizacji socjologii w Polsce, którym z tak dużym powodzeniem ostatnio zajmuje się Nina Kraško,

autorka dwóch cennych monografii z tego zakresu, ale ukazująca ów proces od roku 1920 do 2000.

Kończąc rozważania i wywody o recepcji socjologii światowej w lwowskim środowisku polskich socjologów nie można nie wspomnieć o nadspodziewanie wielkim zainteresowaniu ich oraz ekonomistów i prawników poglądami naukowymi Marksa, w tym stricte socjologicznymi. Wzbudziły one – jak i ich wyraziciel – ambiwalentne opinie, czyli zarówno podziw, jak i liczne wątpliwości włącznie z przypisywaną im utopijnością.

Literatura

- BYSTROŃ J. S. (1917), *Rozwój problemu socyologicznego w nauce polskiej*, Kraków.
- DYSKUSJA SOCJOLOGICZNA (1902), [w *Tow. Prawniczym Lw.*], „Tydzień”, nr 11.
- GUZICKI L., ŻURAWSKI S. (1969), *Historia polskiej myśli społeczno-ekonomicznej do roku 1914*, Warszawa.
- KOSIŃSKI S. (1989), *Socjologia ogólna*, Warszawa.
- KUCZYŃSKA A. (1973), *Estetyka społeczna (wprowadzenie)*, [w:] *Sztuka i społeczeństwo*, Tom 1, *Ocalenie przez sztukę*, red. A. Kuczyńska, Warszawa.
- LIMANOWSKI B. (1957), *Pamiętniki (1835-1870)*, T. 1, Warszawa.
- (1876), *Z dziedziny nauki o społeczeństwie*, „Niwa”, t. 9.
- (1879), *Socjalizm jako konieczny objaw dziejowego rozwoju*, Lwów.
- MAKAREWICZ J. (1923), *Przebudowa społeczna*, Lwów-Warszawa.
- (1924), *Sprawa robotnicza*, Lwów.
- PILAT W. (1907), *Socjologia sztuki*, T. 1, Kraków.
- PILAT W., LASSOTA W. (1903), *O nowoczesnej socjologii. Sześć wykładów*, Lwów.
- PRAGŁOWSKI J. (1983), *Józef Supiński: ojciec socjologii polskiej*, [w:] *Szkice z historii i socjologii polskiej*, red. K. Z. Sowa, Warszawa.
- SKARGA B. (1973), *Józef Supiński i jego filozofia „Miary”*, [w:] *Polska myśl filozoficzna i społeczna*, T. 1, red. A. Walicki, Warszawa.
- (1964), *Narodziny pozytywizmu polskiego (1831-1864)*, Warszawa.

SZACKI J. (1995), *Sto lat socjologii polskiej: od Supińskiego do Szczepańskiego*, Warszawa.

SUPIŃSKI J. (1872), *Pisma*, T. 2, Lwów.

SZYMAŃSKI Z. (1999), *Józefa Supińskiego teoria rozwoju społeczno-gospodarczego*, Lublin.

WINCŁAWSKI W. (2004), *Słownik biograficzny socjologii polskiej*, T. 2, Toruń.

ŻECHOWSKI Z. A. (1964), *Socjologia Bolesława Limanowskiego*, Poznań.

ŻYCHOWSKI M. (1971), *Bolesław Limanowski (1835-1935)*, Warszawa.

**Viktorija Fryszkowska
Stanisław Kosiński**

THE RECEPTION OF WORLD SOCIOLOGY IN THE LVIV CRADLE OF 150-YEAR-OLD POLISH SOCIOLOGY

Abstract

The paper discusses the reception of world sociology in the Lviv circle of Polish sociologists at the turn of the 19th and 20th centuries, which was co-formed by diverse professionals, especially lawyers and economists.

This phenomenon was primarily shown in the publications by Józef Supiński (1804-1893) – the honorary father of Polish sociology (which can be traced back to 1860), by Bolesław Limanowski (1835-1935) – a historian of social thought, and by Władysław Pilat (1857-1909) – a lawyer and also a painter. At the Lviv University and in its academic circles this social science of global reach, being in *statu nascendi* at the time, was promoted by various local scholars and by the Economic Section of Lviv Lawyers Society. The society was founded in 1899 and headed by Władysław Ochenkowski (1840-1908) – an economist with sociological leanings.

The reception of world sociology in the Lviv cradle of 150-year-old Polish sociology was thus the work of not only many local scholars but also of a scientific association. These interesting issues have not yet been discussed in detail, except in Włodzimierz Wincłowski's „Słownik biograficzny socjologii polskiej” [Bibliographical Dictionary of Polish Sociology].

Mirosław Chałubiński*

**WARSZAWSKI KRĄG HISTORYKÓW IDEI A RECEPCJA
ŚWIATOWEJ SOCJOLOGII W POLSCE.
PIERWSZE PRZYBLIŻENIE**

Nie zamierzam zajmować się obszerniej sporami o adekwatność nazwy „warszawska szkoła historyków idei”. Niektórzy kwestionują sensowność tego określenia. Tak sądzi m.in. prof. Jerzy Szacki – skądinąd zgodnie zaliczany do najwybitniejszych jej przedstawicieli – twierdząc, że była to raczej grupa ludzi pozostająca ze sobą w zażyłych kontaktach, o wspólnych zainteresowaniach naukowych, przekonaniach politycznych, przeżyciach pokoleniowych (II wojna światowa, stalinizm, październikowa „odwilż”) (Szacki 1998). Nieco odmiennego zdania jest inny wybitny przedstawiciel tego środowiska Andrzej Walicki, akcentujący silnie wspólne cechy tego środowiska, autorytety, przekonania naukowe, podobieństwa stosowanych metod badawczych (zob.: Walicki 1987 i 2010).

Przeglądu rozmaitych stanowisk dokonał w swej podstawowej dla tego tematu pracy Ryszard Sitek zbierając argumenty „za” i „przeciw” temu określeniu, unikając jednak zdecydowanych konkluzji (zob.: Sitek 2000, r. 1 i 6). Oczywiście, zważywszy na polisemiczność nazwy „szkoła naukowa” znajdziemy taką jej definicję, zgodnie z którą to środowisko będzie jej de-sygnatem (zob.: Szacki 1981). Wydaje się jednak, że należałoby posługiwać się określeniem „krąg”, „środowisko”, „założek szkoły” ze względu na znaczne zróżnicowanie (teoretyczne, polityczne) ludzi doń zaliczanych, brak wspólnego programu badawczego i dzieł, które nazwać można paradygmatami.

W warszawskim kręgu historyków idei przeważali filozofowie i historycy filozofii, ale byli też tam socjologowie, literaturoznawcy. Nie brakowało ludzi wybitnych, aktywnych naukowo po dzień dzisiejszy. Do najbardziej znanych należeli Leszek Kołakowski, Jerzy Szacki, A. Walicki, Bronisław Baczko,

***Mirosław Chałubiński** – dr hab., prof. UZ (jest tam kierownikiem Zakładu Socjologii Wiedzy) i Akademii Nauk Humanistycznych w Pułtusk (kieruje Zakładem Badań Procesów Transformacji Społecznych w Państwach Postkomunistycznych). Specjalizuje się w problematyce historii myśli społecznej i socjologii polityki. Jest autorem wielu monografii, m.in.: *Polityka i socjologia* (1991), *Niepokoje i afirmacje Ericha Fromma* (2003), *Stanisław Ossowski* (2007).

Krzysztof Pomian. Do tego kręgu zalicza się też Tadeusza Krońskiego, Adama Sikorę, Zbigniewa Kuderowicza, Jerzego Garewicza. Niekiedy wymienia się w tym gronie również literaturoznawców: Alinę Brodzką, Marię Janion, Alinę Witkowską, a także Barbarę Skargę, filozofa i historyka filozofii, czyli ludzi o czasem bardzo różnych drogach naukowych i politycznych biografiiach. Osobiście skłonny byłbym przychylić się do określenia: warszawski krąg (lub środowisko) historyków „idei”, gdyż nie zakłada ono istnienia zespołu ludzi realizujących stosunkowo konkretne, określone przedsięwzięcie badawcze, a także istnienia akceptowanego przez daną społeczność uczonych jakiegoś wspólnego paradygmatu.

Kolejne pytanie daje się sformułować następująco: od kiedy możemy mówić o istnieniu tego kręgu? Moim zdaniem, nie wcześniej niż od połowy XX wieku. Oczywiście ludzie ci znali się wcześniej, niekiedy od końca lat 40., a później współpracowali ze sobą, będąc wykładowcami lub studentami IKKN/INS przy KC PZPR, zaś jako zdeklarowani komuniści, wyznawcy marksizmu-leninizmu, uczestniczyli nader aktywnie w stalinowskiej rekonstrukcji nauk społecznych, realizowanych wg wzorów radzieckich, w polemikach ze „starą profesurą”, w pisaniu napastliwych polemik krytykujących „burżuazyjną” filozofię i socjologię. Ale z pewnością komunistami nie sposób jest nazywać J. Szackiego i A. Walickiego, co wskazuje na znaczne zróżnicowanie tego środowiska. Publikowane były one zazwyczaj w „Myśli Filozoficznej”, która stanowiła główny organ „frontu ideologicznego” w naukach społecznych (naczelnym redaktorem był Adam Schaff, a zastępcami Julian Hochfeld i Józef Chałasiński) i „Nowych Drogach”, organie teoretycznym PZPR. Największą rolę z tego kręgu w owych polemikach odgrywali L. Kołakowski, B. Baczek i T. Kroński. Przedmiotem szczególnie ostrych ataków byli Władysław Tatarkiewicz, Tadeusz Kotarbiński, Kazimierz Ajdukiewicz, Roman Ingarden i różni filozofowie neotomistyczni. Trudno jednak powiedzieć, że działalność polityczna i organizacyjna tego środowiska odróżniała podówczas te grupę od innych dziedzin humanistyki (zob.: Grabski 2003). Tam również miały miejsce zjawiska, które nazwać można z uzasadnieniem patologią nauki, z zacieraniem się różnic między poznaniem naukowym a publicystyką i walką polityczną.

Nieco miejsca poświęcę więc stalinowskiej postaci marksizmu, rozwijanej później przez wielu oficjalnych filozofów (zob.: Żdanow 1951). Stalin w swych pracach nawiązywał do prac Jerzego Plechanowa i Włodzimierza Ilicza Lenina (zwłaszcza do *Materializm a empiriokrytycyzm*). Materializm historyczny w tym ujęciu był traktowany jako składnik materializmu dialektycznego, czyli ogólnej teorii bytu i poznania przeniesionej na badanie życia społecznego. Historia ludzka wg koncepcji Stalina to przede wszystkim ewo-

lucja tzw. bazy ekonomicznej poszczególnych społeczeństw, na którą składa się rozwój sił wytwórczych, a także powstawanie nowych stosunków produkcji. Wśród nich najważniejszym jest własność środków produkcji jako czynnik konstytuujący podstawowe (a wg Stalina jedynie ważne) zbiorowości ludzkie, którymi są klasy społeczne i walkę między nimi, w których bardzo istotną rolę odgrywa instytucja państwa, traktowanego wyłącznie jako instrument służący klasom posiadającym. Kultura ludzka to nic innego jak różne formy klasowych ideologii, które mobilizują swych członków do walki ekonomicznej i politycznej albo też uzasadniają nierówności, nędzę i wyzysk klas nieposiadających. Dotyczy to w pełni filozofii, religii i sztuki, które zostały potraktowane jako szczególne postacie walki klasowej, ich ideologiczne uzasadnienia, a w wypełnianiu tych funkcji wyczerpuje się bez reszty ich treść.

Rozwój społeczny wg Stalina jest jednoliniowy, tzn. wszystkie społeczeństwa przechodzą (choć w różnym tempie) te same stadia rozwojowe, a jego finalnym momentem jest osiągnięcie fazy społeczeństwa socjalistycznego (komunistycznego). Tak właśnie w wielkim skrócie wyglądał materializm historyczny w ujęciu Stalina. Jego komentatorzy i krytycy zwracali uwagę na kategoryczny ton głoszonych tez, na fatalistyczny charakter rozwijanych tam konstrukcji, który jaskrawo kontrastował z woluntarystyczną praktyką partii i państw komunistycznych (zob.: Chudy 1989, Rainko 1981, Garaudy 1962). Podkreślali także to, że służył on głównie doraźnym walkom politycznym w obozie rządzącej partii politycznej.

Scharakteryzowany powyżej skrótowo marksizm-leninizm okresu stalinowskiego stanowił dla warszawskiego kręgu historyków idei negatywny punkt odniesienia dla publicystyki społeczno-politycznej w okresie październikowym i późniejszej twórczości naukowej, a wielu ludzi z tego środowiska bardzo żywo angażowało się w ówczesne spory ideowe, wspierając demokratyczne zmiany, które zachodziły w Polsce w latach 1955-1957 (zob.: Bogucka 2008, s. 515-545), mając nadzieje na trwałe, strukturalne przemiany systemu komunistycznego (zob.: Chałubiński 2007). Najgłośniejszą osobą z tego kręgu był niewątpliwie Leszek Kołakowski. Ale zdecydowaną większość z nich nazwać należy ludźmi zaangażowanymi politycznie, a nie politykami sensu stricto. Wspierali oni demokratyczne przemiany przede wszystkim poprzez aktywność naukową, działalność dydaktyczną i próby uprawiania marksizmu wolnego od dogmatycznych nalotów nieodległej przeszłości (zob.: Kołakowski 1989, Sitek 2000). Rychło zaczęto ich nazywać „rewizjonistami”. Słowo to, mające wybitnie pejoratywny sens (bo zawierające w sobie oskarżenie o zdradę zasad socjalizmu) wprowadzili w obieg konserwatywni przeciwnicy demokratyzacji systemu komunistycznego. Oczywiście „rewizjonizm” był

nurtem politycznym znacznie szerszym niż warszawski krąg historyków idei, choć środowisko to odgrywało w nim znaczącą rolę. Żywy był on również po śmierci Stalina (1953 r.) w różnych krajach, m.in. w „praskiej wiosnie” 1968 roku. Ogólnie mówiąc, rewizjonizm był wewnątrzpartyjną, marksistowską w intencjach próbą budowania alternatywnego modelu socjalizmu względem stalinowskiej wersji socjalizmu, wolnego od opresywności, sprawnej ekonomicznie, praworządnej i demokratycznej (zob.: Kołakowski 1978, r. XIII; Friszke 1992, Chałubiński 1991). Inspiracje rewizjonizmu były bardzo różnorodne. Nawiązywano więc między innymi do koncepcji socjaldemokratów, polemik Róży Luksemburg z Leninem, ale także do niektórych prac Lenina (np. *Państwo a rewolucja*), gdzie obecne były anarchistyczne, antyetyczne wątki, do syndykalizmu, idei spółdzielczości itp.

Postulaty formułowane przez zróżnicowane środowisko tzw. rewizjonistów nie stanowiły bynajmniej spójnego programu, jednak ich kierunek był przejrzysty. Szło o wypracowanie modelu socjalizmu zdecydowanie odmiennego od totalitaryzmu stalinowskiego. Wspierano więc próby rozbudowania Rad Robotniczych i Związków Zawodowych, kwestionowano nieuchronność rozwoju w kierunku zbliżonym do ZSRR i kopiowania jego modeli (koncepcja „polskiej drogi do socjalizmu”), silnie akcentowano rolę wolności w sferze kultury. Dążono do nawiązania przerwanych (albo co najmniej bardzo osłabionych) kontaktów z nauką światową i nadrobienia wynikłych z tego powodu ogromnych strat w kulturze.

Środowisko warszawskiego kręgu historyków idei pracowało nad teoretycznym uzasadnieniem swych dążeń politycznych. Szczególnie czynny na tym polu był L. Kołakowski (Kołakowski 1957), ale też inni przedstawiciele tego kręgu wykazywali w tej dziedzinie dużą aktywność. Tytułem przykładu wspomnę o ówczesnych publikacjach B. Baczki (1965) i J. Szackiego (1956). Wszyscy z nich identyfikowali się wówczas z marksizmem i wierzyli w jego potencjał poznawczy, który musi się ujawnić w warunkach swobód politycznych i kulturalnych. Generalnie odrzucano marksizm-leninizm z powodu wykorzystywania go do propagandowego uzasadniania bieżącej polityki rządzących partii komunistycznych. Ale także ze względu na ich teoretyczny prymitywizm, stąd krytyka tzw. teorii odbicia (zob.: Kołakowski 1958). Chętnie natomiast nawiązywano do filozoficznej i epistemologii „młodego” Marksa w dziedzinie antropologii. Akcentowano też naukowy charakter marksizmu, który w związku z tym powinien podlegać wszelkim regułom weryfikacji twierdzeń i dlatego nie może być traktowany jako prawda ostateczna. Płynął stąd prosty wniosek, że jakkolwiek marksizm jest doniosłym wydarzeniem w dziedzinie ludzkiego poznania, jest czymś historycznie względnym i społecznie uwarunkowanym.

Badacze zaliczani do warszawskiego kręgu historyków idei eksponowali zarówno fakt niedopowiedzeń twórców marksizmu w wielu praktycznie ważnych kwestiach dotyczących rewolucji i urządzania społeczeństw pokapitalistycznych, jak też wielości nurtów marksizmu, którego przedstawiciele, bywało, że bardzo odmiennie podchodzili do różnych zagadnień filozoficznych i politycznych, prezentując częściowo przez artykuły i omówienia, częściowo poprzez przekłady odległe od marksistowsko-leninowskiej ortodoksji jego kierunki, np. Antonio Gramsciego (zob.: Kołakowski 1958 i Gramsci 1961) czy Lucien Goldmanna (zob.: Kołakowski 1957/3 i Goldmann 1961). Prezentowano również twórczość innych przedstawicieli zachodniego marksizmu: György Lukacsa, Ernsta Blocha i Karla Korsch. Następowo także odkrywanie Stanisława Brzozowskiego A. Walickiego) (zob.: Walicki 1977) oraz myśli teoretycznej Kazimierza Kelles-Krauza i Ludwika Krzywickiego – polskich socjalistów krytykowanych jeszcze niedawno za odległe od obowiązującej wykładni poglądy polityczne i skazanych na nieobecność w życiu naukowym.

Trzeba jednak dobitnie podkreślić, że owo otwieranie nie ograniczało się bynajmniej do marksizmu zachodniego i polskiej myśli socjalistycznej, choć w tej dziedzinie krąg warszawskich historyków idei miał niewątpliwe zasługi. Należy dobitnie podkreślić, że filozofia fenomenologiczna (zob. m.in.: Kołakowski 1965) i egzystencjalizm (zob.: Kołakowski, Pomian 1965) zostały zaprezentowane szerszej publiczności w poważnym stopniu za sprawą aktywności intelektualnej, wydawniczej i nauczycielskiej tego środowiska.

Niemalą też rolę odegrał warszawski krąg historyków idei w przyswajaniu w Polsce dorobku światowej socjologii, nauki skazanej przecież na likwidację w okresie stalinowskim (zob.: Kwaśniewicz 2005). Po części dokonywało się to poprzez analizy, studia, przekłady różnych prac, które zaliczyć możemy do szeroko rozumianego marksizmu. Pamiętać należy, iż marksizm był w zamyśle i realizacjach (nie wchodzę tu w ich oceny) interdyscyplinarnym przedsięwzięciem, obejmującym filozofię, ekonomię polityczną, historię, ale także socjologię ogólną w naszym rozumieniu wraz z różnymi subdyscyplinami, a udostępnianie różnych jego nurtów oznaczało też zazwyczaj prezentację „warstwy socjologicznej” poglądów różnych myślicieli, którzy na tematy interesujące socjologa mieli niemało do powiedzenia. Tak było z pewnością w przypadku A. Gramsciego (socjologia polityki), E. Blocha (rola utopii w dziejach), L. Goldmanna (problematyka antynaturalizmu), nie mówiąc już o filozofii kultury S. Brzozowskiego czy o bogatej twórczości L. Krzywic-

kiego i K. Kelles-Krauza, których nazywać można socjologami bez żadnych zastrzeżeń.

Recepcja światowej socjologii dokonywała się też poprzez przekłady, omówienia, studia czy też bezpośrednie nawiązywanie do niektórych teoretyków w swoich pracach. Miało to miejsce zazwyczaj w pracach stawiających ogólne problemy, a więc z natury swej z pogranicza socjologii i filozofii. Należy do nich z pewnością socjologia wiedzy zwłaszcza K. Mannheima, a szczególnie *Myślenie konserwatywne* (1924) i *Ideologia i utopia* (1929). Mannheim wprowadził w swych pracach ważne analitycznie kategorie pojęciowe: styl myślenia, podmiot kolektywny, ideologia, utopia itp. Stawiał w nich m.in. problematykę swoistości humanistyki, społecznej roli intelektualistów. Jego analizy, wskazujące na fakt „uwięzienia” podmiotu poznającego w kulturze, historii, strukturze społecznej wpłynęły na próby konstruowania przez Kołakowskiego projektu własnej epistemologii (zob.: Kołakowski 1983), a także na analizy konkretnych światopoglądów. Słabiej zaznacza się u Kołakowskiego bezpośredni wpływ socjologii wiedzy Maxa Schelera, choć – moim zdaniem – jest on obecny m.in. w jego analizach warunków społecznych powstania pozytywistycznych standardów wiedzy (zob.: Kołakowski 1966). Z prac K. Mannheima korzystał także szeroko A. Walicki w swych znakomitych analizach myśli rosyjskiej XIX w. Istotną rolę w konceptualizacji jego badań światopoglądu słowianofilstwa odegrały analizy procesów modernizacji, które odnajdywał on m.in. w pismach Fernanda Tönniesa (zob.: Walicki 1964 a i b, 1965).

Wspomnieć też należy o tłumaczeniach fragmentów prac E. Durkheima i jego *Zasadach metody socjologicznej* (1968), których dokonał J. Szacki. Zaprezentował on również w swej przywoływanej po dzień dzisiejszy monografii pt. *Durkheim* tego wybitnego, a zarazem słabo obecnego w polskiej humanistyce myśliciela (zob.: Szacki 1964).

Analiza znaczenia warszawskiego kręgu historyków idei dla recepcji światowej socjologii byłaby mocno niepełna, gdybyśmy nie wspomnieli o cennej inicjatywie prof. B. Baczko, który zainicjował wydawanie w wydawnictwie Wiedza Powszechna serii „Myśli i Ludzie”. Od roku 1960 wychodzą w niej monografie różnych myślicieli (ukazała się w niej wspomniana książka J. Szackiego *Durkheim*) wraz z wyborami ich pism. I choć przeważają w niej opracowania poświęcone filozofom (niektóre z nich mają popularyzatorski charakter), to nie brak w niej pozycji traktujących o wybitnych socjologach.

Marzec 1968 r. – wbrew spotykanym niekiedy opiniom nacechowanym apodyktycznością i politycznymi uprzedzeniami (Śpiewak 1981), nie stanowił

końca istnienia warszawskiego środowiska historyków idei. Wprawdzie niektórzy z nich (m.in. L. Kołakowski, B. Baczek, K. Pomian) znaleźli się na emigracji, to jednak nie zerwały się (lecz tylko przez jakiś czas uległy osłabieniu) ich kontakty z Polską. Co więcej, można powiedzieć, że właśnie po roku 1968 niektórzy z nich zdobyli wysokie pozycje w światowej nauce i powstały najważniejsze ich prace. Wymienić tu należy najgłośniejszą w świecie z książek L. Kołakowskiego *Główne nurty marksizmu*, wydane w latach 1976-1978 przez paryską „Kulturę”. Praca ta zachwyca nie tylko wszechstronną erudycją autora, wychodzącą poza filozofię, wielością analiz z dziedziny historii idei, lecz również konsekwentnym traktowaniem marksizmu jako polimorficznego zjawiska, wielostronnie uwarunkowanego czynnikami społeczno-politycznej natury, a także silnie determinującego kształt współczesnego świata poprzez działanie ruchów politycznych, z których największe znaczenie miał oczywiście komunizm.

Zbliżoną problematykę podejmował A. Walicki w *Marksizm i skok do królestwa wolności. Dzieje komunistycznej utopii* (1992)(zob.: Walicki 1996), w której poszukiwał on źródeł komunistycznego totalitaryzmu i badał jego polityczne skutki. Zdaniem wielu komentatorów tego dzieła jest to najgłębsze studium poświęcone marksowskiej wizji społeczeństwa komunistycznego i jego recepcji. Pracę tę można traktować po części jako polemiczną wobec *Głównych nurtów marksizmu* Kołakowskiego, gdyż A. Walicki wyakcentował mocno znaczenie utopii w marksizmie i komunizmie, który był traktowany przezeń jako ruch par excellence ideologiczny, ogromnie wrażliwy na powszechną akceptację wiary w możliwość spełnienia komunistycznej wizji.

Obie te książki powinny być obowiązkowymi lekturami solidnie wykształconego humanisty, ale jednak dla recepcji światowej socjologii w Polsce o wiele większe znaczenie mają prace J. Szackiego, w tym zwłaszcza *Historia myśli socjologicznej* (zob.: Szacki 2002, wyd. amerykańskie 1979, pierwsze wyd. polskie 1981). To obszerne dzieło – zdaniem wielu najlepsza synteza tej problematyki – stanowi znakomite kompendium wiedzy na temat historii socjologii (zwłaszcza teoretycznej) w euroamerykańskim kręgu kulturowym m.in. dlatego, że uwzględnia ono ważniejsze opracowania na ten temat i pokazuje tę naukę, meandry jej rozwoju w szerokim kontekście społecznym i politycznym. Znaczenie tej książki dla polskiej humanistyki można już porównywać z wydaną w poł. XX w. *Historią Filozofii* W. Tatarkiewiczza. Studium Szackiego stało się przewodnikiem po myśli socjologicznej i dziejach euroamerykańskiej kultury niezbędnym nie tylko dla socjologa, ale także dla adeptów z innych dziedzin humanistycznych.

Zresztą aktywności J. Szackiego w recepcji światowej socjologii nie można sprowadzać do *Historii myśli socjologicznej*, która sama w sobie stanowi-

łaby wystarczający powód dla zajmowania czołowej pozycji w dziejach polskiej socjologii. J. Szacki jest też tłumaczem wielu klasycznych prac z dziedziny socjologii, np. Marcela Maussa *Socjologia i antropologia* (zob.: Mauss 1973, współtłumaczyli teksty M. Król i K. Pomian), redaktorem różnych wyborów pism prezentujących socjologię światową (zob.: Szacki 1977, Szacki i Kurczewska 1984). Za pogłębioną kontynuację wcześniejszych analiz metodologicznych warszawskiego kręgu historyków idei można uznać zbiór jego tekstów *Dylematy historiografii idei* (1991), gdzie podjął on m.in. problematykę kontekstualizmu i prezytyzmu w badaniu historii idei, funkcjonowania szkół i autorytetów w naukach społecznych.

Oczywiście nie wyczerpuje to problematyki wielostronnej aktywności J. Szackiego w nauce jako teoretyka socjologii i nauczyciela akademickiego (2009). Ale pobieżne choćby jej omówienie wychodziłoby znacznie poza zagadnienie roli, którą warszawski krąg historyków idei odegrał w recepcji światowej socjologii w Polsce. Trudno jest więc odmówić racji twierdzeniu Piotra Sztompki, gdy pisze on, iż „polskie myślenie o społeczeństwie jest w istotnej mierze ukształtowane przez tradycję socjologiczną właśnie w przekazie Szackiego” (zob.: Szacki 2009).

Literatura

- BACZKO B. (1965), *Człowiek i światopoglądy*, Warszawa.
- BOGUĆKA M. (2008), *Kultura, naród, trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku*, Warszawa.
- CHAŁUBIŃSKI M. (1991), *Polityka i socjologia. Studium koncepcji Juliana Hochfelda*, Warszawa.
- (2007), *Warszawska szkoła historyków idei wobec polskiego Października*, [w:] *Październik 1956 roku. Początek erozji systemu*, red. M. Jabłonowski, S. Stępka, Pułtusk.
- (2008), *Recepcja Karola Mannheima w polskiej socjologii i filozofii. Pierwsze przybliżenie*, „Rocznik Lubuski”, tom 34, część II, *Recepcja światowej socjologii w Polsce*, red. zbiorowa, Zielona Góra.
- CHUDY W. (1989/8), *Krótką historia filozofowania marksistowskiego w Polsce*, Ethos.
- DURKHEIM E. (1968), *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa.
- FRISZKE A. (1992/9), *Rewizjonizm 1956-1968*, „Mówią Wieki”.

- GARAUDY R. (1962/10), Filozoficzne błędy Stalina, „Zeszyty teoretyczno-polityczne”.
- GOLDMANN L. (1961), Nauki humanistyczne a filozofia, Warszawa.
- GRABSKI A. F. (2003), Zarys historii historiografii polskiej, Poznań.
- GRAMSCI A. (1961), Wybór pism, t. 2, Warszawa.
- KARPIŃSKI J. (1973), Marksizm w działaniu. Filozofia i nauki społeczne a marksizm w Polsce, „Aneks”.
- KOŁAKOWSKI L. (1957), Światopogląd i życie codzienne, Warszawa.
- (1957), Pascal i epistemologia historyczna Goldmanna, „Studia Filozoficzne”.
- (1958), przedmowa do: Jednostka i nieskończoność. Wolność i antynomie wolności w filozofii Spinozy, PWN, Warszawa.
- (1958), Karol Marks i klasyczna definicja prawdy, „Studia Filozoficzne”, nr 2.
- (1965a), Husserl–filozofia doświadczenia rozumiejącego, [w:] Filozofia i socjologia XX w., red. B. Baczek, tom I, Warszawa.
- (1966), Filozofia pozytywistyczna (od Hume’a do Koła Wiedeńskiego), Warszawa.
- (1975-1978), Główne nurty marksizmu, t. 3, Paryż.
- (1983), Epistemologiczny sens etiologii wiedzy. Głosa do Mannheima (1966), [w:] L. Kołakowski, Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań, Warszawa.
- (1989), Pochwała niekonsekwencji, t. 3, red. Z. Mentzel, Warszawa.
- KOŁAKOWSKI L., POMIAN K. (1965), Filozofia egzystencjalna, Warszawa.
- KWAŚNIEWICZ W. (2005), Socjologia polska 1945-1989. Encyklopedia Socjologii. Suplement, Warszawa.
- MANNHEIM K. (1986), Myślenie konserwatywne, Warszawa.
- (1992), Ideologia i utopia, Lublin.
- RAINKO S. (1981), Marksizm Stalina, „Studia Filozoficzne”, nr 3.
- SIKORA A. (2006), Między wiecznością i czasem, Kraków.
- SITEK R. (2000), Warszawska szkoła historii idei. Między historią a teraźniejszością, Warszawa.

- (2004), *Warszawska szkoła historii idei. Twórcy i ich dzieło*, „Myśl socjaldemokratyczna”, nr 3-4.
- STALIN J. W. (1949), *O materializmie dialektycznym i historycznym* (1938), [w:] idem, *Zagadnienia leninizmu*, Warszawa.
- SZACKI J. (1956), *Marksizm i polityka kulturalna*, „Myśl Filozoficzna”, nr 6.
- (1964), *Durkheim*, Warszawa.
- (1964 a), *Wstęp. Perspektywa historii myśli społecznej*, [w:] H. Becker, H. E. Barnes, *Rozwój myśli społecznej od wiedzy ludowej do socjologii*, część II, Warszawa (tłum. zbiorowe).
- (1975), *Schools in Sociology* w *Social Science Information*, nr 2.
- (RED.), (1977) *Czy kryzys socjologii*, Warszawa.
- (1981), *O szkołach naukowych (zarys problematyki)*, [w:] *Szkoły w nauce*, red. J. Goćkowski, Wrocław.
- (1991), *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Warszawa.
- (1998), *Trzech na jednego. Ja w końcu jestem socjologiem*. Z Jerzym Szackim rozmawia M. Chałubiński, A. Komorowski, P. Kozłowski, „Zdanie”, nr 1-4.
- (2002), *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe, Warszawa.
- (2009), *doktor honoris causa*, UMCS, Lublin.
- SZACKI J., KURCZEWSKA J., (RED.) (1984), *Tradycja i nowoczesność*, Warszawa.
- ŚPIEWAK P. (1981), *W pół drogi*. *Warszawska szkła historyków idei*, „Więź”, nr 5.
- WALICKI A. (RED. i wstęp) (1964), *Rosyjska myśl filozoficzna i społeczna*, Warszawa.
- (1964 a), *W kręgu konserwatywnej utopii*, Warszawa.
- (1964 b), *Uwagi wstępne do w kręgu konserwatywnej utopii. Struktura i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa*, PWN, Warszawa.
- (RED. i wstęp) (1965), *Główne kierunki rosyjskiej myśli społeczno-filozoficznej w latach 1825-1861*, [w:] *Rosyjska myśl filozoficzna i społeczna*, Warszawa.
- (1987), *Leszek Kołakowski i warszawska szkoła historii idei*, „Aletheia”, nr 1.
- (1977), *Stanisław Brzozowski. Drogi myśli*, Warszawa.
- (1996) *Marksizm i skok do królestwa wolności. Dzieje komunistycznej utopii*, Warszawa.

— (2010) *Idee i ludzie. Próba autobiografii*, Warszawa.

ŻDANOW A. A. (1951), Przemówienie wygłoszone w dyskusji nad książką J. Aleksandrowa „Historia zachodnioeuropejskiej filozofii”, 24 VI 1947, Warszawa.

Mirosław Chałubiński

**WARSAW CIRCLE OF HISTORIANS OF IDEAS AND
THE RECEPTION OF WORLD SOCIOLOGY IN POLAND.
FIRST DISCLOSURE**

Abstract

The article focuses on the contribution of Polish historians of ideas to the reception of western sociology in Poland after 1956. It also refers to socio-political biographies of the scientists in the Stalin and post-Stalin era. According to my opinion this period lasted longer as the most valuable works of L. Kołakowski, J. Szacki and A. Walicki were written after March 1968.

Tomasz Leszniewski*

ZWIĄZKI POLSKIEJ SOCJOLOGII WYCHOWANIA Z PEDAGOGIKĄ ŚWIATOWĄ W OSTATNIM TRZYDZIESTOLECIU

Dynamika zmiany społecznej ostatnich dziesięcioleci nie ominęła także wymiaru wychowania i edukacji. Pojawiające się nowe zjawiska w wymiarze kulturowym promieniują na dokonujący się proces socjalizacji oraz kształcenia współczesnego człowieka, a zwłaszcza człowieka młodego. Wyłaniające się nowe oblicze świata społecznego wymaga tym samym głębokiej refleksji naukowej, która w swym języku próbuje owe codzienne doświadczenie jednostek i całych zbiorowości uchwycić i wyjaśnić. Zatem nie bez znaczenia w tym kontekście jest postawienie problemu subdyscypliny socjologii, jaką jest socjologia wychowania, zajmująca się tym wycinkiem społecznej rzeczywistości z uwzględnieniem swoistej perspektywy.

Przyjęcie na wstępie założenia o adekwatności warunków społeczno-kulturowych i wiedzy, w ramach których ona powstaje (zob.: Flis, Kaprański 1989) wskazuje na kwestie związku między nowo rodzącymi się problemami dotyczącymi procesu socjalizacji a potrzebą nowego języka naukowego fakt ten opisujący i wyjaśniający. Skłania to więc do postawienia pytania o zmiany dokonujące się na gruncie teoretyczno-metodologicznym omawianej subdyscypliny i tym samym o ich adekwatność względem społeczno-kulturowego kontekstu. A także, czy i na ile zmiany te są inspirowane światową myślą socjologiczną i pedagogiczną.

Dlaczego związki socjologii wychowania z pedagogiczną myślą światową?

Próbując rozwinąć wskazane tu zagadnienia należałoby wpierw zwrócić szczególną uwagę na bieżące problemy polskiej socjologii wychowania.

Najistotniejszym problemem jest jej marginalizacja na gruncie dyscypliny socjologii. Najogólniej rzecz ujmując, jest to efekt obecnych problemów

***Tomasz Leszniewski** – adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji i Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zajmuje się socjologią teoretyczną i socjologią wychowania. Wydał m.in. *Tożsamość jednostki w zmieniającym się społeczeństwie* (Toruń 2008).

tożsamościowych tej subdyscypliny. Analiza ostatniego trzydziestolecia aktywności w tym polu naukowym wskazuje na postępującą fragmentację i wewnętrzną podział na socjologię wychowania i edukacji oraz znacznie większą aktywność środowiska polskich pedagogów, zajmujących się problemami edukacji. Pokazuje to tym samym specyfikę polskiej socjologii, zajmującej się problemami wychowania i edukacji w odniesieniu do aktywności badawczej zogniskowanej na tych zagadnieniach, a podejmowanej na świecie.

Z uwagi na fakt zaangażowania się w rozwój socjologii wychowania w zdecydowanej większości przedstawicieli dwóch różnych środowisk naukowych – socjologów i pedagogów – stawiając pytanie o potencjał radzenia sobie z nowo pojawiającymi się zjawiskami społecznymi, należałoby zwrócić uwagę na zdolność do czerpania inspiracji z głównego rdzenia dwóch wspomnianych dyscyplin. Wskazuje to zatem na konieczność poszukiwania ożywczych impulsów dla rozwoju subdyscypliny, jaką jest socjologia wychowania, ze związków z innowacyjnymi perspektywami rodzącymi się czy to na gruncie socjologii, czy pedagogiki.

Ze względu na postawiony w tytule problem oraz przeprowadzoną analizę zmian dokonujących się w socjologii wychowania na gruncie socjologii, która pozwala mówić o ograniczonym potencjale zmian, będącym konsekwencją dominacji podejść strukturalnych do problemów edukacji i wychowania (zob.: Leszniewski, Wasielewski), chciałbym w tym miejscu skupić się na znaczeniu światowej myśli pedagogicznej dla rozwoju socjologii wychowania w Polsce.

Wybrane inspiracje intelektualne światowej myśli pedagogicznej pojawiające się na gruncie polskiej socjologii wychowania w ostatni trzydziestolecie

Za cenną wskazówkę zmian dokonujących się w socjologii wychowania (edukacji) o proveniencji pedagogicznej jest hipoteza Zbigniewa Kwiecińskiego o jej somatyzacji (zob.: 2006). Zjawisko to wiąże się z dokonującymi zwrotami w naukach humanistycznych. Autor podkreśla znaczenie czterech przełomów zmieniających stosunek wiedzy naukowej do rzeczywistości społecznej, którą próbuje opisać bądź wyjaśnić. Są to mianowicie: zwrot lingwistyczny, somatyzacyjny oraz wyłaniające się stanowiska krytyczne, które próbują przekroczyć słabości i ograniczenia koncepcji marksowskich wskazując bądź na kwestie emancypacyjne (feministyczne), bądź łączące problem klasy społecznej, języka i ludzkiego ciała (por.: tamże).

Szukając potwierdzenia postawionej powyżej hipotezy w tym miejscu należałoby prześledzić ów proces zapośredniczenia zmian dokonujących się

na gruncie teoretyczno-metodologicznym socjologii wychowania (edukacji) przez nowe inspiracje światową myślą pedagogiczną, gdzie wspomniane zwroty również się dokonały.

Zdaniem Rollanda Paulstona myśl pedagogiczna przechodzi pewien cykl rozwoju, który można opisać jako proces reorganizacji pola naukowego tej dyscypliny, zawarty w schemacie ortodoksja – heterodoksja – heterogeniczność (zob.: 1993). Oznacza to zarówno zmiany układu sił i habitusów (autor używa bowiem koncepcji Pierre’a Bourdieu do opisu owych przemian) w polu naukowym jakim jest pedagogika, znajdujące swe odbicie w interesującym nas wymiarze teoretyczno-metodologicznym. Czas ortodoksji wiąże ona z okresem po II wojnie światowej aż do końca lat 60., kiedy to czytelną jest dominacja paradygmatu funkcjonalnego. Lata 70. do końca 80. scharakteryzowane jako czas heterodoksji paradygmatycznej ukazują zmianę logiki pola, wyrażającą się odejściem od modelu linearnego rozwoju wiedzy w kierunku coraz częściej i liczniej pojawiających się rozgałęzień symbolizowanych przez nowe perspektywy teoretyczne „dochodzące do głosu”. Natomiast od początku lat 90. Paulston zauważa fakt organizowania się dyskursu naukowego w pedagogice w ramach logiki heterogeniczności, czyli pewnej akceptacji i gotowości do funkcjonowania w ramach wielości przeplatających się i uzupełniających zarazem ujęć teoretycznych (zob.: tamże).

Przyjęte w powyższych rozważaniach ramy czasowe pozwalają uchwycić proces przechodzenia heterodoksji w heterogeniczność, jako zasady organizującej pole naukowe pedagogiki. Należy także podkreślić, że z sytuacją podobną – choć nieco przesuniętą w czasie i ze swoistą odmiennością – mamy do czynienia także w polskiej pedagogice. Lata 90., które poprzedza pojawienie się sprzyjającego klimatu w dekadzie lat 80., są czasem otwarcia środowiska naukowego pedagogów na pluralizm paradygmatyczny oraz problemy typowe społeczeństwom epoki postindustrialnej (zob.: Kwieciński 1993). Jest to nie bez znaczenia dla polskiej socjologii wychowania, gdyż ów „ożywczy impuls”, wyrażający się gotowością i chęcią poszukiwania adekwatności wiedzy naukowej z codziennym doświadczeniem dzisiejszego człowieka znajduje swój wydzźwięk na gruncie socjologii wychowania uprawianej przez tę część środowiska, czyli pedagogów. Zawiera się on bowiem w zaproponowanym postulatcie „powrotu do podstaw” jako jednej ze znaczących strategii radzenia sobie z kryzysem okresu transformacji polskiego społeczeństwa, który dotknął także bieżącą aktywność wychowawczą i dominujące paradygmaty naukowego jej uzasadniania. Powrót do podstaw rozumiany jest jako „zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym, [...] [powrót – przyp. T. L.] do przerwanych nurtów rozwojowych pedagogiki polskiej, studiowania wszystkich ważnych nurtów teorii pedagogicznych we

współczesnym świecie” (tamże, s. 21). Zatem proces przejścia od stanu pola naukowego charakteryzującego się napięciami i konfliktami międzyparadygmatycznymi do stanu paradygmatycznej debaty opartej o koegzystencje wielości (por.: Paulston 1993) stanowi zarzewie zmian pojawiających się na gruncie polskiej socjologii wychowania w ostatnich dekadach.

Przywołując w sposób niechronologiczny i selektywny intelektualny potencjał pedagogicznej myśli światowej, trafiający na polski grunt socjologii wychowania należałoby wskazać na aktywność teoretyczno-badawczą **pedagogiki krytycznej** (zwłaszcza krytyczno-postmodernistycznej). Jest ona bowiem dobrym przykładem wspomnianego wcześniej przejścia od heterodoksji do heterogeniczności. Wyraża się to w próbach „godzenia” modernistycznej i postmodernistycznej wizji świata oraz sposobu jej naukowego opisu. Potencjał krytyczny pedagogiki uprawianej przez Henry’ego Girouxa, Petera McLarena, Michaela Appła, Jeana Anyona czy Paulo Freirego zasadza się na krytyce obecnej w naukach społecznych teorii reprodukcji struktury społecznej, która zdaniem powyższych badaczy jest nad wyraz redukcjonistyczna w swym mechanicystycznym oglądzie społecznego świata. Wyraża się to w pominięciu istotnej roli szkoły, która jako środowisko społeczne jest w stanie generować nie tylko postawy społecznego konformizmu, ale również produkować i reprodukować „ideologie i formy kulturowe opozycyjne wobec dominujących wartości i praktyk” (Giroux 1991, s. 13). Tym samym przypisują oni znaczącą rolę szkole w procesie reprodukcji bądź zmiany ładu społecznego. Szkoła bowiem ze swym zapleczem kulturowym, wyrastającym w procesach interakcyjnych ulokowanych w jej przestrzeni stanowi siłę pośredniczącą „wewnątrz złożonych wzajemnych oddziaływań reprodukcji i oporu” (tamże, s. 14).

Teoria reprodukcji ze swym determinizmem społecznym dla teoretyków krytycznych może stanowić źródło społecznego bezwładu. Tym samym rodzi się rzeczywista potrzeba ponownego określenia relacji łączącej jednostkę ze społeczeństwem tak, by w jej dialektycznym ujęciu dojrzeć ów potencjał oporu i zmiany. W tym miejscu wyłania się problem omawianego przejścia od nowoczesności do ponowoczesności (czy późnej nowoczesności), który dotyczy wizji i statusu podmiotu. W niedeterministycznym ujęciu procesów społecznych, w tym wychowania i edukacji, niezbędna jest kategoria autonomizującego się podmiotu, będącego w stanie wyrwać się z „sideł” wszelkich społecznych ograniczeń i wpływów. Zatem postmodernistyczna idea „śmierci podmiotu” staje się kłopotem rozmontowującym potencjał zmian, który ulokowany w jednostce traci swą ontologiczną zasadność. Pokazują to analizy prac pedagogów krytycznych, w których ukazana zostaje ambiwalencja postaw, które z jednej strony w duchu postmodernizmu odcinają się

od uniwersalnego charakteru ludzkiej wiedzy i poznania, a z drugiej wierzą w potrzebę zachowania modernistycznych ideałów wolności, równości sprawiedliwości z uwagi na ich emancypacyjny potencjał (zob.: Melosik 1994). Dodatkowo, istotną rolę w procesie zmian pedagogicy krytyczni przyznają instytucji szkoły, która wyraża się w zaangażowaniu na rzecz demaskacji wszelkich zakamuflowanych powiązań między wiedzą i władzą oraz stwarzaniu dogodnych warunków socjalizacyjnych do kształtowania się podmiotów krytycznych w pełni świadomych własnej roli w tym procesie. Oznacza to, że w tym antynomicznym zestawieniu działania ze strukturą, będącego odbiciem powiązania jednostki i społeczeństwa wyłania się dialektycznie określony obraz praktyk wychowawczych.

Droga do tak określonych celów wychowawczych wiedzie przez niczym nieskrępowany dialog oparty na zaufaniu, nadziei i krytycznym myśleniu. Doskonale ukazuje to koncepcja edukacji wyzwalającej Paulo Freirego (zob.: Kostyło 2000). Edukacja zatem ma służyć odrywaniu określonych grup społecznych od „kultury ciszy” i przywróceniu im głosu, a tym samym uczynienia ich egzystencji bardziej zrozumiałą im samym. Dodatkowo, przerwanie owego grupowego milczenia wiąże się z rosnącą świadomością i aktywnością zbiorową w obronie własnych interesów, jak dotąd w ramach działań edukacyjnych nie uwzględnianych. Dotychczasowa deprywująca i dyskryminująca funkcja instytucji szkoły wskazywana przez pedagogów krytycznych w skrajnym przypadku prowadzi do pojawienia się praktycznych konsekwencji w postaci postulatu Ivana Illicha całkowitego zniesienia szkół, a także poddanie w wątpliwość wartość wiedzy szkolnej (zob.: Sawisz 1989).

Wracając w swych rozważaniach do problemu oporu, który zdaniem Giroux, McLarena czy innych teoretyków tego zagadnienia jak Apple, Anyon ma miejsce w procesie transmisji kulturowej dokonywanej przez szkołę – stanowiąc tym samym potencjał zmiany społecznej – należałoby przyjrzeć się naturze tego zjawiska. Otóż jest on rzeczywistą reakcją ze strony środowiska uczniowskiego, które neguje zasadność podtrzymywania dotychczasowego kulturowego porządku. Ich zmarginalizowana pozycja w wyścigu do edukacyjnego sukcesu stanowi źródło realnego sprzeciwu wobec dokonującej się w murach szkolnych przemocy symbolicznej. Opór jest w takim samym zakresie jak dominacja wyrazem władzy, która jest w stanie wyrazić twórczy model kultury, odrębny od aktualnego i zarazem opresyjnego modelu społecznego wytwarzania (por.: Melosik 1994). Źródłem tego zjawiska jest stan pogranicza – antystruktura – w którym jednostki funkcjonują w nieznaczonej przestrzeni interakcyjnej ról, pozycji czy statusów danej grupy (por.: McLaren 1991). Niemniej jednak ten stan liminalności wiąże się, po pierwsze, z pojawieniem się niezbędnego poziomu świadomości krytycznej

dającej możliwość demaskacji aktualnego porządku z jego dyskryminującymi właściwościami oraz, po drugie, z sytuacją ambiwalentną jednostki czy grupy, która umiejscowiona jest pomiędzy – betwixt and between – pozycją zdominowaną i dominującą (zob.: Turner 2006). Wskazuje to na znaczenie wymiaru temporalnego relacji wychowawczych, w obrębie których możliwa jest dynamiczna zmiana wcześniej określonych systemowo stosunków społecznych między biorącymi w nim czynny udział podmiotami.

W kontekście rozważań pedagogów krytycznych wyłania się także opór jako rytuał, pełniący funkcje oczyszczające względem zinstytucjonalizowanej struktury społecznej. „Ukryte urazy i napięcia wykorzystywane są do zerwania kulturowych aksjomatów szkoły i obalenia gramatyki głównego nurtu dyskursu w klasie szkolnej” (McLaren 1991, s. 69). Tym samym opór nabiera charakteru funkcjonalnego względem obowiązującego porządku społecznego i tworzącego go społeczeństwa. Wytwarzając poczucie solidarności o znaczeniu organicznym w obrębie społeczności stanowi potencjał konstruktywnych przekształceń w stosunkach władzy i dominacji. Należy też podkreślić, że przyjęta przez pedagogów krytycznych koncepcja procesu rytualnego Victora Turnera, opisującego akt społecznej mobilności między niskim i wysokim statusem czyni pozycję zdominowaną etapem przejściowym na drodze do określenia własnej tożsamości jednostki bądź grupy. Tym samym opresyjność systemu kształcenia z jego instytucjami może zostać wykorzystana jako kontrapunkt procesu rozwojowego człowieka.

W kontekście powyższych rozważań dotyczących problemów dominacji i dyskryminacji w procesie wychowania wyłaniają się także kwestie związane z kategorią rasy i płci. Skupiając uwagę na tej drugiej kategorii możemy mówić wręcz o rozwoju **pedagogiki feministycznej** (zob.: Shrewsbury 1987). Rasa, pochodzenie etniczne i płeć w sytuacji zmian społecznych, doprowadzających w świadomości zbiorowej do deprecjacji wartości poznawczych pojęcia klasy, stają się rywalizującymi kategoriami o prymat w określaniu tożsamości człowieka – meta czy nadtożsamość (zob.: Bauman 2007). Pedagogiczne rozważania wskazują zatem na coraz większe otwarcie społeczne na problem nierówności rodzajowych wpisanych w system kształcenia. W analizach pedagogicznych coraz większego znaczenia nabiera płeć, ale także ludzkie ciało jako nośnik i gwarant trwałości porządku społecznego. Krytyczny ogląd procesu edukacji wskazuje na jego patriarchalny charakter z uwagi na reguły, na których się opiera. Przejawem owej męskiej dominacji są kryteria obiektywności i efektywności odpowiedzialne za utrwalanie męskiej racjonalności (zob.: Scering 1997).

Edukacja winna więc przełamać dotychczasowe ograniczenia socjalizacji rodzajowej i uczynić ten proces bardziej demokratycznym poprzez respektowanie różnic wyłącznie w ramach zasady równości (zob.: Krüger 2005). Tożsamość płciowa, która w kontekście rozważań pedagogiki feministycznej nabiera charakteru społecznego, stając się czymś ukształtowanym w procesie socjalizacji poprzez wpływy środowiskowe, a nie nadanym przez naturę. Zatem podstawowym zadaniem pedagogicznego namysłu w tak nakreślonej rzeczywistości edukacyjnej jest śledzenie i demaskacja wszelkiego typu „nadużyć” w tym procesie, prowadzących do dyskryminowanej pozycji kobiet w społeczeństwie. Dotyczy to analizy treści kształcenia, jak i mechanizmów interakcyjnych świata szkoły, obciążonych brakiem respektowania zasady sprawiedliwości w odniesieniu do ról płciowych. Akceptacja koncepcji performatywności płci człowieka prowadzi do praktycznych działań upatrujących czynnika zmiany obecnego stanu w feminizacji języka, tzn. przekroczeniu wszelkich dualizmów wpisanych w kategorie językowe.

Działania, mające na celu przywracanie równości społecznych poprzez działania edukacyjne, dotyczą także cielesnego wymiaru kobiecości, która wciąż w ogromnej mierze określana jest przez męski świat (zob.: Melosik 1996). Konstruowanie i promowanie alternatywnych wzorców kobiecości ma na celu ukazanie „fałszywej świadomości”, która potwierdza konieczność poddawania własnego ciała przez kobiety różnego typu reżimom. Znaczącym źródłem dyscyplinujących wskazówek względem własnej cielesności dla kobiet jest moda, która zapewnia bogatą ofertę kulturowych wzorców kobiecości (zob.: tamże).

Ogólnie zatem możemy mówić o propozycji postępującej demokratyzacji relacji wychowawczych przez feministyczną pedagogikę, co wpisuje się w cele i zadania systemu kształcenia, postulowane przez stanowiska krytyczne na gruncie pedagogicznej myśli.

Nie mniej znaczącą inspiracją w rozważaniach nad edukacją i wychowaniem jest kierunek określany mianem **pedagogiki fenomenologicznej**, który w przeciwieństwie do powyżej przedstawionych wiąże się z europejską myślą pedagogiczną. Za swój główny cel uznaje zwrot ku codzienności w naukach o wychowaniu. Oznacza to rehabilitację doświadczenia przednaukowego na gruncie praktyki wychowawczej (zob.: Lippitz 1993). Zaproponowany w ramach tego kierunku konstruktywistyczny obraz świata – świata życia – nierozzerwalnie związany jest ze znaczącą rolą podmiotu w tym procesie oraz koniecznością uwzględnienia jego perspektywy w naukowych czynnościach badawczych. Zatem wytworzona rzeczywistość edukacyjna przez zaangażowane w nią jednostki winna być badana i analizowana wyłącznie z ich punktu widzenia, gdyż to ich definicja sytuacji określa ów fenomen wychowania.

Podkreślona zostaje także rola języka, który jest nie tylko podstawowym narzędziem, ale przede wszystkim nośnikiem znaczeń określających jakość ludzkiego doświadczenia. W sposób symboliczny bowiem codziennym praktykom nadają sens oraz motywują ludzi do konkretnej aktywności. Pedagogika fenomenologiczna analizowanego tu okresu wykorzystuje w głównej mierze badania jakościowe, czerpiąc inspiracje z prac Alfreda Schütza w celu „rekonstrukcji podstawowych struktur i zasad umożliwiających porozumiewanie w życiu codziennym” (Krüger 2005, s. 99). Staje się to niezbędnym elementem na drodze rozpoznania, a następnie poprawy wychowawczych oddziaływań środowiska, dokonujących się w kontekście intersubiektywnego porozumienia.

Za przyczyną pedagogiki fenomenologicznej znaczenia w procesie wychowawczym nabiera ludzkie ciało, które staje się integralnym elementem rozwoju osobowego jednostki. Ciało, wraz ze zmysłowością zapewniającą rzeczywisty kontakt człowieka ze środowiskiem, w którym on funkcjonuje, stanowi podstawę bezpośredniego doświadczenia życia. Postulat redukcji transcendentnej przywraca znaczenie doświadczeniu zmysłowemu, mającemu być wyrazem czystej świadomości, „nieskażonej światem”. Zatem pedagogiczne kształtowanie dojrzałej jednostki winno opierać się na respektowaniu zasady integralności człowieka z uwzględnieniem wszystkich wymiarów jego egzystencji. Natomiast rozwój osobowości nie następuje w warunkach oderwania Ja od własnego ciała – zgodnie z kartezjańskim dualizmem duszy i ciała. Wnioski te można uznać za konsekwencję stosowania metody fenomenologicznej na gruncie nauk o wychowaniu, próbujących w swych empirycznych poczynaniach odkryć istotę podstawowych procesów, takich jak wychowanie czy kształcenie (zob.: tamże).

Myśl pedagogiczna a polska socjologia wychowania

W tym miejscu należałoby postawić pytanie o to, jak ta myśl pedagogiczna rozwijana na świecie znajduje swój odblask na gruncie polskiej socjologii wychowania. Dodatkowo zastanawiającym jest fakt, dlaczego te same zmiany (zwroty), dokonujące się w różnych okresach czasu zarówno na gruncie socjologii, jak i pedagogiki, w głównej mierze w tym drugim przypadku odciśnęły swe piętno na subdyscyplinie socjologii wychowania. Ciekawym zjawiskiem jest również to, iż czasami to myśl socjologiczna wykorzystana przez polskich pedagogów zmienia w wymiarze teoretyczno-metodologicznym pole naukowe socjologii wychowania. Zatem owa więź między dyscypliną i subdyscypliną w tym przypadku staje się zapośredniczona przez środowisko peda-

gogów badaczy¹. Przy czym tego typu struktura przepływu idei powoduje swego rodzaju łączenie socjologicznych teorii z problemami społecznymi, wyłaniającymi się w procesie wychowania.

Staje się to możliwe z uwagi na proces słabnących rozbieżności metodologicznych między socjologią wychowania a pedagogiką, zwłaszcza pedagogiką społeczną i jest to efektem socjologicznego nachylenia tej dziedziny pedagogiki. Zatem rozwój subdyscypliny, jaką jest socjologia wychowania zdaje się być możliwym poprzez integrację wiedzy wytwarzanej na gruncie dwóch dyscyplin – socjologii i pedagogiki. Jednakże, jeżeli ów proces integracji przebiega, to jego postać różni się w omawianych dyscyplinach. Należy bowiem podkreślić silną tendencję środowiska socjologicznego do utrzymywania czytelných granic między dyscyplinami naukowymi. Jest to zatem możliwe wyłącznie „w warunkach raczej zachowania i wyostrozania granic między tymi naukami w procesie badawczym, a nie ich zacierania” (Włodarek 1992, s. 16). W środowisku pedagogicznym poziom inkluzywności jest wyższy, a tym samym zauważalne są tendencje odwrotne do powyżej opisanych. Jest to z pewnością związane z tożsamością danej dyscypliny. Znamiennym jest tu czynnik integracji, wyrażający typ stosunków społecznych panujących w danym polu naukowym. Większa otwartość na zmianę środowiska pedagogicznego jest tym samym odzwierciedleniem przeżywanego kryzysu tożsamości w ostatnich dziesięcioleciach w tej dyscyplinie naukowej. Jest to bowiem konsekwencja traumy wywołanej transformacją obnażającą słabości ideologicznego zaangażowania pedagogiki. Trudne doświadczenie nieadekwatności wobec nowo powstającej rzeczywistości stanowi dla tego środowiska, a przynajmniej aktywnej i twórczej części, impuls do poszukiwań inspiracji w literaturze światowej. Dyscyplinę socjologii wraz z socjologią wychowania na gruncie polskim różni fakt, iż podobnej traumy nie doświadczyła, co pozwoliło na podtrzymanie nieprzerwanej ciągłości z dotychczasową wiedzą i aktywnością badawczą w tym zakresie.

Możemy zatem powiedzieć o wyłanianiu się dwóch rodzajów działających czynników dla dwóch odrębnych środowisk. W konsekwencji mamy tu do czynienia z kształtowaniem się tendencji nakierowanych na zmianę bądź na konserwację bieżącego stanu pola naukowego – w tym przypadku socjologii wychowania. Ten obraz kondycji i funkcjonowania omawianych dyscyplin naukowych zdaje się potwierdzać tezę Jana Włodarka, iż „stan i rozwój socjologii wychowania w danym kraju zależy w głównej mierze od stanu poziomu i rozwoju w nim socjologii ogólnej” (tamże, s. 23). Jednak-

¹Jako przykład mogą posłużyć prace Lucyny Kopciwicz, która wykorzystuje w swych badaniach dotyczących problemów płci koncepcje przemocy symbolicznej Pierre’a Bourdieu (zob.: 2005, 2007).

że głębsza refleksja nad współczesnymi problemami socjologii wychowania i jakością relacji łączących ją z dyscypliną socjologii każe postawić pytania, które ową tezę czynią dyskusyjną. Przedstawione powyżej argumenty wskazują na pewną konieczność uzupełnienie tej tezy o kwestie dotyczące stanu i poziomu rozwoju pedagogiki, jako dyscypliny coraz częściej wspierającej rozwój socjologii wychowania. Dodatkowo, wątpliwym w kontekście poczynionych analiz staje się związek kondycji socjologii ogólnej z subdyscypliną – socjologią wychowania, gdyż na gruncie socjologii ogólnej zauważamy istotne zwroty w wymiarze teoretyczno-metodologicznym, słabo odzwierciedlane na poziomie omawianej socjologii szczegółowej. Tym samym zauważamy większą złożoność procesu rozwoju subdyscypliny (bądź subdyscyplin). Stąd jak najbardziej zasadne w kontekście pytań o mechanizmy i kierunek rozwoju obszaru wiedzy związanego z wychowaniem i edukacją jest zwrócenie uwagi na aktywność środowiska pedagogicznego w tym zakresie.

Analiza zmian dokonujących się na gruncie socjologii wychowania, zwłaszcza w odniesieniu do przemian mających miejsce w pedagogice, wskazuje na pewne tendencje owych przeobrażeń. Jedną z kluczowych kwestii z tym związanych jest pojawianie się **nowego języka** subdyscypliny, który w kontekście dokonujących się zmian społecznych stanowi przykład wspomnianej wcześniej zasady adekwatności rzeczywistości i opisującej ją wiedzy (zob.: Leszniewski 2010). Zatem jest to pewnego rodzaju efekt działań środowiska naukowego, nakierowanych na zaspokojenie społecznej potrzeby znaczenia przeżywanej współcześnie rzeczywistości. Konstruowana w tych warunkach wiedza winna pozwolić zachować człowiekowi kontakt z własnym środowiskiem oraz jego codziennymi doświadczeniami. Ma to związek ze wskazanymi wcześniej inspiracjami intelektualnymi, mającymi swój wkład w ów proces zmian, dokonujących się w tym podstawowym wymiarze, jakim jest język nauki. Jest to bowiem odpowiedź na nasilający się w życiu społecznym **proces indywidualizacji** i obecny w przestrzeni kulturowej dyskurs indywidualizmu. Dynamika zmian świata społecznego, naruszając dotychczasową stabilność instytucji społecznych stanowiących istotny punkt odniesienia w definiowaniu ludzkiej biografii i tożsamości rodzi konieczność poszukiwania także „nowego” oglądu procesów i zjawisk istotnych w kontekście zainteresowań socjologii wychowania.

W przemiany dokonujące się w wymiarze ontologicznym, określającym przedmiot naukowych analiz subdyscypliny – znajdujący swe odbicie w aparaturze pojęciowej – wplata się pewien zwrot na poziomie metodologicznym. Mianowicie widocznym staje się fakt nabierania coraz większego znaczenia **metod jakościowych** w badaniach nad wychowaniem czy kształceniem. Przejście na stronę **idiosynkratyczności** w badaniach naukowych wpisu-

je się w odmienne od klasycznych podstaw socjologii założenie dotyczące rysów społecznego świata. Dziś bowiem coraz częściej bywa on traktowany jako chaotyczny, przypadkowy, fragmentaryczny czy też efemeryczny. Znaczenia nabiera także jego aspekt cielesny, emocjonalny i refleksyjny (por.: Sztompka 2008). Selektynie wybrane i przedstawione powyżej kierunki pedagogiczne transponują owe podstawy ontologiczne przedmiotu badań, jakim jest wychowanie czy edukacja, w obszar pola naukowego socjologii wychowania. Ekspozowany jest także wymiar interakcyjny świata społecznego z jego dynamiką i zmiennością, co stanowi istotną cechę zwrotu teoretycznego na gruncie socjologii wychowania uprawianej przez pedagogów. Wiąże się to z przeniesieniem akcentu w analizach badawczych z wymiaru strukturalnego na interakcyjny. Heraklitejska zasada, że wszystko się zmienia, znajduje tu swe coraz większe spełnienie, z uwagi na fakt historycznego przyspieszenia. Zmienność świata społecznego stanowi nie tylko przyczynę doświadczania niepewności przez współczesnego człowieka, ale także źródło nadziei na realizację dotychczas niespełnionych oczekiwań społecznych grup, zmarginalizowanych w ramach obecnego ładu.

Ostatnią kwestią, na którą chciałbym zwrócić uwagę jest problem związku ideologii i wiedzy naukowej. Otóż znamiennym dla obecnej polskiej socjologii wychowania jest fakt, iż świadomość owego związku coraz częściej zyskuje ona dzięki pedagogicznemu uwikłaniu w różnego typu praktyki o ideologicznym podłożu. Zjawisko to sprzyja refleksyjności wiedzy naukowej i badaczy ją tworzących, uwrażliwionych na analizę osobistych doświadczeń biograficznych, określających trajektorię społeczną i tym samym wyznaczających formułę habitusu naukowego. Chodzi tu nie tylko o kontrolę owych społecznych uwarunkowań wyłaniającej się wiedzy w celu zapewnienia jej obiektywności, ale również o świadome, nieskrywane oraz celowo wykorzystywane podstawy ideowe do uzasadniania postulowanych reorganizacji praktyk społecznych. Można tu wskazać wspomnianą powyżej pedagogikę krytyczną czy feministyczną z ich emancypacyjnym potencjałem, który reorganizuje dyskurs w ramach socjologii wychowania.

Związek ideologii i wiedzy naukowej rzutuje na formułowane dziś założenia, dotyczące natury teorii socjologicznej, która postrzegana jest jako ściśle powiązana z codziennymi, realnymi problemami współczesnego człowieka, stając się tym samym swego rodzaju analizą moralną (zob.: Seidman 2006). Ta bliskość różnego typu kwestii poruszanych w debacie publicznej czy politycznej z teoretyzowaniem obecnym w świecie nauki wpisuje się w przyjętą powyżej zasadę adekwatności.

Jak wskazują analizy, ten „duch” wrażliwości politycznej znacznie bardziej przenika socjologię wychowania uprawianą na gruncie pedagogiki niż

socjologii. Praktyka wychowania czy edukacji jest bowiem w sposób bardziej czytelny i doświadczalny związana z ideologiami usprawiedliwiającymi interesy określonych grup społecznych.

Zakończenie

Pytając dziś o kondycję polskiej socjologii wychowania jako subdyscypliny socjologii w kontekście dokonujących się dynamicznych zmian polskiego społeczeństwa trudno nie badać związków i inspiracji obecnych w socjologii o zakresie europejskim czy światowym. Proces globalizacji, który zwiększa liczbę i przepustowość kanałów komunikacyjnych wykorzystywanych do przepływu myśli ma dziś także znaczenie dla rozwoju wiedzy naukowej. Tym samym, socjologia zajmująca się problemami wychowania i edukacji winna czerpać z innowacji teoretyczno-metodologicznych, pojawiających się na ogólnym polu socjologii. Przeprowadzona analiza pokazuje jednak większą złożoność sieci intelektualnych powiązań świata naukowego, zajmującego się wspomnianymi zagadnieniami wychowania i edukacji. Fakt ten wskazuje na konieczność poszukiwania znaczących źródeł naukowego rozwoju socjologii wychowania na gruncie dyscypliny pedagogicznej. Jednakże, choć jest to pewnego rodzaju „ożywczy impuls” dla tej subdyscypliny, to niesie ze sobą negatywne konsekwencje. Sytuację tę można określić jako **paradoks pedagogizacji**. Oznacza to, iż mamy w tym samym momencie do czynienia, z jednej strony, z prorozwojowymi konsekwencjami aktywnego zaangażowania pedagogów w socjologię edukacji, z drugiej natomiast, fakt ten stanowi źródło marginalizacji socjologii edukacji w obszarze socjologii. Pojawia się swego rodzaju lęk socjologów przed pedagogicznym naznaczeniem, które może stanowić mechanizm wykluczenia.

Należy także podkreślić, iż w czynionych obecnie diagnozach aktualnego stanu polskiej socjologii nie powinno zbraknąć kwestii związanych z socjologią wychowania, z uwagi na fakt, że w pewnym okresie była ona, zdaniem Józefa Chałasińskiego, na czołowej pozycji w ramach światowej literatury. Wynikało to z wysokiego poziomu naukowego oraz wszechstronności opracowania problematyki wychowania (zob.: Jerschina 1984). Ważną kwestią w analizach rozwoju wiedzy socjologicznej jest również to, co dziś z tej centralnej pozycji zostało zachowane. Dlaczego ten „ożywczy” przepływ idei między dyscypliną naukową a jej dziedzinami szczegółowymi, w tym wychowania i edukacji, następuje w taki sposób czy wręcz jest w sposób znaczący ograniczony. Dlaczego rola pedagogiki w poszerzaniu wiedzy z zakresu socjologii wychowania jest dziś na tyle istotna.

Odpowiedzi na te i szereg innych bardziej szczegółowych pytań związanych z dzisiejszą kondycją polskiej socjologii wychowania nakierowują uwagę badawczą na ważne związki omawianej subdyscypliny socjologicznej z pedagogiką, a zwłaszcza ze znaczącymi nurtami pedagogicznej myśli światowej. Nawet w sposób selektywny przedstawione powyżej relacje wskazują na pewną konieczność pogłębionej refleksji nad procesem zmian dokonującym się w tym wymiarze. Konieczność ta wynika w głównej mierze z istotnych przemian społecznych, związanych z procesem wychowania i edukacji współczesnego społeczeństwa polskiego. Zatem jest to problem omawianej powyżej adekwatności między wiedzą naukową a rzeczywistością społeczną. Na zakończenie można by postawić hipotezę, iż *dzisiejsze problemy polskiej socjologii wychowania wynikają z jej nieadekwatności i rozdźwięku ze społecznymi oczekiwaniami kierowanymi wobec subdyscypliny socjologicznej w warunkach dynamicznych zmian*. Tym samym, większa otwartość na różnego typu inspiracje światową socjologią, uprawianą dziś w ramach różnych paradygmatów mogłaby przynajmniej poprawić kondycję polskiej socjologii wychowania bez względu na to, czy uznamy socjologię za naukę kumulatywną, czy też za dyscyplinę historyczną.

Literatura

- ABLEWICZ K. (1994), Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice, UJ, Kraków.
- BAUMAN Z. (2007), Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim, GWP, Gdańsk.
- BRICKERA-JENKINS M., HOOYMAN N. (1987), Feminist pedagogika w zakresie edukacji dla zmian społecznych, „Feminist Teacher”, nr 2, s. 36-42.
- FLIS A., KAPRALSKI S. (1989), Kulturowe mechanizmy rozwoju nauki, [w:] Racionalność, nauka, społeczeństwo, red. H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek, PWN, Warszawa.
- GIROUX H. A. (1991), Reprodukacja, opór i akomodacja, „Nieobecne Dyskursy”, cz. I, s. 13-37.
- (1991a), W kierunku nowej sfery publicznej, „Nieobecne Dyskursy”, cz. I, s. 57-65.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (1989), W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan), WSP, Bydgoszcz.

- JERSCHINA J. (1984), Socjologia wychowania – historyczne korzenie, współczesna problematyka i perspektywa socjologiczna, [w:] Wybrane zagadnienia metodologiczno-teoretyczne badań socjologicznych, red. J. Wasilewski, Kraków.
- KOPCIEWICZ L. (2005), *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna: polsko-francuskie studium porównawcze*, Impuls, Kraków.
- (2007), *Rodzaj i edukacja: studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, DSWE TWP, Wrocław.
- KOSTYŁO H. (2000), Paulo Freire i jego rozumienie sytuacji edukacyjnej, [w:] „Nieobecne dyskursy”, red. Z. Kwieciński, cz. VI, UMK, Toruń, s. 215-230.
- MELOSIK Z. (1994), *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, UAM, Poznań.
- (1996), *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (Kon)teksty pedagogiczne*, Edytor, Poznań-Toruń.
- KRÜGER H. H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk.
- KWIECIŃSKI Z. (1993), *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Edytor, Warszawa.
- (2003), *Pedagogika wobec kryzysu i przełomu. Funkcje ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych w latach dziewięćdziesiątych*, [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, UMK, Toruń.
- (2006), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- LEPPERT R. (2003), *Polskie zjazdy pedagogiczne lat dziewięćdziesiątych XX wieku wobec problemu tożsamości jako dyscypliny naukowej*, [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, UMK, Toruń.
- LESZNIEWSKI T. (2010), *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna a poszukiwanie nowego języka naukowego. Rozważania z socjologią edukacji w tle*, „Kultura i Edukacja”, nr 1, s. 7-27.
- LESZNIEWSKI T., WASIELEWSKI K., *Socjologia wychowania w Polsce - pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny*, „Socjologia Wychowania” (w druku).
- LIPPITZ W. (1993), *Phänomenologische Studien In der Pädagogik*, Deutscher Studienverlag, Weinheim.

- McLAREN P. (1991), Język, struktura i tworzenie podmiotowości, „Nieobecne Dyskursy”, cz. I, s. 38-56.
- MEIGHANA, R. (1993), Socjologia Edukacji, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- MELOSİK Z. (2003) Kongresy pedagogiczne lat dziewięćdziesiątych XX wieku – od „pedagogiki zamkniętej” do „pedagogiki pogranicza”, [w:] Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku, red. A. Kicowska, UMK, Toruń.
- PAULSTON R. G. (1993), Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów, [w:] Spory o edukacje. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Edytor, Warszawa.
- RICHTER S. (1987), Socjologia i pedagogika – nowe kierunki badań, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 49-57.
- RYBICKI P. (1998), Socjologia wychowania, [w:] Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów, red. W. Ambrozik, J. Modrzewski, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin, s. 79-110.
- SAWISZ A. (1989), Szkoła a system społeczny: wokół problematyki nowej socjologii oświaty, PWN, Warszawa.
- SCERING G. E. S. (1997), Themes of a Critical/Feminist Pedagogy: Teacher Education for Democracy, „Journal of Teacher Education”, nr 48(1), s. 62-68.
- SEIDMAN S. (2006), Koniec teorii socjologicznej: ponowoczesna nadzieja, [w:] A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, [wybór i opracowanie], Współczesne teorie socjologiczne. Antologia tekstów, Warszawa.
- SHREWSBURY C. M. (1987), What is Feminist Pedagogy? „Women’s Studies Quarterly”, vol. 15, 3-4, s. 6-14.
- SZKUDLAREK T. (1993), Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych, [w:] Spór o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Warszawa-Toruń, s. 301-314.
- SZMATKA J. (1972), Socjologia wychowania – zarys problematyki, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 303-319.
- SZTOMPKA P. (2008), Życie codzienne – temat najnowszej socjologii, [w:] Socjologia codzienności, red. P. Sztompka, M. Boguni-Borowska, Znak, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (1991), Kontestacja pedagogiki końca XX wieku, „Nieobecne Dyskursy”, cz. I, s. 112-132.

- TURNER V. (2006), *Proces rytualny*, PIW, Warszawa.
- UZIEMIŁO A. O. (1966), *Pedagogika społeczna i jej związki z socjologią wychowania*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 4, s. 177-205.
- WINCŁAWSKI W. (1998), *U źródeł refleksji socjologicznej nad wychowaniem*, [w:] *Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów*, red. W. Ambrozik, J. Modrzewski, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin, s. 71-78.
- WŁODAREK J. (1992), *Socjologia wychowania w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- (1998), *Wychowanie jako przedmiot badań socjologicznych*, [w:] *Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów*, red. W. Ambrozik, J. Modrzewski, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin, s. 307-324.
- ZEMŁO M. (1996), *Nowa socjologia edukacji*, Trans Humana, Białystok.

Tomasz Leszniewski

**THE CONNECTIONS OF POLISH SOCIOLOGY OF EDUCATION AND
WORLD PEDAGOGY IN THE LAST 30 YEARS**

Abstract

The article presents the state of contemporary Polish sociology of education and shows the factors which influenced its development. The first results from the change in the scientific analysis of upbringing and education. In the period after World War II people began to criticize the education and upbringing subordinated to the ideology of the dominant classes and serving primarily the persistence of the same social structure. These new "theories", containing clear ideological premises, began to be developed primarily by emancipatory pedagogy, and partially by the sociology of education. Secondly, the qualitative methods started to dominate over the quantitative ones in pedagogy and the phenomenon also affected the sociology of education. On the other hand, sociologists became interested in the problems connected with the impact of gender, body and other postmodernist issues, which resulted in retreat from the prevailing "hard" approach to sociology as a science. However, sociology still aims at searching an adequate description of social reality. All these processes contribute to the current state of Polish sociology of education that, despite the influence of ideologically engaged pedagogy, is developing as a sociological subdiscipline.

Paweł Bytniewski*

FOUCAULT W OCZACH POLSKIEJ SOCJOLOGII. MEDIOCENTRYCZNY PUNKT WIDZENIA

Michel Foucault – obok Rymonda Arona, Rolanda Barthesa, Jaques’a Derri-
 ridy, Jeana-Paula Sartre’a – należy do wąskiej grupy pięciu najczęściej ko-
 mentowanych intelektualistów francuskich drugiej połowy XX wieku. Choć
 rozpoznawany jest na ogół jako filozof, to wpływy jego myśli przekraczają
 zarówno granice dyscyplinarne samej filozofii, jak i nauk szczegółowych: hi-
 storii, nauk politycznych, socjologii, literaturoznawstwa. Jego postać i pisma
 – poza rodzinną Francją – są dobrze znane w Europie (zwłaszcza we Wło-
 szach, Niemczech, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii) i poza jej granicami (prze-
 dewszystkim w USA, Japonii, Brazylii – gdzie prowadził wykłady). Wyrafi-
 nowany, oryginalny myśliciel, wrażliwy na duchową i społeczną kondycję
 człowieka końca XX wieku M. Foucault, jak rzadko kto inny, łączył w swym
 podejściu do poruszanych kwestii „zmysł aktualności” z inspirującym, głę-
 bokim spojrzeniem historycznym. Poczynając od jego *Historii szaleństwa*,
 a kończąc na *Historii seksualności* zaskakiwał wciąż czytelników oryginalno-
 ścią, niebanalnością ujęć podejmowanych przez siebie tematów, jak i zwro-
 tami w – zdawałoby się ustalonej już – trajektorii swej intelektualnej bio-
 grafii. Początkowo interpretowany w kategoriach nurtów i szkół, które sam
 krytykował (strukturalizm, hermeneutyka) skutecznie stoczył walkę o swą
 wybitność. Do słownika myśli krytycznej XX wieku dorzucił pojęcia mające
 dziś stałe miejsce w obiegu literatury filozoficznej, politycznej, szeroko rozu-
 mianej refleksji społecznej: epistemologiczne pojęcie archeologii (*archéologie
 du savoir*) i episteme (*l’episteme*), pojęcie dyskursu (*discours*), rządomyśl-
 ności (*gouvernementalité*), genealogii (*généalogie*), biopolityki (*biopolitique*)
 technik jaźni (*techniques de soi*), hermeneutyki podmiotu (*herméneutique
 du sujet*) i in. Pod koniec życia usilnie też pracował nad nadaniem antycz-
 nym pojęciom antropologii współczesnego ich znaczenia – *parrhesia*, „troska
 o siebie”, to tylko dwa, być może najważniejsze z nich.

***Paweł Bytniewski** – dr, adiunkt w Zakładzie Filozofii Kultury Instytutu Filozofii
 WFiS UMCS w Lublinie. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na zagadnieniach
 z dziedziny epistemologii, filozofii nauk humanistycznych, socjologii wiedzy, filozofii kul-
 tury, hermeneutyki. Szczególnie interesuje go myśl Michela Foucaulta.

Choć od śmierci Foucaulta minęło z górą 25 lat, wpływy jego myśli wcale nie słabną. Przeciwnie, wraz z ukazywaniem się kolejnych, wcześniej niepublikowanych pism (chodzi głównie o teksty będące transkrypcjami wykładów z Collège de France, University of California w Berkeley i in.) obraz jego myśli pogłębia się i dopełnia w coraz to nowych komentarzach. Za życia uchodził za kontrowersyjnego człowieka i autora, prowadził spory z wybitnymi intelektualistami naszych czasów (J. P. Sartre, J. Derrida, Noam Chomsky, Richard Rorty), jego pisma komentowali czołowi filozofowie współcześni (Arnold I. Davidson, Martin Jay, Jürgen Habermas, Ian Hacking, Edward Said, Paul Veyne i in.), w jego myśli zadłużali się jeszcze inni (Georges Canguilhem, Louis Althusser), a jego wykłady w Collège de France gromadziły setki słuchaczy. Nie należał do tzw. myślicieli gabinetowych. Pojmował myśl jako siłę zdolną zmieniać ludzi. Angażował się w działania na rzecz dobra publicznego, choć bez chęci określenia swej politycznej przynależności – np. był korespondentem *Corriere della Sera*, *Nouvel Observateur*, *Le Monde* w czasie rewolucji w Iranie, był założycielem (wraz z Jeanem-Marie Domenechem i Pierrem Vidal-Naquetem) *Groupe d'Information sur les Prisons*, jako jeden z pierwszych intelektualistów we Francji potępił stan wojenny w Polsce.

Po śmierci (w 1984 roku) jest wciąż wszechstronnie komentowany, krytykowany, interpretowany przez badaczy najrozmaitszych profesji i orientacji myślowych, którzy szukają w jego pismach bądź oparcia dla własnych myśli, bądź przedmiotu krytyki. Literatura dotycząca pism i osoby M. Foucaulta jest bogata i zróżnicowana: powstały „słowniki foucaultowskie” (w języku francuskim – Judith Revel (Revel 2008), języku niemieckim – Walter Ruoff (Ruoff 2009) i języku hiszpańskim – Emmilio Castro (Castro 2004), obszerne biografie [wyróżniają się zwłaszcza trzy: Didiera Eribona (Eribon 1989), Jamesa Millera (Miller 1993), Davida Maceya (Macey 1993)], od 2004 r. publikowane jest też pismo poświęcone Foucaultowi (*Foucault Studies*), mnożą się artykuły, monografie, w których podejmowane są „foucaultowskie problemy”.

Prace Foucaulta, z uwagi na sposób prezentacji myśli można podzielić na trzy główne kategorie:

- a) monografie, które wyszły za życia autora, obejmujące dość szerokie spektrum problemów epistemologicznych, historii nauki, historii myśli, historii systemów penitencjarnych i seksualności;
- b) wywiady i pisma pomniejszych – wstępy do pism innych autorów (Jean-Jacques Rousseau, Fryderyk Nietzsche, Gilles Deleuze, Georges Canguilhem itp.), zapisy dyskusji, okazjonalnych wykładów i prelekcji;

c) zapisy wykładów w Collège de France (1970-1984);

z uwagi zaś na charakter merytoryczny swych pism znowu na trzy główne okresy:

1. archeologiczny – poświęcony historyczno-epistemologicznym rekonstrukcjom epok wiedzy, które funkcjonowały w kulturze umysłowej zachodu od renesansu do końca XX wieku;
2. genealogiczny – w którym Foucault kreśli szczegółowe historie współczesności, inspirowane filozofią Nietzschego, charakteryzujące się radykalnym nominalizmem (*evenementalisation*), prezentystyczną perspektywą czasową. Główny problem Foucaulta w tym okresie to pytanie o relacje wiedzy i władzy jako związku podmiototwórczego;
3. okres hermeneutyczny czy etyczny – w którym prezentuje historie bycia podmiotem, które nazywa technologiami i hermeneutykami siebie.

W skrócie największym: wiedza – władza – subiektywność to trzy zasadnicze tematy Foucaulta. Oryginalność myśli i stylu Foucaulta można scharakteryzować następująco: problematykacje przez niego formułowane zawsze naruszają dyscyplinarne granice wiedzy, tj. filozofii i nauki, psychologii i socjologii, historii i epistemologii, psychiatrii i epistemologii. Odwołują się one zazwyczaj polemicznie do klasycznych teorii ukazując w krytycznym świetle ich ograniczenia, stanowiące – według Foucaulta – immanentną część ich historycznych warunków możliwości, jako systemów myśli, wiedzy. I tak np. odwołując się do „socjologii typu durkheimowskiego” zamiast pytać o charakter i formy więzi społecznej w odniesieniu do całości społeczeństwa, Foucault zadaje pytania o system wykluczeń i podziałów, „grę negacji”, który umożliwia funkcjonowanie tej całości.

Jego bogaty i zróżnicowany dorobek pisarski doczekał się tłumaczeń także w języku polskim. Od połowy lat 70. częstotliwość tłumaczeń pism Foucaulta na język polski stale rośnie: przetłumaczono wszystkie ważniejsze monografie Foucaulta opublikowane za jego życia. Pod tym względem niedowartościowane są pozostałe dwie grupy tekstów. Z wykładów w Collège de France opublikowano jedynie *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976* (1998) oraz *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja* (2010). Z pism pomniejszych opublikowano kilka zaledwie tekstów [*Literatura na Świecie* 1988, *Colloquia Communia* 1-3 (1988) oraz *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism* (2000)]. Wyjątek stanowi podejmowana przez Foucaulta problematyka literatury – zbiór *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura* (wyd. pol. 1999), a także *Raymond Roussel* (2000).

Rośnie także (choć w nieporównywalnie mniejszym stopniu niż ma to miejsce w Europie Zachodniej i USA) liczba publikacji będących komentarzami polskich autorów do twórczości Foucaulta. Do pierwszych polskich komentatorów pism Foucaulta należeli wybitni filozofowie (Barbara Skarga) historycy (Jerzy Topolski), badacze kultury (Marcin Czerwiński). W przeciwieństwie do rodzinnej Francji oraz krajów Europy Zachodniej i USA jest on w Polsce znany głównie w kręgach akademickich, prawie wyłącznie w środowisku filozofów. Poza filozofami jego pracami interesują się historycy, socjologowie i przedstawiciele nauk politycznych.

Perspektywę, jaką przyjmuję podejmując problematykę recepcji myśli Foucaulta w polskiej socjologii można określić jako ulokowanie mediocentrycznego i genologicznego punktu widzenia wewnątrz socjologii wiedzy. Do zagadnienia recepcji prac Foucaulta podchodzę w sposób, który zakłada trzy zasadnicze typy naukowego obiegu myśli i trzy rodzaje pożytków naukowych (por.: Canguilhem 2005, s. 198-207) w nich zakładanych.

Pierwszy to obieg podręcznikowy i pożytek monumentalizujący. Dla społeczności uczonych istotnym elementem ich życia intelektualnego są praktyki upamiętniania i rewaloryzacji własnej dyscyplinarnej tradycji. Jednym z głównych środków, jakimi dysponują te społeczności dla realizacji takiego celu są podręczniki, w tym podręczniki będące także (czasami wyłącznie) studiami z zakresu historii danej dyscypliny. Niezależnie od ich wartości naukowej mają one takie znaczenie dla danego kręgu dyscyplinarnych odbiorców, że monumentalizują i rewaloryzują tradycje dyscypliny. Obdarzony autorytetem autor podręcznika jest w stanie narzucić samowiedzy dyscyplinarnej obraz tradycji, jej warte upamiętnienia elementy, potrafi też zrewaloryzować tradycje, jakie znane są w ramach dyscypliny. Z tego też punktu widzenia obecność lub nieobecność danego autora, szkoły, w ramach podręcznika omawiającego odpowiednie zagadnienia czasem decyduje o ich rzeczywistym trwaniu w świadomości społeczności uczonych. Istotny jest tu także fakt rywalizacji poszczególnych tradycji, kwestie pierwszeństwa, oryginalności, prekursorstwa i paradygmatyczności, intelektualnego przewodnictwa, znaczenia w podtrzymywaniu autonomii dyscypliny, roli, jaką dany autor lub szkoła odegrały w jej zachowaniu lub osiągnięciu itp. Tradycje te mogą być marginalne lub wiodące, autorzy mogą uchodzić za rewolucjonistów lub kontestatorów dyscypliny albo przeciwnie, przedstawiani są jako ci, którzy konserwują te tradycje lub paradygmatycznie je rozwijają. Wszystkie te powody mogą być motywami podręcznikowego upamiętnienia lub zapomnienia. Tam, gdzie granice dyscyplinarne nauki są nieostre do-

chodzi jeszcze jeden element, jeszcze jedna funkcja podręcznika – zakreśla on granice dyscypliny.

Mając na myśli powyższe, gdy ograniczymy się do polskich środowisk naukowych, trzeba zwrócić uwagę na dwa podręczniki socjologii: Jerzego Szackiego *Historię myśli socjologicznej* i *Socjologię* Piotra Sztompki.

Drugie, i jak głosi tytuł, nowe wydanie monumentalnej *Historii...* Jerzego Szackiego różni się w interesującej nas kwestii tym od pierwszego, że włącza w narrację tekstu rozdział poświęcony M. Foucaultowi. Rozdział 22. książki nosi tytuł *Współczesna myśl socjologiczna* i zawiera część zatytułowaną *Foucault: dyskurs i władza*.

Autor prezentuje Foucaulta jako nie-socjologa, choć wpływowego w wielu dziedzinach nauk społecznych w odniesieniu zarówno do kwestii ich statusu epistemologicznego, jak i podejmowanych zagadnień przedmiotowych. Autor przedstawia też Foucaulta jako teoretyka i badacza, trudno klasyfikowalnego, a jego teorie jako „coś ewidentnie niedokończonego i prowizorycznego” (por.: Szacki 2002, s. 903). Podkreśla także Szacki trudności z przekładem terminologii Foucaulta na język socjologii. Choć więc autor podkreśla oryginalność Foucaulta, międzydyscyplinarny charakter jego pism, to i sam pada ofiarą dyscyplinarności, gdy na skutek przyjęcia podziału kompetencji epistemologii (prawda) i socjologii (władza) zarzuca Foucaultowi, że

jako teoretyk wiedzy Foucault uchylił w istocie pytanie o jej prawdziwość, albowiem interesowała go ona ze względu na całkiem inne swe właściwości aniżeli prawdziwość i fałszywość. Ciekawe dla niego było to, że systemy wiedzy podlegają określonym regułom i funkcjonują jako narzędzia władzy czy też – jak powiedziałyby chyba słuszniej socjolog – kontroli społecznej (Szacki 2002, s. 904).

Tymczasem sam Foucault deklaruje:

Jeśli ktoś chce być filozofem, lecz nie chce zapytać „Czym jest wiedza?” albo „Czym jest prawda?”, to w jakim sensie może powiedzieć, że jest filozofem? I choć mógłbym powiedzieć, że nie jestem filozofem, to pomimo tego, o ile moje zainteresowanie dotyczy prawdy, wciąż jestem filozofem (Foucault 1980, s. 66).

Charakterystyczne, że Foucault Szackiego to głównie Foucault wczesny: „archeolog” i „genealog”. Foucault z ostatniego swego okresu, w największym stopniu podejmujący problematykę społeczną, z okresu wykładów w Collège de France i w Berkeley jest w charakterystyce Szackiego prawie nieobecny. Nieobecny jest także, ważny dla zrozumienia myśli Foucaulta, wymiar ewolucji jego poglądów.

Obraz Foucaulta kreślony przez Szackiego jest obrazem teoretyka-outsidera, ważnego przez rozgłos jaki uzyskał, lecz z wielkim trudem dającego włączyć się w tradycje socjologiczne. Jest też Foucault – jakby nie

zabrzmiało to dziwnie – w oczach Szackiego epigonem epoki lub myślicielem pogranicza epok, którego „poglądy stanowiły zamknięcie pewnego okresu myśli europejskiej” (Szacki 2002, s. 909). Chodzi o pogranicze modernizmu i postmodernizmu.

Jak więc upamiętnia Foucaulta Szacki? Jako zapowiedź, jako prekursora tego, co w naukach nadchodzi i nie ma w nich paradygmatycznego wyrazu. Jako myśliciela pogranicza epok myśli. Jest on przez to ważny – argumentuje Szacki – choć jego dorobek wszędzie zarazem jest wątpliwy. Dopiero przyszłość zweryfikuje jego pozycję w tradycji dyscypliny.

Drugi przypadek reprezentuje książka Piotra Sztompki, *Socjologia*. W poświęconej Foucaultowi nocie, autor prezentuje go jako filozofa i historyka, „który wywarł znaczny wpływ na najnowsze kierunki myśli społecznej” (Sztompka 2002, s. 394). Jeszcze w większym stopniu niż u Szackiego niż brak czasowego wymiaru twórczości Foucaulta odbija się na wierności relacji. Foucault prezentowany jest głównie z perspektywy wczesnych jego prac, a jego dokonania ujmowane w formuły nie grzeszące oryginalnością, jak ta: „Archeologia wiedzy pozwala dostrzec, że „teraźniejszość nie była zawsze”, a obecne instytucje, reguły i przekonania nie są ani jedyne, ani konieczne, ani odwieczne” (Sztompka 2002, s. 394). Albo formuły, które Foucault przyjąłby z niechęcią, jak ta: „Archeologia wiedzy” to wydobywanie na jaw, odgrzebywanie spod powłoki pozornej oczywistości i konieczności innych niż panujące aktualnie dyskursów, ukazywanie zarówno ich historycznej ciągłości, jak i dyskursywnych przełomów” (Sztompka 2002, s. 394). Sam bowiem Foucault pisze:

Słowo „archeologia” zajmuje mnie w niewielkim stopniu, a to z powodu dziedziczenia dwóch tematów, które nie są całkiem moje. Pierwszy, to temat początku, w znaczeniu greckiego wyrażenia arche. A więc nie usiłuję badać początku w znaczeniu pierwotnego źródła, podstawy, dzięki której cała reszta staje się możliwa. Na przykład, nie szukam pierwszej, uroczystej chwili, od której cała zachodnia matematyka stała się możliwa. Nie wracam do Euklidesa czy Pitagorasa. Zawsze chodzi o początek relatywny. Poszukuję więc bardziej momentów instytucjonalizacji albo transformacji niż fundamentów, podstaw. W równym stopniu nudzi mnie idea wykopalisk. To, czego szukam to nie relacje, które są ukryte, tajemne, bezgłośne albo głębsze niż ludzka świadomość. Przeciwnie, próbuję określić relacje, jakie występują na samej powierzchni dyskursu. Próbuję uczynić widzialnym to, czego nie widać tylko dlatego, że jest ono ulokowane za bardzo na powierzchni rzeczy (Foucault 1996, s. 57-58).

Podobnie jak u Szackiego, choć w formie radykalnie lapidarnej, Sztompka przedstawia Foucaulta głównie jako teoretyka ekscentrycznego i radykal-

nego w swych poglądach, godnego zapamiętania w kontekście problematyki socjalizacji i kontroli społecznej.

Warto w tym kontekście wspomnieć także o nieobecności Foucaulta w wydawanej przez Oficynę Naukową w latach 1998-2005 *Encyklopedii socjologii*. Pewną rekompensatę stanowi pomieszczone w *Suplemencie* hasło *Dyskurs* autorstwa Marka Czyżewskiego, który wiele miejsca poświęca konfrontacji Foucaulta i Jurgena Habermasa pojęć „dyskursu”. Bardziej szczegółowe analizy poprzedza autor niezwykle trafną uwagą na temat recepcji tego pojęcia, którą można rozszerzyć bez mała na recepcję całości dorobku Foucaulta przez socjologię polską:

Źródłowo socjologiczne kierunki badania dyskursu (np. analiza konwersacyjna) uzyskały z biegiem lat silniejszy wpływ poza socjologią (np. w psychologii i językoznawstwie) aniżeli w dyscyplinie macierzystej. Z kolei wpływ kluczowych ujęć dyskursu w ramach filozofii społecznej (Jurgena Habermasa i Michela Foucaulta) na socjologię jest wprawdzie na poziomie lokalnym niekiedy silny, lecz w skali dyscypliny względnie słaby, zwłaszcza gdy uwzględni się fakt, że koncepcje te stanowią intelektualną ofertę przeznaczoną w dużej mierze właśnie dla socjologii. Dystans między socjologią głównego nurtu i badaniami dyskursu jest poniekąd nieunikniony, gdyż perspektywa analizy dyskursu nieuchronnie prowadzi do zdystansowanego i samokrytycznego traktowania teorii i badań socjologicznych jako dyskursów właśnie. Aplikowana przez analizę dyskursu doza samorefleksji i intelektualnej wywrotowości bywa odbierana przez socjologów jako oznaka rzekomego „oderwania od rzeczywistości” (Czyżewski 200, s. 50-58).

Drugi typ obiegu literatury naukowej to obieg na poziomie monografii prezentujących odautorskie poglądy. Jak tu funkcjonuje Foucault i z jakim pożytkiem dla nauki jest wykorzystywany?

Na tym poziomie obiegu literatury naukowcy prezentują się jako badacze. Jako tacy ryzykują odrzucenie przez współczesną im społeczność uczonych bądź przez tradycję. Potrzeba konformizmu tworzy pożytek wsparcia, które pozwala włączyć się w obieg komunikacyjny nawet z tematyką niemile widzianą lub z tezami wzbudzającymi zasadnicze wątpliwości. Pisze na ten temat Canguilhem, nauczyciel Foucaulta:

Ponieważ uczeni wierzą w obiektywność swych odkryć, poszukują odpowiedzi na pytanie, czy możliwe by było, że ich myśl była pomyślana wcześniej. To w poszukiwaniu przeszłości dla uwierzytelnienia swych odkryć, z powodu tymczasowego braku możliwości znalezienia ich potwierdzeń w odkryciach współczesnych, wynalazca wynajduje swych poprzedników (Canguilhem 2005, s. 199-200).

Wynalazca, który wynajduje swych poprzedników to teoretyk awangardzista. Taki status autorstwa pragnąłbym przypisać Jackowi Kochanow-

skiemu z jego monografii wpisującej się w *gender-studies*, a zatytułowanej *Fantazmat różNICowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów* (Kochanowski 2004), który wykorzystuje foucaultowską aparaturę pojęciową (*assujettissement* - ujarzmienie, „troska o siebie”) w celu ukazania różnorodności „(nie)tożsamości gejów”. Pisze autor:

„Fundamentem” dalszych rozważań są omówione w pierwszym rozdziale wybrane aspekty koncepcji Michela Foucault, który w moim przekonaniu najcelniej zanalizował owo uwikłanie nowoczesnej humanistyki i jej pojęć w procedury kulturowej przemocy. Myślenie o kulturze jako „zorganizowanym systemie przemocy” i o seksualności jako jednym z „urządzeń” owego systemu przemocy jest, jak sądzę, trafną, choć być może momentami nazbyt pesymistyczną, charakterystyką sposobu, w jaki konstruujemy w obrębie racjonalnego paradygmatu nowoczesnego przestrzeń intersubiektywności – przestrzeń społeczną, a zatem stanowi niezbędny punkt wyjścia w analizie problematyki tożsamości seksualnej (i seksualnej różNICy), która jawi się przede wszystkim jako rezultat działania mechanizmów tejże przemocy. Sądzę, że w pewnym sensie od Foucault zaczyna się ponowoczesna teoria seksualności, która zdaje nam wszystkim relację o procedurach kształtujących nasze dzisiejsze myślenie o „przyjemnościach ciała” i warunkujących także sposób, w jaki prowadzimy na ten temat akademicką refleksję humanistyczną (Kochanowski 2004, s. 12).

Trzeci poziom obiegu literatury naukowej to cyrkulacja tekstów okazjonalnych i wszelakiego rodzaju przyczynków. Tu Foucault w polskim czasopiśmiennictwie socjologicznym jest w zasadzie nieobecny (w ciągu ostatniego dziesięciolecia „Studia Socjologiczne”, „Przegląd Socjologiczny”, „Kultura i Społeczeństwo” nie zamieściły tekstów wprost nawiązujących do pism Foucaulta). Co zatem utrudnia recepcję myśli Foucaulta?

Przede wszystkim dyscyplinarna nieokreśloność Foucaulta, efekt jego samo-marginalizacyjnych praktyk autorskich (por.: Bytniewski 2010, s. 19-51) i w kontraście do jego własnej postawy, przyjmowana bez krytycznych analiz etykieta „klasyka”, opierana, jak się wydaje, na bogatym i wpływowym na świecie „piśmiennictwie foucaultowskim”. Być może odgrywa też tu pewną rolę nie wzbudzająca zaufania w wielu środowiskach akademickich etykieta „postmodernisty”.

Jakie tematy warto podjąć w uwikłaniu z foucaultowskim punktem widzenia? Niewątpliwie to problematyka, która wciąż jest nieobca socjologii polskiej: pytanie o status epistemologiczny socjologii i jej uwikłanie w „gry władzy i prawdy”, a także wszystkie „pobocza” klasycznej socjologii – pytanie o tożsamość „ja”, społeczne role dyskursu.

Literatura

- BYTNIIEWSKI P. (2010/1), „Kim jest Autor?” O krytycznej świadomości autorstwa, „Filo – Sofija”, nr 10, s. 19 – 51.
- CANGUILHEM G. (2005), *The Object of the History of Science*, [w:] *Continental Philosophy of Science*, [ed. Gary Gutting], Blackwell Publ., Malden, s. 198-207.
- CASTRO E. (2004), *El vocabulario de Michel Foucault*, Prometeo.
- CZYŻEWSKI M. (2005), *Dyskurs*, [w:] *Encyklopedia socjologii. Supplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 50–58.
- ENCYKLOPEDIA SOCJOLOGII (1998-2005), t. I-IV i Supplement, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- ERIBON D. (1989), *Michel Foucault (1926-1984)*, Paris: Éditions Flammarion [Erobon Didier (2005), *Michel Foucault. Biografia*, Wydawnictwo KR, Warszawa].
- FOUCAULT M. (1980), *Questions on Geography*, [w:] *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972- 1977*, (ed.) Colin Gordon, Pantheon Books, New York, s. 63-77.
- (1996), *The Archeology of Knowledge*, [w:] *Foucault Live (Interviews, 1961-1984)*, (ed.) Sylvère Lotringer, Semiotext(e), New York, s. 57-64.
- KOCHANOWSKI J. (2004), *Fantazmat różNICowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów*, Universitas, Kraków.
- MACEY D. (1993), *The Lives of Michel Foucault. A Biography*, Vintage Books, New York.
- MILLER J. (1993), *The Passion of Michel Foucault*, Simon & Schuster, New York, Toronto.
- REVEL J. (2008), *Dictionnaire Foucault*, Ellipses, Paris.
- RUOFF M. (2009), *Foucault-Lexikon: Entwicklung-Kernbegriffe – Zusammenhänge*, UTB, Stuttgart.
- SZACKI J. (2002), *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe, PWN, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.

Paweł Bytniewski

**THE RECEPTION OF FOUCAULT BY SOCIOLOGISTS FROM
A MEDIA-CENTRIC POINT OF VIEW**

Abstract

The paper deals with the reception of the topics connected with Foucault (well known French philosopher) *oeuvre* in Polish sociological literature. My point of view was inspired by sociology of knowledge and mixed with genology - the science of the genres of literature. What types of sociological literature focus mainly on acquisition of Foucauldian themes, concepts and strategies on the sociological ground? Encyclopedias, textbooks, treatises or secondary literature - reviews or contributions to other issues? What are the principal domains of circulation of the Foucault's ideas? The reputation of a postmodern thinker made them an ambiguous figure, being at the same time a classical and marginal thinker, a member of international scholar community and an "impossible" or "dangerous" thinker. What is the intellectual benefit of Foucault in sociology? And finally, what barriers separate him from sociology?

Mariola Kuszyk-Bytniewska*

POLSKIE KONTEKSTY RECEPCJI MYŚLI PIERRE'A BOURDIEU

Wprowadzenie

Pierre Bourdieu¹ to jedna z tych postaci współczesnej socjologii, obok której trudno przejść obojętnie. Jego koncepcje mają swoich zwolenników oraz zagorzałych wrogów i są dziś powszechnie dyskutowane. Niewątpliwie Bourdieu odegrał istotną rolę w XX-sto wiecznej myśli społecznej. Jego koncepcje aplikowane są nie tylko na terenie socjologii, ale też w innych dziedzinach nauk społecznych czy humanistycznych, tj. na terenie etnologii, ekonomii, politologii, pedagogiki, historii sztuki, teorii literatury etc. Sam był też zwolennikiem badań interdyscyplinarnych i przekraczania granic nauk, szczególnie tych pokrewnych. Bourdieu był także znaczącym filozofem, choć niejednokrotnie jawnie odcinał się od filozofii i krytykował filozofów. Sam siebie uznawał za socjologa i etnologa. Jednakże dystansując się od filozofii, nigdy z niej nie zrezygnował. Pomimo wykształcenia filozoficznego w najbardziej prestiżowej placówce edukacyjnej Francji – był tzw. „normaliensem” (ukończył Ecole normal superieure) i uzyskał agregację z filozofii (1954), a jego kolegą uczelnianym (a wcześniej licealnym – w liceum Louis-le Grand) był Jacques Derrida – Bourdieu szczęśliwymi zrzędzeniami losu

***Mariola Kuszyk-Bytniewska** – dr, adiunkt w Zakładzie Ontologii i Teorii Poznania Instytutu Filozofii WFiS UMCS w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na zagadnieniach z dziedziny: onto-epistemologii społecznej, filozofii nauk społecznych oraz na problematyce racjonalności społecznej, doświadczenia (szczególnie religijnego), nowoczesności i nowoczesnej tożsamości.

¹Ur. się 01.08.1930; zm. 23.01.2002 r.; pochodził z robotniczej rodziny (dziadkowie to robotnicy rolni, ojciec był listonoszem). Twardy charakter, który sprawił, że był pilnym i zdyscyplinowanym uczniem, niewątpliwie wysoce inteligentnym, pozwoliły mu na awans społeczny. Po skończeniu studiów wykładał w Algierze, potem w Lille, a od 1964 w Ecole des hautes etudes en sciences sociales, gdzie kierował ośrodkiem socjologii europejskiej i od 1975 czasopismem „Actes de la recherches en sciences sociales”, które założył wraz z L. Boltanskim. W 1981 został profesorem College de France (spis jego najważniejszych prac patrz: Bourdieu, Wacquant 2001, s. 280-290).

nazywa te fakty z własnej biografii², które w pewnym sensie „zdeteterminowały” jego „powołanie” etnologa, a potem socjologa (Bourdieu 2006a, s. 63-64). Choć trzeba powiedzieć, że jest on nietypowym socjologiem i etnologiem, bo jako socjolog (szczególnie chętnie) badał społeczności uczonych, a jako etnolog badał także kulturę nauki. Tym niemniej z filozofii nie zrezygnował, o czym świadczą takie prace jak *L’Ontologie politique de Martin Heidegger* (wydana w Paryżu w 1988) czy *Medytacje pascaliańskie* oraz *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Bourdieu chcąc określić swój stosunek do filozofii przytacza słowa Wittgensteina, do którego często się odwoływał:

Jakaż jest korzyść ze studiowania filozofii, jeżeli daje ci ona tylko to, że stajesz się zdolny do wypowiedzania się stosunkowo wiarygodnie na temat niektórych niejasnych zagadnień logicznych itp., i jeżeli nie poprawia to twojego sposobu myślenia o ważnych zagadnieniach życia codziennego, jeżeli nie sprawia to, że bardziej świadomie niż jakiś dziennikarz używasz niebezpiecznych wyrażań, jakimi ludzie tego rodzaju posługują się do własnych celów (cyt. za: Bourdieu 2006 a, s. 64).

Dokonania Bourdieu – jak zgrabnie ujął to Loic J. D. Wacquant w *Zaproszeniu do socjologii refleksyjnej* – „zostały uznane za jedno z najbardziej pomysłowych i płodnych zespoleń teorii i badań socjologicznych w powojennej historii” (Wacquant 2001, s. 8), ale mimo to – jak dalej pisze Wacquant – „mimo obszernej, powstałej w ostatnich latach literatury omawiającej jego prace, Bourdieu pozostaje czymś w rodzaju intelektualnej enigmy” (tamże, s. 10). Chodzi o to, że „o ile niektóre z ukutych przez Bourdieu pojęć, na przykład pojęcie kapitału kulturowego, są szeroko i często w sposób dość pomysłowy używane przez specjalistów amerykańskich, o tyle układ i logika całości jego dzieła pozostają w większości nie zrozumiane” (tamże, s. 9). Sądzę, że podobnie jest w polskiej socjologii i innych naukach, których przedstawiciele sięgają do teorii Bourdieu. Przede wszystkim odwołania dotyczą takich pojęć jak: kapitał kulturowy, pole, habitus oraz przemoc symboliczna, rzadziej zdecydowanie podejmuje się próby ujęcia dzieła Bourdieu w całości i możliwości jego zastosowania jako jednej, spójnej teorii rzeczywistości społecznej, mówiącej zarówno o tym, jak ta rzeczywistość istnieje, jak również o tym, jak należy ją badać.

Trzeba też pamiętać, że Bourdieu był szczególnym uczonym nie tylko ze względu na oryginalność swego dzieła, jego rozmiar, wielowątkowość i moc wyjaśniającą poszczególnych teorii, ale również z tego względu, że, podobnie jak Emil Durkheim, swoje teorie weryfikował prowadzonymi przez

²Chodziło mu o przymusowy pobyt w Algierii – w 1955 r. powołano go do wojska („służby psychologiczne” armii w Wersalu), ale z powodów dyscyplinarnych wysłano go do Algierii w ramach działań pacyfikacyjnych (por.: Klekot 2007, s. 7).

siebie badaniami empirycznymi. Zaś zakres oddziaływań jego prac wykracza niewątpliwie poza socjologię i etnologię – w kierunku teorii literatury, lingwistyki, pedagogiki, historii czy nauk politycznych. I jeszcze jedna kwestia warta jest podkreślenia, a mianowicie: sposób, w jaki Bourdieu pojmował związki filozofii z socjologią, konieczne i ważne, pomimo ciągłych zastrzeżeń wobec filozofii, które formułował *explicite*. Chodzi o to, twierdził Bourdieu, by nie separować nauki (socjologii) od filozofii. Socjologom potrzebna jest epistemologia i teoria bytu społecznego. Bourdieu ubolewał niejednokrotnie, że tworzą ją socjologowie, a nie filozofowie.

Obecność Bourdieu w polskiej myśli społecznej

Jeśli chodzi o obecność Bourdieu w socjologii polskiej i w innych dyscyplinach naukowych, to można powiedzieć, że już się on u nas zadomowił. Choć od razu należy zastrzec, że mimo iż coraz więcej książek autorstwa Bourdieu ukazuje się w języku polskim i pojawia się coraz więcej prac analizujących jego twórczość albo odwołujących się do niej, to nie jest on znany tak bardzo, jak w socjologii anglojęzycznej (por.: Shusterman 1999, Grenfell 2004, Grenfell 2010), szczególnie w Ameryce³. Tym niemniej jego koncepcje w ostatnich latach zyskują na znaczeniu w piśmiennictwie polskim, a co za tym idzie są coraz bardziej znane w kręgach przedstawicieli nauk społecznych i humanistów. Początek obecności twórczości Bourdieu w Polsce wiązać należy, jak mi się wydaje, z mediacją Antoniny Kłoskowskiej, która poznała go podczas swego pobytu na stypendium we Francji w końcu lat 50., po czym stale utrzymywała z nim naukowe kontakty. Teoria Bourdieu niewątpliwie wpłynęła na Kłoskowskiej teorię socjologii kultury i w ogóle na ukształtowanie się i umocnienie nowej podówczas subdyscypliny, jaką była socjologia kultury. Jerzy Szacki pisze o Bourdieu: „Przede wszystkim wydaje się, iż otworzył on nowe perspektywy przed badaczami kultury, dostrzegając w niej nowy wymiar zróżnicowania społecznego i czyniąc z niej najważniejszy temat socjologii, a nawet zmieniając ją w istocie w socjologię kultury” (Szacki 2002, s. 902). I właśnie w obszarze szeroko rozumianej socjologii kultury widać najbardziej wpływy teorii Bourdieu w Polsce.

Pierwszą książką przetłumaczoną na język polski (1990) była *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* napisana razem z Passeronem, wydana we Francji w 1970 r. Opisane są tam relacje między strukturą społeczną a kulturą symboliczną (nauką, sztuką, religią), a dokładniej mechanizmy odtwarzania (reprodukcji) struktury społecznej przez system edukacji

³Omówienia francuskojęzycznych prac poświęconych twórczości Bourdieu dokonała A. Matuchniak-Krasuska (por.: Matuchniak-Krasuska 2010, s. 255-263).

(oświaty). Tam też definiuje Bourdieu pojęcie ważne dla swej teorii; pojęcie, które zrobiło karierę nie tylko w socjologii – „przemoc symboliczna”. Już w 1978 w „Studiach Socjologicznych” pojawił się artykuł Anny Sawisz *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre’a Bourdieu*, w którym autorka podejmuje kwestię przemocy symbolicznej w systemie oświaty.

Reprodukcja oraz inne prace Bourdieu, a przede wszystkim *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów, Zmysł praktyczny, Dystynkcja, Dominacja męska*, wykorzystywane są w polskiej socjologii edukacji (czy badaniach socjopedagogicznych). Trzeba wspomnieć o interesującej i ważnej książce Lucyny Kopciewicz *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, w której autorka podejmuje problematykę wytwarzania kapitału rodzajowego w szkole (chodzi tu o umiejscowienie społeczne nauczycieli i uczniów ze względu na płeć). Są to badania prowadzone w oparciu o teorię społeczną Bourdieu, przede wszystkim zaś jego teorię działania i teorię pola społecznego. Wg autorki teorie te umożliwiają „wskazanie, w jaki sposób zidentyfikowane różnice lub podobieństwa rodzajowe jako dane jawne ukrywają dane pozostające w stanie utajnionym, a mające związek z porządkiem budowania pozycji społecznych w polu szkolnym” (Kopciewicz 2007, s. 10). Teoria społeczna Bourdieu, wg Kopciewicz, może być owocnie wykorzystana w badaniach socjalizacji rodzajowej, w badaniach genderowych (tamże, s. 67).

Polscy badacze społeczni odwołują się chętnie do Bourdieu koncepcji habitusu, pola i kapitału (ekonomicznego, społecznego oraz kulturowego). Trzeba tu wymienić prace Tomasza Zaryckiego, Adama Bartoszka, Aleksandry Lompart. Lompart w artykule *Socjologiczne podejście do ekonomii w teorii Talcotta Parsonsa, Niklasa Luhmanna i Pierre’a Bourdieu* wskazuje na możliwość zastosowania „socjologicznego podejścia” do zjawisk ekonomicznych. Konkretnie chodzi o zastosowanie Bourdieu teorii działania i teorii pola do badań ekonomicznych (ogólna teoria ekonomii praktyk oraz ekonomia jako pole gry). Bartoszek na podstawie badań ankietowych uczniów szkół ponadpodstawowych przeprowadza diagnozę cech tożsamości narodowo-etnicznej młodych Ślązaków odwołując się m.in. do Bourdieu teorii kapitału kulturowego (w artykule *Kapitał kulturowy a identyfikacje narodowo-etniczne młodych Ślązaków*). Zarycki w oparciu o Bourdieu koncepcję kapitału kulturowego dokonuje analizy polskiej i rosyjskiej inteligencji, jej roli w dzisiejszym świecie, analizuje dyskursy na temat upadku inteligencji, bada kształtowanie się tożsamości inteligenckiej (*Kapitał kulturowy. Inteligencja w Polsce i w Rosji*). Zarycki podjął się reinterpretacji

teorii kapitału kulturowego w odniesieniu do społeczeństw: polskiego i rosyjskiego. Jak sam pisze: „Teoria Bourdieu posiada, m.in. dzięki możliwości jej modułowej rozbudowy, znaczny potencjał do dalszej reinterpretacji systemu społecznego współczesnych społeczeństw Europy Środkowej i Wschodniej. [...] Szczególny potencjał teorii Bourdieu w odniesieniu do analizowanego regionu zdaje się tkwić w możliwości wielowymiarowej analizy roli zależności kulturowych, które tu właśnie mają o wiele bardziej autonomiczną rolę niż we współczesnych społeczeństwach zachodnich” (Zarycki 2008, s. 280). Zarycki podejmuje też problematykę odradzania się i tworzenia tożsamości regionalnych (*Tożsamość regionalna a logika pól kapitałów Pierra Bourdieu. Rozważania teoretyczne na marginesie „Społecznego tworzenia ojczyzn” Wojciecha Łukowskiego*).

Prace Bourdieu przywoływane są też w kontekście analizy dyskursu socjologicznego. Tomasz Warczok i Joanna Wówrzecka-Warczok w oparciu o teorię pól Bourdieu oraz badania jakościowo-ilościowe dokonali analizy dyskursu dodatków ekonomicznych do pism o proveniencji religijnej – „Tygodnika Powszechnego” i „Naszego Dziennika” (*Analiza dyskursu a teoria pól Pierre'a Bourdieu. Szkic teoretyczno-empiryczny*). Autorzy w podsumowaniu piszą:

Kategorie analityczne Bourdieu są dość elastyczne i pozwalają na ich szerokie zastosowanie. Uwzględnienie zaś w badaniach nad dyskursem założeń ontologicznych i epistemologicznych francuskiego badacza pozwala na interesujące i owocne rozwinięcie *discourse analysis*. Osadzenie dyskursu w ustrukturyzowanych praktykach generujących go, zapośredniczonych przez pole, umożliwia wyjście poza naiwny idealizm, który często obserwowany jest w sytuacji, gdy dyskurs traktowany jest wyłącznie jako tekst. W ten sposób istnieje szansa, że obiekt naszych badań widziany będzie w całej totalności – w równej mierze jako *modus operandi* i *opus operatum*, działań aktorów i USTRUKTURYZOWANYCH struktur (Warczok, Wówrzecka-Warczok 2008, s. 220).

W poststrukturalistycznym nurcie teorii dyskursu koncepcje Bourdieu lokuje Elżbieta Hałas. Analizuje jego koncepcje symbolu społecznego, władzy symbolicznej, polityki w odniesieniu do interakcjonizmu symbolicznego, dopatrując się podobieństw między tymi koncepcjami i proponując „odczytanie analizy Bourdieu procesów tworzenia tożsamości zbiorowej jako komplementarnej wobec koncepcji interakcjonizmu symbolicznego”, dodając jednocześnie, że Bourdieu „koncepcja walki symbolicznej o panowanie nad zdroworoządkową wizją świata, rywalizacji o znaczenie rzeczywistości społecznej dla uczestników interakcji społecznej wprowadza nowy, polityczny wymiar do socjologii interpretacyjnej” (Hałas 2001a, s. 193).

Kolejnym obszarem badawczym, w którym widoczny jest wpływ koncepcji Bourdieu jest socjologia sztuki. Tutaj trzeba wskazać książkę Anny Matuchniak-Krasuskiej *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, w której autorka analizuje terminy i koncepcje socjologii kultury i socjologii sztuki Bourdieu. W pierwszej części autorka charakteryzuje odbiorcę sztuki (agenta pola artystycznego) oraz przedstawia socjologiczne aspekty recepcji sztuki w aspekcie przedmiotowym (obiektywistycznym), podmiotowym (subiektywistycznym) oraz procesualnym (dotyczącym komunikacji między artystą a odbiorcą). W części drugiej analizuje pięć książek Bourdieu dotyczących bądź określonych dziedzin sztuki, bądź problematyki społecznego uwarunkowania odbioru sztuki. Kolejno są to: *L'Amur de l'art*. (Bourdieu, Darbel, Schnapper 1966) i rozdział poświęcony muzeom i odbiorcom sztuki muzealnej; *Un art moyen* (Boltansky, Castel, Chamboredon 1965) i rozdział poświęcony fotografii; *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa* (Bourdieu 2009b) i rozdział o telewizji jako o medium masowym, gdzie omawia się też dziennikarstwo telewizyjne; *Dystynkcja* (Bourdieu 2005) i rozdział przedstawiający socjologię sztuki jako socjologię *tout court*, gdzie analizuje się zależności między gustem a kapitałem kulturowym; *Reguły sztuki* (Bourdieu 2001) i rozdział prezentujący Bourdieu genezę i strukturę pola literackiego.

Całościowemu omówieniu teorii socjologicznej Bourdieu poświęcone są następujące prace: *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu* Małgorzaty Jacyno (1997) i *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre'a Bourdieu* Karoliny Sztandar-Sztanderskiej (2010) oraz rozdział książki Jerzego Szackiego – *Bourdieu: konstruktywizm strukturalistyczny* (2002).

Warto wspomnieć również o korzystaniu z inspiracji Bourdieu przy analizach wielości rzeczywistości społecznych oraz w kontekście prób przezwyciężania opozycji obiektywizm-subiektywizm (Manterys 1997). Zagadnienia konstruktywizmu społecznego oraz socjologiczne analizy nauki to także ważne obszary twórczości Bourdieu, podejmowane w takich pracach, jak: *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, *Homo academicus*, *Science de la science et réflexivité*, *Esquisse pour une auto-analyse*, *La Noblesse d'Etat*, *Grandes écoles et esprit de corps*. Do socjologii wiedzy Bourdieu nawiązuje Radosław Sojak w *Paradoksie antropologicznym* (Sojak 2004).

Niezrealizowana recepcja teorii Bourdieu

Mam nieodparte wrażenie, że interpretacja dzieła Bourdieu dzieli podobny los do interpretacji dzieła Floriana Znanieckiego. Chodzi o to, że oddziela się ich filozofię od teorii naukowych (głównie socjologicznych, ale użyłam sformułowania „naukowych”, gdyż obaj byli zwolennikami badań interdyscyplinarnych i podejmowali zagadnienia z dziedziny wielu nauk o kulturze łącznie, nie w separacji), co w konsekwencji prowadzi do niezrozumienia i niepełnego wykorzystania ich teoretycznych pomysłów. Obaj dążyli do skonstruowania teorii działania w oparciu o własne założenia filozoficzne⁴. W związku z tym, chcę na koniec wskazać pewne kierunki możliwych zastosowań koncepcji Bourdieu:

1. Krytyka rozumu scholastycznego i postulat rozumu praktycznego

Rozum scholastyczny to rozum, który od początku swego istnienia powstawał w społecznych warunkach *scholae*, a więc społecznych warunkach uwolnienia od trosk rozumu praktycznego – tzn. niezależnie od kontekstu i celów praktycznych, a nawet przeciw celom, jakie rozum praktyczny mógł sobie stawiać. Warunki te ukształtowały nie tylko swobodę, lekkość myśli, ale też i swoisty kult dla jej wartości poznawczej i jej możliwości sprawczych, zwłaszcza możliwości podmiototwórczych. Scholastyczny punkt widzenia opiera się na – wykształconej społeczniemi środkami szkoły – neutralizującej (w sensie husserlowskim) dyspozycji, która zawiesza „wszelkie tezy o istnieniu i jakiegokolwiek intencji praktycznej” (Bourdieu 2009, s. 162), na zawieszeniu zdroworoządkowego przeświadczenia dotyczącego świata i celów praktycznych myśli. Przyjęcie scholastycznego punktu widzenia to milcząco zakładana „przepustka” wymagana przez wszystkie pola naukowe, to rodzaj kompetencji, warunek przystąpienia do gry w naukę przez każdego *homo scholasticus* lub *academicus* (Bourdieu 2009, s. 162).

Bourdieu postulował ideę rozumu praktycznego, którą należy rozumieć w jej rozwinięciu jako teorię działania (ale nie taką, jaką proponował Habermas – zarzucał mu transcendentalizm; inną niż tę, jaką rozwijał Parsons czy Schütz).

Nieprzypadkowo, jak się wydaje, sięgnął Bourdieu do Pascala. Nie tylko wyraża w ten sposób antykartezjanizm, konieczny przy uprawianiu takiej

⁴Oczywiście nie wyczerpuje to listy podobieństw między koncepcjami tych myślicieli, inne to np.: antykartezjanizm, socjologiczne analizy środowisk ludzi tworzących wiedzę naukową, opowiadanie się za socjologią obiektywną, choć skierowaną ku wartościom, znaczeniom, postawom, działaniom etc. Podobieństwa między założeniami metodologicznymi Bourdieu a koncepcją współczynnika humanistycznego dostrzegają A. Kłoskowska (por.: Kłoskowska, 2006, s. 18) oraz E. Hałas (por.: Hałas 2001a).

dziedziny jak socjologia, ale też podkreśla, że chodzi tu o praktyki, a nie o teorie; o istoty ludzkie, a nie o podmioty poznania. *Medytacje pascaliańskie* pisane były również przeciwko *Medytacjom kartezjańskim*, przeciwko fenomenologii Husserla. Również w ten sposób Bourdieu wyraża swój swoisty antyintelektualizm związany z jego stosunkiem do intelektualnych środowisk francuskich.

2. Socjologia jako socjoanaliza

Obiektywizacja podmiotu obiektywizującego – to jedno z istotnych zadań, jakie stoi przed filozofią i naukami społecznymi wg Bourdieu. Teorie i praktyki poznania są jednocześnie teoriami i praktykami samopoznania. Socjologia w ujęciu Bourdieu jest jednocześnie socjoanalizą (czyli swego rodzaju odpowiednikiem psychoanalizy na terenie psychologii), czego potwierdzeniem są jego prace, tj. *Homo Academicus*, *La Noblesse d'Etat*. *Grandes écoles et esprit de corps*. I bynajmniej nie chodzi tutaj o intelektualny narcyzm (por.: Bourdieu, Wacquant 2001, s. 48), ale o konieczną metarefleksję – „socjologię socjologii”, jak mówi Bourdieu – która „stanowi fundamentalny wymiar epistemologii socjologii” i „nie jest ona jedną z wielu specjalności, lecz koniecznym wstępem do skrupulatnej praktyki” (tamże, s. 48-49). Metarefleksja w socjologii umożliwia swoicie rozumiany obiektywizm: „zakwestionowanie przywileju podmiotu poznającego, który dotąd był arbitralnie i w sposób czysto noetyczny zwolniony z wykonania zadania obiektywizacji” (tamże, s. 211). Analiza socjologiczna ma być dla filozofii rodzajem anamnezy, przypomnienia warunków możliwości filozofii (pola filozoficznego), przypomnieniem, że narzędzia myślenia, tj. problemy, pojęcia, taksonomie, hierarchie ważności – nie są niezależne od społecznych warunków ich produkcji i reprodukcji. Jest to istotne, gdyż analiza socjologiczna ukazuje, iż filozofia jest uhistoryczniona, ale mimo to jest też racjonalistyczna (tamże, s. 149-150). „Filozofia powinna zgodzić się na społeczne usytuowanie swojej problematyki, swych kategorii pojęciowych i swych praktyk oraz na uznanie społecznych praw rządzących jej wewnętrznym funkcjonowaniem. Powinna więc pracować na rzecz przekroczenia granic wpisanych w jej historyczne podwaliny” (tamże, s. 147-148; cytata z przypisu 8). Po co? Po to, by nie ulec złudzeniu „czystej kartki i pióra do pisania” (por.: tamże, s. 150); po to, by nie uprawiać filozofii we własnym, scholastycznym, zamkniętym świecie – w polu akademickim (tamże, s. 149); po to, by świadomie współtworzyć przedmiot nauk społecznych w celu jego adekwatnego (prawdziwego) opisu. Najczęstsze złudzenie filozofia zawiera przekonanie, że jego myśl poprzedza historia filozofii i nic więcej, a przed nim jest tylko czysta kartka i nic innego. Można powiedzieć, że mamy tu do czynienia z przeniesieniem na grunt

socjologii programu Bachelarda (chodzi o psychoanalizę umysłu naukowego). Chodzi o oczyszczenie umysłu naukowego z ograniczeń, jakie powstają przez „szkolną” socjalizację tego umysłu. Psychoanaliza jest nowszą wersją anamnezy platońskiej. W ten sposób przeciwstawiał się Bourdieu, jak to ujmował – „niezmiernemu intelektualizmowi filozofii europejskich (z kilkoma wyjątkami, jak na przykład Wittgenstein, Heidegger czy Merleau-Ponty)” (tamże, s. 108) i niechętnemu stosunkowi filozofów do nauk takich jak socjologia czy etnologia.

Jak tego dokonać? Trzeba wykonać pracę krytyki rozumu, który nie jest wcale czystym rozumem, ale rozumem scholastycznym. Zadanie nie jest ani proste, ani jednoznaczne, pojęcie „krytyki” bowiem samo jest wytworem rozumu. W *Medytacjach pascaliańskich* zatem pyta Bourdieu: „Czy socjologowi nie grozi pewien rodzaj schizofrenii? Skazany jest głosić historyczność i względność w wypowiedziach, roszcujących sobie pretensje do uniwersalizacji i obiektywności, prześwietlając wiarę za pomocą analizy zakładającej zawieszenie jakiegokolwiek wiary naiwnej, poddawać scholastyczny rozum nieuchronnie scholastycznej krytyce w ramach jej warunków możliwości i jej form ekspresji. Słowem, musi pozornie zawieszać rozum w racjonalnej argumentacji, jak ci pacjenci, którzy komentują to, co mówią, lub to, co robią, przy użyciu przeczącej metawypowiedzi. A może to tylko złudzenie zrodzone z odrazy do uznania naukowego lub prawego rozumu?” (Bourdieu 2006a, s. 133).

Literatura

- BARTOSZEK A. (2009), Kapitał kulturowy a identyfikacje narodowo-etniczne młodych Ślązaków, „Studia Socjologiczne”, nr 4(195).
- BIELIK-ROBSON A. (1998), Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości, Universitas, Kraków, s. 141-147.
- BOLTANSKY L., CASTEL R., CHAMBOREDON J.-C. (1965), Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie, Minuit, Paris.
- BOURDIEU P. (1984), Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy, przeł. E. Neyman, [w:] Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej, red. E. Mokrzycki, t. 2, PIW, Warszawa, s. 87-136.
- (2001), Reguły sztuki. Geneza i sztuka pola literackiego, przeł. A. Zawadzki, Universitas, Kraków.

- (2004a), *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
 - (2004b), *Teoria obiektów kulturowych*, przeł. A. Zawadzki, [w:] *Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze*, red. R. Nycz, Universitas, Kraków, s. 259-280.
 - (2004c), *Moment krytyczny*, (5 rozdz. książki *Homo Academicus*, Editions de Minut, Paris 1984, s. 207-250), przeł. M. Gdula (przekład przejrzał A. Ostolski), „*Krytyka Polityczna*”, nr 6, s. 66-93.
 - (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
 - (2006a), *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa.
 - (2006b), *Struktury, habitus, praktyki*, przeł. L. Kopciewicz, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka i M. Kucia, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 546-558.
 - (2006c), *Dystynkcja: klasy i klasyfikacje*, przeł. P. Biłos, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne, wybór i opr. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski*, t. II, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 634-650.
 - (2007), *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, przeł. W. Kroker, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty.
 - (2008a), *Zmysł praktyczny*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
 - (2008b), *Co tworzy klasę społeczną? O teoretycznym i praktycznym istnieniu grup*, „*Recykling Idei*”, nr 11.
 - (2009a), *Rozum praktyczny. O teorii działania*, tłum. J. Stryczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
 - (2009b), *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*, tłum. K. Sztandar-Sztanderska, A. Ziółkowska, red. naukowa i przedmowa M. Jacyno, PWN, Warszawa.
 - (2010), *Sondaże: „nauka” bez naukowca*, przeł. K. Sztandar-Sztanderska, „*Kultura Popularna*”, nr 3(25), s. 10-15.
- BORDIEU P. (1966), *Darbel Alain, Schnapper Dominique, L’Amur de l’art. Les musées d’art européens et leur public*, Paris: Minuit.
- BOURDIEU P., EAGLETON T. (2009c), *Doksa i życie codzienne*, „*Recykling Idei*”, nr 12.

- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa (wyd. II: 2006).
- BOURDIEU P., WACQUANT L. J. D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- (2006), *Logika pól*, przeł. A. Sawisz, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, s. 651-662.
- (2007), *Nowomowa neoliberalna: Uwagi na temat nowej globalnej wulgaty*, „Recykling Idei”, nr 9 (online: http://www.recyklingidei.pl/bourdieu_wacquant_nowomowa_neoliberalna)
- CIESIELSKI R. T. (2003), *Pierre'a Bourdieu rzeczywistość pól*, „Filo-Sofija”, nr 1(3), s. 137-143.
- CZAJKOWSKA-ZIOBROWSKA D. (2009), *Reprodukcja kapitału kulturowego w ujęciu Pierre'a Bourdieu ze szczególnym uwzględnieniem kapitału szkolnego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny”, *Edukacja dla bezpieczeństwa*, R. II, nr 1(3), Poznań, s. 7-14.
- GRENFELL M. (2004), *Pierre Bourdieu. Agent Provocateur*, Continuum, London, New York.
- (2010) ed., *Pierre Bourdieu. Key Concepts*, Durham: Acumen Publ.
- HAŁAS E. (2001a), *Polityka symbolizacji w ujęciu Pierre'a Bourdieu a interakcjonizm symboliczny*, [w:] eadem, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 165-193 [także: „*Studia Socjologiczne*” 1999, nr 4(155), s. 77-99].
- (2001b), *Działanie symbolu. Założenia teorii Pierre'a Bourdieu*, [w:] eadem, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 155-164 [także: „*Roczniki Nauk Społecznych KUL*” 1998, t. 26, z. 1, s. 25-33 oraz [w:] *Kręgi kompetencji i perspektywy poznawcze*, red. J. Goćkowski, P. Kisiel, Kraków 1999, s. 213-221].
- HIRSZOWICZ M., NEYMAN E. (1997), *Państwo opatrnościowe i jego ofiary*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 3.
- JACYNO M. (1993), *Mikrostrukturalny aspekt Pierre'a Bourdieu koncepcji habitusu*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 3.
- (1997), *Kontrkultura ubóstwa. Pierre'a Bourdieu koncepcja reprodukcji klas społecznych a problem reprodukcji otwartej*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 3.
- (1997), *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.

- KLEKOT E. (2007), Przedmowa do wydania polskiego, [w:] Bourdieu P., Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabyłów, s. 5-14.
- KŁOSKOWSKA A. (1993), Socjologia kultury, PWN, Warszawa.
- (1998), Pierre Bourdieu, [w:] Encyklopedia socjologii, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 70-72.
- (2006), Teoria socjologiczna Pierr'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego, [w:] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa.
- KOPCIEWICZ L. (2007), Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- LOMPART A. (2007), Socjologiczne podejście do ekonomii w teorii Talcotta Parsonsa, Niklasa Luhmanna i Pierre'a Bourdieu, „Studia Socjologiczne”, nr 1(184), s. 51-73.
- MANTERYŚ A. (1997), Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych, PWN, Warszawa, s. 138-146.
- MATUCHNIAK-KRASUSKA A., (1982) (rec.), P. Bourdieu „La Distinction. Critique sociale du jugement” Editions de Minuit, Paris 1979, „Przegląd Socjologiczny”, t. 33. s. 358-365.
- (2010), Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- SAWISZ A. (1978), System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre Bourdieu, „Studia Socjologiczne”, nr 2(69), s. 241-262.
- SHUSTERMAN R. (1999) ed., Bourdieu. A Critical Reader, Blackwell Publ, Oxford.
- SOJAK R. (2004), Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa, Monografie FNP, Wrocław, s. 189-199.
- SZACKI J. (2002), Bourdieu: konstruktywizm strukturalistyczny, [w:] tenże, Historia myśli socjologicznej, wydanie nowe, PWN, Warszawa, s. 889-902.
- SZTANDAR-SZTANDERSKA K. (2010), Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre'a Bourdieu, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- WACQUANT L. J. D. (2001), Słowo wstępne i Wprowadzenie, [w:] P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant, Zaproszenie do socjologii refleksyjnej, s. 3-41.

- WARCZOK T., WOWRZECKA-WARCZOK J. (2008), Analiza dyskursu a teoria pól Pierre'a Bourdieu. Szkic teoretyczno-empiryczny, [w:] Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii, red. A. Horolets, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 201-220.
- ZARYCKI T. (2003), Tożsamość regionalna a logika pól kapitałów Pierra Bourdieu. Rozważania teoretyczne na marginesie „Społecznego tworzenia ojczyzn” Wojciecha Łukowskiego, [w:] Wymary globalizacji kulturowej. Wezwania badawcze, red. M. Kempny, G. Woroniecka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii, Olsztyn, s. 250-258.
- (2008), Kapitał kulturowy. Inteligencja w Polsce i w Rosji, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- ZAWADZKI A. (2004), Pomiedzy genezą a strukturą: Pierre'a Bourdieu socjologia modernizmu literackiego, [w:] Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze, red. R. Nycz, Universitas, Kraków, s. 281-294.

Mariola Kuszyk-Bytniewska

**RECEPTIONS OF PIERRE BOURDIEU'S IDEAS
IN POLISH SOCIOLOGY**

Abstract

The aim of the paper is to present how Polish social sciences absorb philosophical and sociological ideas of Pierre Bourdieu. Moreover, it shows how influential such notions as "habitus" or "cultural capital" are in the area of social and cultural studies in Poland. The article also suggests major trends in the reception of such concepts as "critique of scholastic reason". However, being potentially applicable and adaptable, they are not yet sufficiently known by the Polish scholars.

Krzysztof Wielecki*

PARADYGMAT WIELKIEJ DIALEKTYCZNEJ SYNTEZY I JEGO OBECNOŚĆ W POLSKIEJ SOCJOLOGII

Wprowadzenie

W pracy tej podejmuję wątek współczesnego rozwarstwienia paradygmatycznego w socjologii. Staram się wyjaśnić jego charakter i przyczyny. Porządkuję teorie w trzech typach, z których szczególnie omawiam trzeci, nazwany paradygmatem *wielkiej dialektycznej syntezy*. Usiłuję zbadać, jak bardzo obecny jest on we współczesnej polskiej socjologii (zob. więcej: Wielecki 2011).

Są dwa, jak sądzę, główne procesy *długiego trwania*, które determinują przeobrażenia nauk społecznych na poziomie ich fundamentów. Pierwszy z nich ma charakter cywilizacyjno-historyczny. Ujmuję go głównie jako historię kryzysów: najpierw industrialnego, który legł u podstaw narodzin socjologii. Jego kolejne odsłony przyczyniały się do istotnych metamorfoz tej nauki. Obecny kryzys postindustrialny powoduje nowe wyzwania cywilizacyjne, kulturowe, społeczne, ekonomiczne, polityczne, na jakie powinna odpowiedzieć socjologia, jeśli chce być naprawdę użyteczna i zapobiec swej stopniowej marginalizacji. Czy znajdzie ona takie siły, jakie pozwoliły jej odegrać niepoślednią rolę w dziewiętnastym i dwudziestym wieku?

Drugi ze wspomnianych *procesów długiego trwania*, to wewnętrzny dyskurs w samej socjologii, trwający już blisko dwa stulecia, wpłątany, mniej lub bardziej świadomie i twórczo, w wielkie prądy intelektualne oświecenia, modernizmu, pozytywizmu i w ten węzeł rozmaitych nurtów, prądów i orientacji kulturowych, naukowych, artystycznych, jaki charakteryzuje ostatnie dziesięciolecie.

***Krzysztof Wielecki** – dr hab. prof. w Centrum Europejskim Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się socjologią cywilizacji, makrosocjologią, współczesnymi teoriami społecznymi i antropologią filozoficzną, rozwija teorię podmiotowości oraz kultury masowej. Jest autorem blisko stu artykułów naukowych i recenzji oraz trzech książek: *Wprowadzenie do problemów integracji europejskiej*, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, *Kryzys i socjologia* (w druku).

Ten niesłychanie pobieżny szkic służy mi do zidentyfikowania i wykreślenia pozycji oraz określenia znaczenia współlegzystujących współcześnie paradygmatów socjologicznych, których – ostatecznie – wymieniam trzy: obiektywistyczny, subiektywistyczny i wielkiej dialektycznej syntezy.

Kluczowe znacznie ma teza o szczególnym znaczeniu dla ich rozwoju teorii Maxa Webera, który (choć niekoniecznie świadomie) wpłynął na zmianę przedmiotu socjologii, jej metod i koncepcji racjonalności, trzech z liczby najważniejszych wyznaczników paradygmatycznych nauk społecznych. Nadał w ten sposób socjologii bieg, z którego rezultatami pewnie zupełnie by się nie zgodził. Jednym z nich jest m.in. wspomniane rozwarstwienie paradygmatyczne schyłku dwudziestego wieku.

Sądzę, iż dla formowania się paradygmatów socjologicznych wielkie znaczenie mają *zbiorowe horyzonty odniesienia*, czyli kulturowo zależne, mniej lub bardziej dojrzałe i świadome wyobrażenia o charakterze ontycznym, etycznym i epistemicznym. Mają one istotny wpływ na kształtowanie się typu racjonalności, przesądzającego o pojmowaniu zadań, przedmiotu, sensu świata, życia, wszelkich działań, w tym również nauki.

Osobną sprawą jest funkcjonowanie tych racjonalności i związanych z nimi paradygmatów w polskiej socjologii.

Historyczne tło socjologii

Socjologia powstawała na początku XIX w., gdy świat wstrząsany był epokowymi przemianami, w bardzo trudnych czasach zaawansowanego już industrializmu. Kiedy filozofia nie wystarczała, aby pojąć paroksyzmy kryształizowania się nowego społeczeństwa, pojawiła się socjologia. Zrodził ją wielki industrialny kryzys cywilizacyjny.

Industrializm to wynik procesów, które za Fernandem Braudem nazywamy *procesami długiego trwania* (Braudel 1999a, 1999b). Jeden z nich, zapoczątkowany jeszcze w wiekach średnich, wraz z wielkimi odkryciami geograficznymi, to doskonalenie się w gospodarce instrumentarium kapitalistycznego. Drugi, który otworzyło Oświecenie, to historia przemienności prądów intelektualnych i artystycznych, odkryć naukowych i wynalazków technicznych, wraz z sekularyzacją, która odcięła linię asekuracyjną sensu świata, porządku moralnego i obyczajowego. Trzeci, to przemiany ustrojowe powiązane z przeobrażeniami struktury społecznej i ładu instytucjonalnego.

W XVIII w. spłotyły się one w jeden nurt, wyznaczający nową epokę cywilizacyjną. Jako odpowiedź na wielkie przyspieszenie industrialne na początku wieku XIX pojawiają się trzy wielkie ideologie: konserwatyzmu, liberalizmu i socjalizmu, które na trzy różne sposoby, w imieniu trzech róż-

nych klas społecznych objaśniają swój czas, konstruując porządek w świecie gospodarki, struktury społecznej, ładu instytucjonalnego i kultury.

Około połowy lat 70. dwudziestego wieku wyraźnie był już widoczny kryzys postindustrialny. Jest on wynikiem zupełnie nowego procesu cywilizacyjnego, zapoczątkowanego *rewolucją naukowo-techniczną* dwudziestego wieku.

Warto zwrócić uwagę na swoiste *intermezzo* ostatniej – jak sądzę – fazy industrializmu, którą określe jako *spełniony kapitalizm*. W niemałym stopniu złagodził on, jeśli nie rozwiązał, kryzys industrialny.

Horyzonty odniesienia, racjonalność i paradygmaty nauk społecznych

Człowiek, aby egzystować musi mieć elementarne bodaj przeświadczenie, że rozumie świat, w którym żyje. Jest to warunek *sine qua non* poczucia jego sensowności, bez czego nie można w dłuższej perspektywie zachować zdrowia psychicznego, nie mówiąc już o tzw. bezpieczeństwie ontycznym. Człowiek podejmuje zatem działania nastawione na poznanie świata. Stosuje rozmaite praktyki rozumienia i interpretacji.

Wyobrażenia, jakie tworzymy sobie na temat ładu świata, jego reprezentacja (nie przesadzamy prawdziwa czy nie), stanowi przestrzeń intelektualną, do której odnosimy siebie, która orientuje nasze życie. Przestrzeń tę określają podstawowe przekonania nt. sensowności świata i jego natury. Nazwiemy je horyzontami odniesienia. W obrębie horyzontu odniesienia możemy znowu wyłonić analitycznie horyzont ontologiczny, aksjologiczny i epistemologiczny. W procesach komunikacji konstruowane są zbiorowe horyzonty odniesienia (więcej w: Wielecki 2003, s. 294 i następne), które kulturowo zmienne, przenoszą jednak wartości uniwersalne.

Wyznaczają one także to, co w danej formacji cywilizacyjnej uważane jest za racjonalne, czyli sensowne. Bowiem „... Uznać coś za racjonalne to tyle, co uznać za sensowne, właściwe, wymagane lub zgodne z jakimś uznanym celem, takim jak prawda lub dobro” (Blackburn 2004, s. 337).

Koncept racjonalności jest osiowym składnikiem paradygmatu naukowego.

Punkt zwrotny w rozwoju socjologii – teoria Maxa Webera

Takiej cywilizacyjnej operacji zmiany paradygmatu w socjologii dokonał, jak myślę, Max Weber. I to na dwa sposoby. Po pierwsze, poprzez ogłoszenie „odczarowania świata”.

Odczarowana wizja świata Webera była wyraźnie zainspirowana lekturami Nietzschego i jego przekonaniem o świecie tego chaosie, braku jakiegokolwiek ładu i zgody, o wiecznej i nieuniknionej walce ludzi o swe partykularne cele oraz subiektywne racje i wartości. Ani Boga, ani religii, ani tradycji, ani sensu, ani innych fundamentów świata, a tylko walka i chaos – czy ta wizja nie ma podłoża w czasach, w jakich przyszło Weberowi żyć?

Dla pierwszych filozofów starożytnej Grecji, kraju rolników i żeglarzy, sens świata zamknięty był w naturze, a racjonalne było to, co pozwalało ją zrozumieć i poradzić sobie z jej żywiołem. Stąd pierwsza orientacji filozofii greckiej to filozofia przyrody. Dla świata chrześcijańskiego sensem życia było poznanie Boga i życie ku zbawieniu. Weber odczarowując świat, uwalnia go od wszelkiej transcendencji, kierując, w czasach rozwiniętego kapitalizmu, ku wolności działania zgodnego z przyjętymi celami, czyli ku racjonalności instrumentalnej. Weber, który zasadniczo aprobował przemiany industrializmu, szukał dla niego adekwatnego klucza instytucji społecznych. Znalazł je, między innymi, w *racjonalności celowej*, legalnym typie panowania i nowoczesnej biurokracji. Postmoderniści uwolnią się i od tego balastu, fundując racjonalność na egocentrycznym indywidualizmie jednostki. Stosunek do tak pojmowanej racjonalności będzie później jednym z czynników rozwarstwienia paradygmatycznego socjologii.

Otwierając socjologię na subiektywność i uwikłanie w świat zaczarowanych wartości, niemiecki socjolog wyraźnie zakreślał jednak granicę socjologii, którą obowiązuje *Wertfreiheit*, czyli aksjologiczna neutralność, zasada wolności od wartościowania. Następcy już niekoniecznie kultywowali tę zasadę, aby w teoriach paradygmatu subiektywistycznego i wielkiej dialektycznej syntezy była ona jawnie odrzucana lub przynajmniej omijana.

Po drugie, Weber, wraz z innymi niemieckimi socjologami humanistycznymi, zmienił przedmiot socjologii, którym uczynił działania społeczne. Wprowadził też do socjologii, znaną już wcześniej z filozofii, metodę rozumienia. Była to przemiana znamienita. Zachęteni amerykańscy pragmatyści poszli jeszcze dalej niż Weber. Zauważyli mianowicie, iż w przeważającej mierze działania społeczne przyjmują formę interakcji, zwłaszcza przejawiają się one w komunikacji. Uznali ponadto, że istotą interakcji między ludźmi jest komunikacja, szczególnie językowa.

Zwłaszcza prace Georga H. Meada stały się inspiracją do powstania i rozwoju m.in. interakcjonizmu symbolicznego, socjologii fenomenologicznej, teorii tzw. zwrotu lingwistycznego, z postmodernizmem włącznie.

Trzy wielkie paradygmaty socjologii

Pragnę zwrócić uwagę na koincydencję zwrotów w historii badanego przez socjologię świata i przemian jej samej. Powróćmy do tezy, iż mniej więcej w połowie lat 70. ubiegłego wieku rozpoczął się kolejny przełom cywilizacyjny. Wtedy też w socjologii następuje bardzo wyraźne zróżnicowanie paradygmatyczne, tj. podstawowych dla nauki poglądów na temat przedmiotu, metod, zadań, racjonalności, rozumienia głównych pojęć, a także podstawowych postaw (uświadamianych w pełni, częściowo lub wcale) ontycznych, epistemologicznych i aksjologicznych oraz ogólnych wyobrażeń świata i człowieka.

Skutkiem kryzysu cywilizacyjnego bywa nadzwyczajne ożywienie umysłów, którym gorset tradycyjnych zasad paradygmatycznych wydaje się (najczęściej słusznie) zbyt ciasny. Powstaje wówczas inflacja konceptów, teorii, propozycji, z paradygmatycznymi włącznie. Wielu odczuwa konieczność radykalnych zmian i zerwania wszelkich więzów, wielu okopuje się na pozycjach ortodoksji, nie brak też rozmaitych eksperymentatorów lub też ideologów niemożności nauki. Wszystkie te postawy wydają się w jakimś stopniu racjonalne i, sumarycznie, pozytywne. Wytwarzają one napięcie dyskursu intelektualnego oraz wytwarzają względnie szeroką perspektywę poznawczą dla poszukiwań.

Dla jaśniejszego przedstawienia głównych sporów i stanowisk w socjologii uporządkuję ów dyskurs w trzech paradygmatach socjologii: obiektywistycznej, subiektywistycznej i wielkiej dialektycznej syntezy.

Paradygmat obiektywistyczny sięga początków socjologii i takich twórców jak August Comte, John Stuart Mill czy Émile Durkheim. Socjologia miała być dla nich nauką monoparadygmatyczną. Zakładano, iż jej przedmiotem jest społeczeństwo, jego kultura, struktury i instytucje. Za takim rozumieniem socjologii stała pewna wizja świata, który wydawał się jednolity, poznawalny, funkcjonalny, systemowy. Miał on też, wierzone, charakter procesualny, a wielkie procesy historyczne determinują struktury społeczne, które z kolei warunkują ludzi. Socjologowie tej orientacji odwołują się najczęściej do takich filozofów jak Arystoteles, Platon, Kartezjusz, Kant, Hegel czy Marks.

Obiektywizm teorii socjologicznej przejawia się w przekonaniu filozoficznym, iż byt, świat, istnieje w rzeczywistości, poza świadomością człowieka i jako taki jest poznawalny. Obiektywizm socjologa oznacza bezstronne, otwarte, pozbawione subiektywizmu nastawienie na poznawanie tego obiektywnego świata społecznego. Obiektywistyczne teorie socjologiczne są z reguły naturalistyczne. Oznacza to, iż ich zdaniem, świat społeczny jest

częścią świata przyrodniczego, a socjologia powinna się wzorować na naukach przyrodniczych i usilnie dążyć do ich dokładności, precyzji, pewności oraz wolności od subiektywizmu właśnie. W praktyce badawczej tym paradygmatycznym założeniom służyć mają takie metody jak eksperyment, obserwacja, ankieta, analiza statystyczna.

Do paradygmatu obiektywistycznego zaliczyć można, poza wymienionymi twórcami, m.in. Maxa Webera, przedstawicieli pragmatyzmu amerykańskiego (John Dewey, Charles H. Cooley, William I. Thomas), Floriana Znanieckiego (choć nie bezdyskusyjnie), funkcjonalistów (m.in. Talcotta Parsonsa, Roberta R. Mertona), Karla Mannheim, Norberta Elias, Immanuel Wallersteina i wielu innych. Jest to orientacja żywa do dzisiaj, choć rzadko traktowana bardzo ortodoksyjnie.

Drugą z wielkich orientacji paradygmatycznych, jakie tu wymieniamy, jest **paradygmat subiektywistyczny**. Jego początków szukać trzeba w pierwszych dekadach dwudziestego wieku, a zatem w okresie pierwszej i drugiej wojny światowej, kolejnego, głębokiego kryzysu industrializmu i kapitalizmu. Orientacja ta poczyna dynamicznie rozkwitać od lat 30. dwudziestego wieku, początkowo traktowana jako rodzaj ciekawostki, potem aberracji, a na koniec jako przejaw schizmy w socjologii. Od zaawansowanych lat 60. jest jednym z równoległych jej nurtów. Do paradygmatu tego zaliczyć trzeba przede wszystkim interakcjonizm symboliczny, socjologię fenomenologiczną i etnometodologię. W latach 70. ubiegłego stulecia powstaje i rozwija się radykalna wersja tego paradygmatu – postmodernizm.

Orientacja ta, to z pewnością bardzo twórczy i obiecujący wyraz niezwykle wyraźnego nurtu buntu przeciwko porządkom ówczesnego świata, który czasem, nierzadko, przybiera formę rewolty metodologicznej. Tak, jakby jej autorzy wierzyli, iż znajdą inny sposób i język rozmawiania o społeczeństwie, który pozwoli przeciwstawić się tragicznej historii. Zapewne też niektórzy socjologowie uciekają od problemów swej bardzo trudnej współczesności w opłotki problematyki socjologicznej, w marginalia społeczeństwa. Socjologia wówczas pogrąża się w badaniu natury człowieka uwikłanego w życie społeczne, ograniczając zainteresowania do wąskiego kręgu interakcji. W ten sposób doszła ona do progu schizmy. Około połowy lat 70. dwudziestego wieku wieloparadygmatyczność w socjologii jest faktem.

Źródła filozoficzne paradygmatu subiektywistycznego to fenomenologia Edmunda Husserla oraz poglądy takich myślicieli jak Peter Winch, Ludwig Wittgenstein, Martin Heidegger, Michel Foucault, Jacques Derrida, Richard Rorty, Jean-François Lyotard. Wizja świata, jaka zdaje się wyznaczać orientację subiektywistyczną, to rzeczywistość wątpliwa, nieuporządkowana, chaos. Jest to świat nieoczywisty, indeterministyczny, niepoznawalny. Jest on

też sfragmentaryzowany, pełen zagrożeń, ryzyka. Jest on zawsze światem dla kogoś (subiektywizm), często zredukowany do języka lub tekstu, ustanawiany w świadomości (indywidualnej lub zbiorowej), czasem istniejący w wyobraźni.

Socjologia subiektywistyczna jest też z założenia wieloparadygmatyczna. Stąd też nie ma jednego przedmiotu badań. Czasem są to akty komunikacji lub użycia języka, albo sam język czy też tworzenie i interpretacje symboli, dyskurs uwikłany w roszczenie panowania, praktyki konstruowania świata symbolicznego. Do najwybitniejszych przedstawicieli tej orientacji zaliczyć by trzeba m.in. Alfreda Schütza, Ervinga Goffmana, Herberta Blumera, Jeana Baudrillarda, Zygmunta Baumaną. Metody, jakie są właściwe dla paradygmatu subiektywistycznego to interpretacja, metoda fenomenologiczna, dekonstrukcja i metody heurystyczne.

Najbardziej radykalny nurt w ramach paradygmatu subiektywistycznego, postmodernizm, jest sceptyczny co do istnienia obiektywnego świata, prawdy, wartości, „istoty rzeczy”. Wierzy w realne istnienie rozmaitych narracji, wśród których nauka jest jedną z wielu, „taką sobie opowieścią”, odnoszącą się przede wszystkim do pewnych interesów, przekonań i obyczajów środowiska naukowego niż do rzeczywistości społecznej. A wszelkie roszczenia do prawdy i obiektywizmu są uwikłane w walkę o władzę symboliczną i (co wiąże się z tym ściśle) polityczną.

Trzeci z wielkich paradygmatów został określony jako **socjologia wielkiej dialektycznej syntezy**. Czerpie on z obu paradygmatów i wykracza poza nie, omijając z większym lub mniejszym szczęściem pułapki eklektyzmu. Przykłady tak uprawianej socjologii odnajdujemy w dziełach takich m.in. twórców jak Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Alain Touraine, Manuel Castells czy Anthony Giddens. Cechuje je ogromna erudycyjność, zaangażowanie aksjologiczne, a często także ideologiczne i polityczne, nowatorstwo terminologiczne, gruntowne osadzenie w dorobku filozofii, narracja posługująca się częściej stwierdzeniami *propozycjonalnymi* niż kategorycznymi twierdzeniami. Przemawiają one, by użyć określenia Charlesa Taylora, *bardziej subtelnym językiem*.

Twórcy tego paradygmatu mają pełną świadomość słabości orientacji obiektywistycznej. Zdają sobie sprawę z niemożności poznania w duchu oświeceniowym, z faktu, iż socjolog nie jest w stanie inaczej poznawać człowieka, społeczeństwa i kultury niż subiektywnie. Są oni też świadomi omyślności zmysłów i rozumu, uwikłania procesów poznawczych w wartości, uprzedzenia, interesy, ich zależność od wyobrażeń społecznych. Teoretycy wielkiej dialektycznej syntezy podzielają bardzo wiele zastrzeżeń, zwłaszcza postmodernistycznych. Chcą jednak wyjść poza ich skrupuły, poza poczucie

niemożności, jakie z postmodernistycznej krytyki wynika. Korzystają z rozmaitych źródeł wiedzy, zbieranych tradycyjnymi (tzw. twardymi) metodami i *miękkimi*, właściwymi socjologii subiektywistycznej.

Wszyscy ci twórcy mają bardzo solidne przygotowanie filozoficzne. Wydaje się, że orientacja ta nie może istnieć bez warsztatu i wiedzy filozoficznej. Łączą też wiele innych kompetencji. Swobodnie operują wiedzą ekonomiczną, antropologiczną, psychologiczną. Reinterpretują dokonania tych nauk w języku socjologicznym, czyniąc z niego użyteczny instrument interpretacji i rozumienia. Ich teorie są trudne, bo niełatwy jest świat, jaki opisują i wyjaśniają.

Teorie te próbują stawić czoła współczesnemu kryzysowi postindustrialnemu, w którym nowe technologie informatyczne i biochemiczne zmieniają cały świat człowieka, na dobre i złe. Pociągają za sobą takie procesy, jak: globalizacja, katastrofa demograficzna, globalny, niekontrolowany *wolny rynek*, nowotworowy rozrost kultury masowej, płynność form życia społecznego. Te zaś zjawiska powodują kryzys tożsamości indywidualnej i zbiorowej, radykalne przeobrażenia systemów wartości, obyczajowości, modelu rodziny itd., itp.

Paradygmat wielkiej dialektycznej syntezy w polskiej socjologii

Osobną sprawą jest funkcjonowanie tych racjonalności i związanych z nimi paradygmatów w polskiej socjologii. Przedstawienie tu jakiejś diagnozy wymagałoby osobnych studiów, których nie prowadziłem. Trzeba też bardzo przy takiej okazji uważać, aby powstrzymać się od pokusy zbyt prędkiej oceny, prezentyzmu, upraszczania bogatego i różnorodnego żywiołu praktyki życia naukowego, aroganckiej wiary, że się wie lepiej od autora analizowanej teorii lub badań. Aby tego uniknąć, podzielę się tylko ogólnym przeświadczeniem, iż w polskiej socjologii dominują paradygmaty obiektywistyczny i subiektywistyczny, a bardzo rzadko reprezentowany jest wielkiej dialektycznej syntezy. Dlaczego tak jest, to może być przedmiotem wielu domysłów.

Ostatni (lipiec 2010 r.) World Congress of Sociology w Göteborgu pokazał, iż właśnie ten ostatni paradygmat jest dość bogato reprezentowany, głównie w socjologii francuskiej, niemieckiej i brytyjskiej, a w mniejszym stopniu amerykańskiej. Choć, oczywiście, stanowi on znaczącą, ale zdecydowaną mniejszość całości produkcji socjologicznej na świecie.

Dla zobrazowania tego zjawiska posłużę się programami dwóch znaczących wydarzeń socjologicznych 2010 r.: wrześniowego XIV Ogólnopolskiego

Zjazdu Socjologicznego PTS w Krakowie i XVII Światowego Kongresu Socjologicznego ISA w Göteborgu. Muszę koniecznie zastrzec się, iż zdecydowane wnioskowanie o naturze paradygmatycznej jakiegoś wystąpienia wymagałoby głębszych studiów i skrupulatnego badania orientacji teoretycznej i jej zgodności z kwalifikowanymi tutaj do trzech głównych paradygmatów kryteriami, wymienionymi powyżej. Tego tutaj nie czynię. Status metodologiczny prezentowanej w niniejszym artykule analizy to raczej bardziej uzasadnione postawienie hipotezy czy też coś w rodzaju badania sondażowego, jeśli można w takim kontekście użyć tego pojęcia.

Kwalifikacja do paradygmatu wielkiej dialektycznej syntezy nastąpi na podstawie analizy tytułu i odautorskiego abstraktu (tam, gdzie to było możliwe). Do tej kategorii zaliczam wystąpienia, które albo są poświęcone wspomnianym wyżej teoriom, albo były przedstawiane z ich perspektywy.

W Krakowie w sumie było 28 wystąpień w sesjach plenarnych i w ramach tzw. sympozjów oraz 734 wystąpienia w „grupach tematycznych”, a także pięć w kończącym obrady „panelu dyskusyjnym”. Razem 767 wystąpień. W tej liczbie są i takie, które nie zostały wygłoszone, ale zostały zgłoszone oraz referaty wyłożone do wglądu, a niewygłoszone. Istotne jest dla mnie, że były zgłoszone oraz jakiej tematyki dotyczą i do jakiej orientacji paradygmatycznej da się je zaliczyć.

Otóż 64 (8,3%) wystąpienia dotyczyły jakkolwiek zagadnień zmian współczesnego świata, jego kryzysu, perspektywy cywilizacyjnej, globalizacji itp. Kolejnych 36 (4,7%) wystąpień w jakimś stopniu odwoływało się do dorobku kwalifikowanego tutaj jako paradygmat wielkiej dialektycznej syntezy. Niekoniecznie same mogą być do nich zaliczone. Raczej chodziło o jakieś odwołanie do kategorii teoretycznej lub pracy jednego z twórców tej orientacji.

W Göteborgu referatów opublikowanych w zbiorze abstraktów i innych wygłoszonych, ale nieopublikowanych było 3362, z tego 812 (24,15%) dotyczyło interesujących nas tu problemów cywilizacyjnych, a 317 (9,4%) wykorzystywało w jakikolwiek sposób podstawy paradygmatu wielkiej dialektycznej syntezy. Dodajmy dla porządku, iż w tej pierwszej grupie referatów było dwanaście wystąpień autorów polskich, a w drugiej osiem.

Warto zwrócić uwagę, iż socjologia światowa pilniej towarzyszy problemom cywilizacyjnym niż polska. Na XVII Światowym Kongresie Socjologii blisko jedna czwarta produkcji dotyczyła tych zagadnień, a niemal co dziesiąty mówca odwoływał się do omawianej tu perspektywy teoretycznej. Byli wśród nich oczywiście twórcy zakwalifikowani do tej orientacji, jak np. Alain Touraine (który miał kilka wystąpień), Manuel Castells czy Ulrich Beck. Przeprowadzona analiza pozwoliła dostrzec także taką prawidłowość, iż so-

cyjologii niektórych państw są bardziej otwarte na problemy cywilizacyjne, jak np. niemiecka, francuska lub brytyjska, inne zaś wydają się bardziej zamknięte. Tu, obok polskiej, można wymienić np. rosyjską, chińską lub, choć w mniejszym stopniu, indyjską. Zwraca uwagę, iż unikanie problematyki cywilizacyjnej i silna koncentracja na lokalnych problemach, a przy tym niższa od przeciętnej reprezentacja wystąpień sięgających do paradygmatu wielkiej dialektycznej syntezy cechuje socjologie państw „na dorobku”, w tym byłego bloku radzieckiego, ale też tzw. trzeciego świata. Są też państwa, z których socjolodzy bardzo często zajmują się problemami cywilizacyjnymi, ale mniej chętnie teoretyzują w ogóle, a zwłaszcza rzadziej od przeciętnej (ok. 10%) odwołują się do omawianego tu paradygmatu (np. Szwecja).

Opublikowanych abstraktów polskich socjologów było w Göteborgu 44, z czego, jak była o tym mowa, 12 dotyczyło problemów cywilizacyjnych, co dla polskiej „reprezentacji” daje 27,3%. Jest to zatem wskaźnik nieco nawet wyższy niż dla ogółu wystąpień. Przypomnijmy, iż odsetek abstraktów odwołujących się do teorii wielkiej dialektycznej syntezy od ogółu, to blisko 10%. Osiem polskich wystąpień tego typu, w stosunku do 44 wygłoszonych w Göteborgu to 18,2%, czyli znacznie powyżej średniej. Pamiętajmy jednak, że są to wskaźniki znacznie powyżej średniej krajowej (referaty na Zjeździe w Krakowie). Nasuwa się wniosek, iż orientacje teoretyczne i tematyczne polskich autorów w Szwecji różniły się od właściwych socjologii krajowej. Pamiętajmy jednak, iż ogromna liczba wystąpień z Chin, krajów trzeciego świata i Rosji bardzo zaniżyły prezentowane wskaźniki. Gdyby policzyć wystąpienia socjologów europejskich (zwłaszcza ich) i USA, wskaźniki byłyby o wiele wyższe, również od polskich.

Literatura

- BLACKBURN S. (2004), Oksfordzki słownik filozoficzny, KiW, Warszawa.
- BRAUDEL F. (1999a), Historia i trwanie, tłum. B. Geremek, Czytelnik, Warszawa.
- (1999b), *Textes des Ecrits sur l’Histoire*, Flammarion.
- WIELECKI K. (2003), Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem i kolektywizmem, Warszawa.
- (2011), Kryzys i socjologia, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Krzysztof Wielecki

PARADIGM OF GREAT DIALECTICAL SYNTHESIS AND ITS
PRESENCE IN POLISH SOCIOLOGY

Abstract

The contemporary sociology should be considered in the relation to its past. However, the problem should also be understood in the context of a current deep post-industrial crisis, resulting from enormous civilisation changes, especially technological ones. Moreover, considering the issue one ought to take into account intellectual confusion of many people, a specific evolution of trends of thought, collective imaginaries or systems of values.

The process of secularisation has been one of the principal dominants of such a state of crisis. Another important feature is the crisis of social order, impairing the stability of social structures, principal social institutions from the State through family, culture, economy and so forth. This is the context in which the main trends in contemporary sociology are shown. Especially its three fundamental paradigms: *objectivistic*, *subjectivistic* and great *dialectical synthesis*. The last part of this paper is devoted to the question about the significance of the great paradigm of dialectical synthesis in Polish sociology.

II

POLSKIE SZKOLNICTWO WYŻSZE NA POCZĄTKU XXI WIEKU

Marcin Centkowski*

DEBATA NAD STANEM I PRZYSZŁOŚCIĄ UNIwersYTETU W POLSCE

W uniwersytecie szuka się odpowiedzi na pytania podstawowe, które niekoniecznie mogą mieć jakikolwiek związek z praktycznymi zastosowaniami. Praktyka społeczna, jej ulepszenie nie może być jedynym kryterium działalności uniwersytetu.

(Jerzy Brzeziński, *Rozważania o uniwersytecie*)

Wprowadzenie

Od blisko dwudziestu lat nie udało się wypracować odpowiednich (zadowalających większość środowiska akademickiego) rozwiązań dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Doświadczenia zachodnich społeczeństw, które rozpoczęły procesy dogłębnych zmian w tym obszarze, dotarły do „kraju nad Wisłą” z czterdziestoletnim opóźnieniem. Rozwijające się społeczeństwa przemysłowe zwróciły uwagę na konieczność zacieśnienia relacji między systemem ekonomicznym a systemem edukacji, co w wielu przypadkach zostało uznane za podstawowy czynnik wzrostu społeczno-gospodarczego.

W krajach Europy Zachodniej mówi się o uniwersytecie przedsiębiorczym, który poddał się presji akademickiego kapitalizmu, reorganizując metody zarządzania, struktury i sposób podejścia do studenta-klienta, który decyduje o wyborze dobra, dostarczającego mu większej korzyści i satysfakcji. Główną przyczyną było zliberalizowanie przepisów obejmujących szkolnictwo wyższe w latach 60. ubiegłego wieku, które, wspierane przez państwo, doprowadziło do powstania bogatego w ofertę rynku usług edukacyjnych. Dla uniwersytetu oznaczało to, że musi nastawić się na kształcenie innego typu odbiorcy – profesjonalisty, który na pierwszym miejscu stawia konieczność doskonalenia kwalifikacji i kształtowania nowych, które wzmocnią jego pozycję na rynku pracy. Innym aspektem było dostosowanie programów kształcenia i tematyki prowadzonych badań do społecznego zapotrzebowania, które wpływało na ograniczanie tradycyjnych zadań stawianych kształceniu uniwersyteckiemu. W związku ze zmianami w otoczeniu, niektórzy

***Marcin Centkowski** – mgr, doktorant UMK, absolwent socjologii i politologii. W badaniach naukowych zajmuje się stanem obecnym i przyszłością szkolnictwa wyższego, dziennikarstwem obywatelskim, rynkiem turystycznym.

ogłosili kryzys tożsamości uniwersytetu, zwracając uwagę, że stoi on przed jednym z najważniejszych wyborów. Boom edukacyjny w Europie Zachodniej przyczynił się do stawiania pytań o jakość *u n i w e r s y t e c k i e g o k s z t a ł c e n i a*, które konkurowało z atrakcyjnymi kierunkami studiów, oferowanymi przez uczelnie prywatne.

Do Polski te same zjawiska dotarły wraz z upadkiem systemu realnego socjalizmu. Na mocy ustawy z 1990 roku nastąpiła liberalizacja sektora szkolnictwa wyższego. Jak grzyby po deszczu powstawały uczelnie niepaństwowe, prowadzące kształcenie w modnych na początku okresu transformacji kierunkach studiów, wypuszczając wspólnie z uczelniami publicznymi znaczne ilości specjalistów od zarządzania, marketingu – ogólnie mówiąc z zakresu zarządzania i marketingu.

Boom edukacyjny sprawił, że gwałtownie zwiększyła się liczba szkół wyższych. W 1990 roku istniało ich 112, by na początku XXI wieku ich liczba zwiększyła się do 310, z czego blisko dwieście to uczelnie niepubliczne (IBnGR i E&Y 2010, s. 29). Obecnie istnieje 456 (131 to uczelnie publiczne) szkół wyższych, w których kształcą się blisko dwa miliony studentów. Powstawanie nowych szkół pociągnęło za sobą pięciokrotny wzrost liczby studiujących. Szczegółowe dane zawiera tabela numer 1.

Tabela 1

Zestawienie liczby szkół wyższych i studentów w Polsce

	1990/1991	2004/2005	2008/2009
Liczba szkół wyższych	112	427 (126 publiczne)	456 (131 publiczne)
Liczba studiujących	403,8 tys. (35% uniwersytety)	1, 926 mln (28,8% uniwersytety)	1,927 mln (27% uniwersytety)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Brak przemyślanej polityki edukacyjnej i naukowej w okresie tak zwanego „cudu edukacyjnego” sprawił, że nie dostrzeżono (we właściwym momencie) zagrożeń związanych z: a) **jakością dydaktyki i badań** w umasowionym szkolnictwie, b) **wielozatrudnieniem pracowników** naukowo-dydaktycznych uczelni państwowych, c) **nakładami na szkolnictwo i naukę**, co przy szerszym spojrzeniu na polski system kształcenia na poziomie wyższym, a także naukę, rodziło inne patologiczne zjawiska, na które właściwego lekarstwa nie potrafiły znaleźć kolejne ekipy rządzące, jak również same środowisko akademickie. Problematy te stały się jednymi z najważniejszych zagadnień dyskutowanych w debacie, która na poważnie rozpoczęła się w połowie lat 90. ubiegłego stulecia.

I. Wyższa szkoła wstydu czy szkoła z kasą? Czego brakuje w debacie?

W debacie o stanie i przyszłości uniwersytetu w Polsce brakuje zwłaszcza zdecydowanych działań podejmowanych przez polityków, od których zależą działania podejmowane w obszarze szkolnictwa wyższego. Próby reformy systemu nauki i szkolnictwa wyższego podejmowane przez kolejne rządy przedstawiciele środowiska akademickiego uważali bardziej za kosmetykę niż realną chęć podniesienia poziomu nauki i dydaktyki w uczelniach publicznych, mimo wielokrotnych deklaracji politycznych. Tadeusz Luty, były przewodniczący KRASP po przyjęciu ustawy prawo o szkolnictwie w 2005 roku w zakresie współodpłatności za niektóre usługi edukacyjne w szkołach publicznych powiedział: „Dotyczące tej kwestii zapisy, które znalazły się w nowej ustawie, to rozwiązania połowiczne i jeszcze niewystarczające” (Jerie-Wanke, Wanke-Jakubowska 2005).

Brak zdecydowanych działań w zakresie reformy systemu można przypisać także środowisku akademickiemu, które przez długi okres czasu nie było w stanie wypracować jednoznacznych projektów zmian. Aczkolwiek dużą wartość miały wypowiedzi pracowników naukowo-dydaktycznych, ekspertów zajmujących się szkolnictwem wyższym, które publikowano na łamach „Forum Akademickiego” – jednego z nielicznych miejsc, w których na poważnie spierano się na argumenty o lekarstwo(-a), mające uzdrowić polską naukę i polskie uczelnie. Wykaz ograniczeń w debacie o uniwersytecie zawiera tabela nr 2.

W debacie o stanie i przyszłości szkolnictwa wyższego ważną rolę odegrał internet. Jego rozwój i wzrost dostępności umożliwiły liczne wypowiedzi na forach internetowych, a elektroniczne wersje czasopism stanowią platformę wymiany myśli. Nie można zapominać, że wiele roboczych dokumentów było udostępnianych za jego pośrednictwem.

Na przełomie 2009 i 2010 roku zostały zaprezentowane dwie strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, które nie tylko są dostępne w sieci do pobrania, ale umożliwiono także konsultowanie dokumentów drogą elektroniczną. W przypadku projektu przygotowanego przez rektorów zapoznanie z dokumentem było możliwe za pośrednictwem strony internetowej Fundacji Rektorów Polskich (www.frp.org.pl), natomiast projekt przygotowany przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową i Ernst&Young na specjalnej stronie: www.uczelnie2020.pl, gdzie internauci mieli możliwość zamieszczania komentarzy na specjalnie przygotowanej podstronie (228 komentarzy – stan na 3 września 2010 roku). Opinie odnośnie „strategii rektorskiej” można było przesłać tylko za pomocą poczty elektronicznej, acz-

Tabela 2

Ograniczenia debaty o stanie i przyszłości uniwersytetu

Ograniczenia	
Endogeniczne (wewnątrzśrodowiskowe)	egzogeniczne (pozaśrodowiskowe)
Debata ograniczona do samodzielnych pracowników naukowych	Incydentalne (acz efektowne) zainteresowanie mediów ogólnopolskich
Małe zainteresowanie studentów (kandydatów na studia) problematyką szkolnictwa wyższego	Małe zainteresowanie problematyką przez media lokalne/regionalne
Niski stopień zaangażowania samorządów studenckich. Brak działań na poziomie uczelni	Przekonanie, że stan szkolnictwa jest katastrofalny, należy je reformować, ale tak, aby nie naruszyć przywilejów zw. ze studiowaniem
Nieumiejętna komunikacja środowiska akademickiego w zakresie informowania o projektach zmian	Brak zdecydowanej woli politycznej w zakresie reform w kluczowych obszarach – zwłaszcza związanych z finansowaniem nauki i szkolnictwa wyższego
Potencjalnie odbierana jako konflikt między środowiskiem uczelni publicznych i niepublicznych	

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy artykułów prasowych.

kolwiek na stronie zamieszczono wykaz najczęściej zadawanych pytań wraz z odpowiedziami.

Na uwagę zasługują dwie akcje dotyczące szkolnictwa wyższego przeprowadzone w 2009 roku przez dziennik „Gazeta Wyborcza” i tygodnik „Polityka”.

W pierwszym przypadku redakcja zorganizowała i przeprowadziła od października akcję „Wyższa Szkoła Wstydu”, w której opisywano grzechy polskiego szkolnictwa wyższego. Dodatkowo – pokuszono się o prowokację dziennikarską, powołując do życia fikcyjną uczelnię „Akademię Komunikacji Społecznej”. W dniu 23 października 2009 roku na pierwszej stronie „Gazety Wyborczej” można było przeczytać: „Akademia Wielka Lipa”, a artykuł rozpoczynał się słowami: „Największe oszustwo w polskim szkolnictwie wyższym. Dziennikarze „Gazety” założyli – nieistniejącą w rzeczywistości – uczelnię. Ogłosili, że dają magistra w dwa lata. Bezprawnie. W kilka dni zgłosiło się pół tysiąca studentów, wykładowcy zabiegają o etat, a media o reklamy. Po co to wszystko? By pokazać, jaką fikcją bywają wyższe stu-

dia w Polsce. Spodziewaliśmy się, że uczelnia nawet z tak nierealną, że aż głupią ofertą może zainteresować przyszłych studentów. Zainteresowanie – to mało powiedziane...” (Kącki, Kopiński, Mikule, Leśniewska, Mazur, Przybylska 2009). Akcja „Wyższa Szkoła Wstydu”¹ spotkała się z szerokim oddźwiękiem czytelników, bowiem oprócz materiałów przygotowywanych przez dziennikarzy, możliwość wyrażania poglądów mieli czytelnicy. Głos zabierali pracownicy nauki, studenci, absolwenci, a także licealiści. Komentarze cały czas są dostępne na stronie internetowej „Gazety Wyborczej”: www.gazeta.pl. Było to chyba pierwsza tak spektakularna i szeroko zakrojona przez ogólnopolskie (nie środowiskowe) medium akcja, która przyczyniła się pozaśrodkowej wymiany poglądów o kształt szkolnictwa wyższego.

Tygodnik „Polityka” rozpoczął akcję niespełna miesiąc wcześniej. Nie była tak szeroka jak w przypadku „Gazety”, jednak po artykule Magdy Papuzińskiej „Szkoly z kasą” rozpoczął się cykl artykułów dotyczących szkolnictwa wyższego w Polsce. Czytelników tygodnika zachęcano do komentowania artykułów (problemu w ogóle) na specjalnie przygotowanym forum. Tekst Papuzińskiej ukazał się przed rozpoczęciem roku akademickiego i rozpoczął słowami: „Może nie wypada w chwili inauguracji nowego roku akademickiego wieszczyć klęski polskiego szkolnictwa wyższego, ale trzeba to wreszcie otwarcie powiedzieć: wyższe wykształcenie w dzisiejszej Polsce to mniej więcej w połowie obraza rozumu, wciskanie kitu i propaganda” (Papuzińska 2009). Autorka pisze o czterech oszustwach szkolnictwa wyższego: mitologiczne, niepubliczne, publiczne i bezpłatne oraz poszukiwanie prawdy. Pod koniec artykułu stwierdza: „U nas wyższa edukacja przypomina pośpieszne przepędzanie stada bydła przez łąki wiedzy. Niektórym uda się skubnąć lepszy kwiatek, ale większość nie zdąży nawet powąchać. A na końcu trasy każdy otrzyma taki sam dyplom. Deprecjacja wykształcenia, której nie zdołano doprowadzić do ostatecznego skutku w PRL, dokonuje się teraz za sprawą wolnego rynku. I chociaż profesor uniwersytetu wciąż cieszy się w Polsce największym prestiżem zawodowym, wkrótce to się z pewnością

¹Akcji towarzyszyła kampania telewizyjna, dla której przygotowano spot reklamowy, na którym dziekan (lub rektor) wręcza absolwentowi dyplom, zwracając się do niego w taki oto sposób: „Bez cienia satysfakcji wręczam Panu ten dyplom, który zdobył Pan ścigając na egzaminach i bezmyślnie kopiując prace z internetu. Ignorowany przez profesorów, którzy nie zrobili nic, żeby czegokolwiek Pana nauczyć. Zajęci zarabianiem na kilku etatach, pozorowaniem pracy naukowej i wygryzaniem zdolniejszych od siebie, którzy mogliby zagrozić ich pozycji”. Po tej przemowie są oklaski, absolwent z dumą prezentuje dyplom w zielonej oprawie, a w tle głos lektora informuje o akcji: „Koniec akademii, czyli szczerze o szkolnictwie wyższym. Czytaj w Gazecie Wyborczej. Klip wideo dostępny na stronie internetowej: http://www.dailymotion.pl/video/xavyzd_wysza-szkoa-wstydu-koniec-akademii_school [25.06.2010].

zmieni. Wielkie edukacyjne oszustwo prędzej czy później wyjdzie na jaw” (tamże). Odpowiedzią na uwagi Magdy Papuzińskiej były artykuły, które potwierdzały uwagi poczynione przez nią w tekście. „Polityka” umożliwiła także zaprezentowanie uwag dotyczących strategii szkolnictwa wyższego przygotowanych zarówno przez dziennikarzy tygodnika, jak i osoby biorące udział w pracach zespołów opracowujących dokumenty dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

II. Zakres i przedmiot debaty nad stanem i przyszłością uniwersytetu

Debata dotycząca uniwersytetu jest jednym z elementów całościowej dyskusji nad stanem szkolnictwa wyższego w Polsce. Wielokrotnie podkreślana jest jego społeczna i kulturowa rola. We współczesnym świecie uniwersytet nie pozostaje „wieżą z kości słoniowej”, odpornej na działanie czynników z zewnątrz. Staje on przed wyzwaniem określenia na nowo swojej misji, która wraz z rozwojem społecznym uległa przeobrażeniom. Jak zauważył Jerzy Woźnicki: „Pojawiły się też nowe tendencje rozwojowe związane z tzw. trzecią misją uniwersytetu – obok **edukacyjnej i naukowej – obejmującą relacje z bliższym i dalszym otoczeniem – krajowym i zagranicznym**. Dotyczy to zadań uczelni adresowanych do lokalnej społeczności i interesariuszy zewnętrznych, a w tym prowadzonych wspólnie z firmami prac badawczo-rozwojowych i transferu technologii. Możemy więc powiedzieć, że tematem debaty, która toczy się obecnie w europejskim środowisku akademickim, jest poszukiwanie nowej służebności uczelni. Także w Polsce musimy określić nową misję społeczną szkolnictwa wyższego i przybliżyć uczelnie do ich otoczenia” (Świć 2010a). Dlatego określenie na nowo tożsamości uniwersytetu winno stanowić o kolejnych zmianach, którym powinien się poddać, a o których nieustannie dyskutuje się w środowisku akademickim, a także poza nim.

Opisanie wszystkich stanowisk i opinii dotyczących całego sektora szkolnictwa wyższego jest poważnym wyzwaniem, które może okazać się spójne i przejrzyste, a także pomocne przy analizie zaistniałych wcześniej projekcji na reformę systemu. Jednak ze względu na złożoność zagadnienia, przedstawię tylko te, które w znacznym stopniu dotyczą obszaru relacji między studentami i pracownikami naukowo-dydaktycznymi².

²Dla opisanego zagadnienia zastosowałem metodę problemową. Korzystałem z analizy treści artykułów naukowych, referatów, a zwłaszcza artykułów ukazujących się na łamach „Forum Akademickiego” i prasy codziennej. Dobór tytułów był celowy. W przypadku artykułów naukowych analizowałem wszystkie, które w treści zawierały słowo „uniwer-

II.1. Tożsamość uniwersytetu

Uniwersytet postrzegany tradycyjnie charakteryzuje się: a) jednością badań naukowych i nauczania, b) wolnością badania i nauczania, c) nastawieniem na wiedzę ogólną – poszerzeniem poznania oraz d) reprezentacją różnorodnych nauk.

W Polsce pierwszy kryzys idei uniwersytetu pojawił się w 1947 roku, gdy ideolodzy partyjni i ministerialni decydenci zaczęli forsować koncepcję „uniwersytetu socjalistycznego”. Upadek komunizmu zniósł to zagrożenie, ale pojawiła się nowa groźba – komercjalizacji uniwersytetu.

Przez wieki uniwersytet stanowił wspólnotę mistrzów i uczniów. Ci pierwsi imponowali nie tylko wiedzą, ale także walorami osobistymi, które sprawiały, że byli nie tylko godnymi naśladowania uczonymi, ale przede wszystkim wzorami osobowymi. To na nich opierał się uniwersytet, bowiem to od nich zależało, jaki on będzie. Wielkie osobowości uczonych świadczyły o potędze uniwersytetu. Jednak otoczenie współczesnego uniwersytetu nie zawsze potrzebuje owych osobistości, a świat społeczny to pole dla nieograniczonego wyboru – w którym człowiek jest zbieraczem wrażeń (Bauman 2000, s. 99). W świecie tym na pierwszy plan wysuwają się takie zjawiska jak rozbudzona **efektywność, konsumpcja, specjalizacja, standaryzacja**.

Tożsamość uniwersytetu to „ciągłe „odnajdywanie siebie” przez tych, którzy uniwersytet tworzą, do nieustannego uświadamiania sobie specyfiki swej roli, którą pełnią jako mandatariusze szczególnego rodzaju instytucji” (Semków 2003, s. 46). Tożsamość uniwersytetu to także odmienność – rozpoznawana przez osoby, które są z nią związane, jak również przez osoby, które nie mają z nim nic wspólnego. Odmienność ta utrzymywała się przez wieki, gdy nie istniały instytucje, które mogłyby im zagrozić. Liberalizacja szkolnictwa wyższego miała doprowadzić do zwiększenia konkurencyjności oferty edukacyjnej, co miało także zmodyfikować nieco skostniałe programy i same instytucje, jakimi były uniwersytety. Okazało się jednak, że coś, co miało zadziałać na plus, zadziałało na minus: „W pogoni za pieniądzem

syntet”. Po zapoznaniu się z nimi odrzuciłem te, które nie dotyczyły interesującej mnie problematyki. Debata środowiskowa (o czym była mowa) toczyła się na łamach miesięcznika „Forum Akademickie”, który jest reprezentatywnym miejscem wyrażania opinii przez członków społeczności akademickiej. Wykorzystałem artykuły, które ukazywały się na łamach miesięcznika w okresie prac nad nowelizacją prawa o szkolnictwa wyższym, wówczas bowiem dyskutowano rozwiązania, które budziły najwięcej kontrowersji, a także w okresie następnych prac związanych z reformą szkolnictwa i nauki, również w temacie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. W przypadku prasy codziennej pod uwagę wziąłem kryterium danej sprawy; nie była to regularna publikacja artykułów na dany temat, lecz incydentalna – w sytuacji pojawienia się problemu, który był podnoszony przez choćby część środowiska akademickiego jako istotny i konieczny do rozwiązania.

zapomniano, że studiowanie to samodzielne zgłębianie tajników danej dyscypliny, wymagające odpowiedniego zaplecza, pracowni, księgozbioru i laboratoriów językowych. Dodatkowo kształcenie akademickie nade wszystko powinno opierać się na osobistym kontakcie mistrza z uczniem” (Antonowicz 2004, s. 132).

Teresa Bauman upatruje źródeł kryzysu w niewydolności finansowej państwa, które nie zmieniło struktury nakładów na szkolnictwo wyższe w sytuacji systematycznie rosnącej liczby studentów w szkołach wyższych. Jednocześnie, państwo zaczęło postrzegać uniwersytet nie jako wartość kulturową, ale rynkową (Bauman 2003, s. 57). Przy braku odpowiedniego wsparcia finansowego ze strony państwa rozwinęły się niestacjonarne formy studiów, których programy w porównaniu ze studiami dziennymi były okrojone, ale ostatecznie uniwersytet certyfikował wiedzę kandydata bez wskazania, z jakiej formy studiów korzystał. Część osób, które nie znalazły miejsca na uniwersytetach, studiowała na uczelniach prywatnych, w których często chęć zysku brała górę nad jakością procesu kształcenia, co doprowadziło do sytuacji, w której boom edukacyjny okazał się boomem dyplomowym (Antonowicz 2004, s. 131-132).

Zdaniem Teresy Bauman na tożsamość współczesnego uniwersytetu wpływają: idea konsumpcjonizmu oraz idea konwergencji. **Idea konsumpcjonizmu** zakłada, że wiedza jest traktowana jako jeden z wielu towarów na rynku, który powinien być jak najbardziej użyteczny. Wiedza powinna być jak najbardziej praktyczna, wyposażająca absolwenta w takie umiejętności, które zwiększą jego szanse na wysoce konkurencyjnym rynku pracy. Konkurencją dla współczesnego uniwersytetu są zwłaszcza uczelnie niepubliczne, których głównym celem jest sprzedanie gotowego produktu, jakim jest dyplom, certyfikujący konkretne (praktyczne i specjalistyczne) umiejętności. Szkoły te nie prowadzą kosztownych badań, zorientowane są na dydaktykę, dla realizacji której są w stanie zapłacić każde pieniądze, aby zatrudniać najlepszych i najbardziej innowacyjnych pracowników (Pawłowski 2004, s. 38-39). Uniwersytet mógłby stać się uniwersytetem przedsiębiorczym, w którym naczelną zasadą byłoby „klient nasz pan”, tyle tylko, że zostałby pozbawiony budowanych przez stulecia fundamentów. Z pewną propozycją kompromisową wychodzi Krzysztof Pawłowski, chociaż jego pomysł, zwłaszcza w kwestii prowadzenia badań, wydaje się być dość naiwny. Mianowicie proponuje, aby szkoła wyższa (w tym uniwersytet) była rozsądnie „nachylona” w stronę studenta, tzn. głównym celem jej funkcjonowania jest przygotowanie studenta do pracy i życia w otaczającym świecie, a badania są temu celowi podporządkowane (Pawłowski 2004, s. 178). Uniwersytety starają się częściowo godzić zapotrzebowanie na określone profesjonale

umiejętności i kwalifikacje, w jakie chcą być wyposażeni ich absolwenci, wspierając się przy tym kształceniem, nazwijmy je „kulturowym”. Jednak niektórzy przedstawiciele środowiska akademickiego wskazują na pychę kadry uniwersyteckiej, która przekonuje, że jest w stanie lepiej przygotować specjalistę niż uczelnia zawodowa, i że lepiej przygotowuje nauczyciela niż Wyższa Szkoła Pedagogiczna (Nowak 1998).

Uniwersytet postrzegany tradycyjnie ma zajmować się badaniami podstawowymi i kształceniem – te dwie sprawy muszą być ze sobą sprzężone. Komercjalizacja doprowadziła jednak do upadku badań podstawowych i wywołała rywalizację między przedstawicielami dyscyplin naukowych o fundusze. Obecnie kierunki przyrodnicze nie potrzebują uniwersytetu. Badania mogą prowadzić poza nim, w różnego rodzaju instytucjach badawczych. Nie mogą czynić tego humaniści, którzy tradycyjnie byli symbolem uniwersytetu, świadczącym o jego potęgę. Zbyszko Melosik zwraca uwagę, że pozycja uniwersytetu i partykularnego badacza nie była determinowana użytecznością uzyskiwanych wyników badań, lecz przez wkład w zrozumienie ludzkości (Melosik 2002, s. 90). W przeszłości to badania podstawowe (świadczące o sile uniwersytetu) były uważane za bardziej prestiżowe. Obecnie sytuacja zmieniła się diametralnie. Większe znaczenie i społeczne uznanie zdobyły nauki (badania) stosowane, które przekładają się na rozwój ekonomiczny.

Z kolei **idea konwergencji** zakłada potrzebę ujednoczenia procedur i struktur wszystkich uniwersytetów, co podnosi efektywność ich funkcjonowania. Standaryzacja ma dobre strony, gdyż umożliwia wiele procesów, chociażby mobilność pracowników naukowych i studentów, ale jednocześnie zabija to, co w uniwersytetach najistotniejsze – autonomię, która jest niby wspólna dla wszystkich szkół, jednak wyróżnia niektóre uczelnie, zwłaszcza w zakresie podejmowanych przez nie badań i problemów. Ujednoczenie struktur może także niekorzystnie odbić się na uniwersytetach, gdyż nie będzie uwzględniało specyfiki danej szkoły. Konwergencja nadal definiuje uniwersytet jako instytucję rynkową, która powinna działać jak przedsiębiorstwo, uważane za efektywne wówczas, gdy poprzez redukcję kosztów można osiągnąć zakładane cele.

Zmiany w uniwersytecie mogą pójść kilkoma drogami, które niekoniecznie muszą przekreślić potwierdzaną przez stulecia tożsamość uniwersytetu. Przedstawione przez Teresę Bauman propozycje zmiany zawiera tabela nr 3.

Tabela 3

Tożsamość uniwersytetu a przeobrażenia
w jego funkcjonowaniu

Rozwiązanie	Opis	Podatność na zmianę
Odwołanie do tradycji	na uniwersytecie tworzy i przekazuje się wzory kulturowe, przy jednoczesnym lekceważeniu zmian otaczającego ich świata	bardzo niska
Poddane prawom rynku	uniwersytet podąża za modami i dostosowuje się do społecznego zapotrzebowania na określone usługi edukacyjne	średnia
„Trzecia droga”	uniwersytet funkcjonuje w oparciu o adaptabilność i podatność na innowację	znaczna

Źródło: opracowanie na podstawie propozycji Teresy Bauman.

II.2. Odpłatność za studia

W żadnym zinstytucjonalizowanym systemie edukacyjnym na świecie nie ma bezpłatnych studiów. Ktoś za studia musi płacić. Pytaniem jest, czy płacić powinny tylko osoby zainteresowane zdobyciem wyższego wykształcenia, czy również te osoby, które nie są nim zainteresowane – innymi słowy wszyscy podatnicy? Według diagnozy polskiego systemu szkolnictwa wyższego zawartej w strategiach rozwoju szkolnictwa wyższego, sześćdziesiąt procent studentów płaci za naukę, stąd absolutnie nie może być mowy, że kształcenie na poziomie wyższym jest bezpłatne.

Na Posiedzeniu Plenarnym Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich w załączniku do uchwały nr 33 z 30 września 2000 roku stwierdziła: „Fałszywość mitu o istnieniu tzw. bezpłatnych studiów jest oczywista: nie ma bezpłatnych studiów, są tylko różne systemy ich finansowania. Studia wyższe są przedsięwzięciem kosztownym, za które ktoś musi zapłacić: studiujący, jego rodzice, instytucje (osoby) sponsorujące lub społeczeństwo – poprzez budżet centralny lub lokalny” (KRASP 2008, s. 3). Obok mitu o bezpłatności studiów wpływ na debatę w tym zakresie miały brak wiedzy o rozwiązaniach historycznych³ oraz niezrozumienie koncepcji rektorskiej,

³Kwestię odpłatności za studia w szkołach akademickich uregulowano w okresie międzywojennym ustawami o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 roku (Dz. U. 1920 nr 72 poz. 494), 15 marca 1933 roku (Dz. U. 1933 nr 29 poz. 247) oraz rozporządzeniami

która od samego początku zorientowana była na współodpłatność, a nie pełne czesne pokrywane przez studenta.

Podobnie jak w innych kwestiach związanych z reformowaniem polskiego systemu szkolnictwa wyższego, dyskusja wokół kwestii odpłatności za studia w Polsce rozpoczęła się pod koniec lat 90. XX wieku. Nie zwiększała się dotacja z budżetu państwa na naukę i szkolnictwo wyższe – była zagwarantowana na poziomie 0,8 procenta PKB⁴, a liczba studentów w uczelniach państwowych podwoiła się. Propozycje zmian ówczesnego sposobu finansowania studiów oscylowały głównie wokół konstytucyjnych zapisów, gwarantujących bezpłatne pobieranie nauki w szkołach publicznych, ale dopuszczających także możliwość pobierania opłat za niektóre usługi edukacyjne.

Kwestia finansowania studiów została podjęta w dwóch (na trzech) zespołach przygotowujących projekty nowelizacji ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” z 12 września 1990 roku. Zespół⁵ pod kierownictwem Jerzego Osiewskiego przedstawił ją w opracowaniu „Założenia reformy prawa o szkolnictwie wyższym”, które przekazano ówczesnemu ministrowi edukacji narodowej Mirosławowi Handke 15 lutego 1998 roku i przyjęto nazywać „żółtą książeczką”. Drugie z rozwiązań w marcu tego samego roku przedstawiła Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich jako „Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego” (pracę tę przygotował zespół pod przewodnictwem Jerzego Woźnickiego). Oba rozwiązania były podobne – różniły się w niewielu fragmentach. Rozwiązania zaproponowane przez zespół Osiewskiego zostały zaakceptowane przez KRASP.

W 1997 roku Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich opracowała trzy warianty zmian w zakresie współfinansowania studiów przez studentów. Zostały przedstawione w pracy „Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego – zasadnicze kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym” (pod redakcją Jerzego Woźnickiego). Ich opis zawiera tabela nr 4.

W 2008 roku Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich stwierdziła w uchwale, że zachowana zostanie zgodność współodpłatności

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zob. także: A. HUTNIKIEWICZ *Moje lata uniwersyteckie*, [w:] idem, *Z pism rozproszonych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 13. Bezpłatne szkolnictwo z licznymi ułatwieniami dla dzieci pracujących chłopów i robotników wprowadzono w Polsce w 1946 roku, a legalizowano na mocy Konstytucji z 22 lipca 1952 roku, nazywaną również „konstytucją stalinowską”, co przyczyniło się do dziedziczenia „bezpłatności” w dostępie do kształcenia na wyższym poziomie w późniejszym okresie.

⁴W „strategii środowiskowej” zaakceptowanej przez KRASP zawarta jest propozycja, żeby zwiększyć tę wartość do 2 procent. Po jednym na naukę i szkolnictwo wyższe.

⁵Zespół Do Spraw Nowelizacji Ustawodawstwa Dotyczącego Szkolnictwa Wyższego.

Tabela 4

Charakterystyka wariantów zaproponowana przez KRASP

Wariant	Opis
I.	Odpłatność za wszystkie studia inne niż dzienne (stacjonarne), studia II stopnia (magisterskie uzupełniające), za egzamin magisterski, za obcojęzyczne studia I stopnia (licencjackie) na innej uczelni niż macierzysta oraz od osób niebędących obywatelami polskimi. Studenci nieosiągający zadowalających wyników w nauce, wznawiający studia oraz podejmujący studia na dodatkowym kierunku również płacili za usługi edukacyjne.
II.	„Ministerialne” zamówienia na kształcenie na określonych kierunkach specjalnościach (studia bezpłatne), za częściowe wykupienie usług obowiązywać miała współodpłatność, a za studia, których „nie zamówiło” ministerstwo ponoszone miały być pełne koszty studiowania.
III.	Bezpłatne studia, które zostały określone w polityce edukacyjnej państwa, a środki na ich realizację przekazywane byłyby z budżetu na podstawie długoterminowych umów rząd-uczelnia. Inne formy usług edukacyjnych świadczonych w uczelniach publicznych miały być płatne.

Źródło: J. Woźnicki, *Problem odpłatności za studia z perspektywy historycznej w Polsce*, 2008.

z Konstytucją, pod warunkiem, że bezpłatne pozostaną usługi o podstawowym znaczeniu dla państwa i społeczeństwa, natomiast usługi ponadstandardowe (niemające znaczenia dla wskazanych wyżej podmiotów) obejmie się odpłatnością. Za usługi ponadstandardowe uznano: powtarzanie zajęć na studiach stacjonarnych (związane ze słabymi wynikami w nauce), kształcenie na drugim i kolejnym kierunku, studiowanie na kierunku z głównym językiem obcym, korzystanie z zajęć, które nie są objęte programem studiów oraz z korzystaniem z kształcenia podyplomowego i kursów specjalnych (KRASP 2008, s. 7). Rektorzy wykazali ponadto, że pobieranie opłat za powyższe usługi zgodne jest nie tylko z Konstytucją, ale z obowiązującą wówczas ustawą o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku. Wprowadzenie czesnego w uczelniach – zdaniem Andrzeja Jajszczyka – nie ma na celu poprawy ich kondycji finansowej, lecz zwiększenie konkurencji na rynku usług edukacyjnych, co w konsekwencji wpłynie na podniesienie jakości kształcenia (Jajszczyk 2008).

Obecnie obowiązujące rozstrzygnięcia prawne w zakresie odpłatności reguluje ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” z 27 lipca 2005 roku. W artykule 99 ustawodawca dopuścił, aby uczelnie publiczne mogły pobierać opłaty za niektóre usługi edukacyjne, do których zaliczono: studia

niestacjonarne oraz niestacjonarne studia doktoranckie, zajęcia prowadzone w języku obcym, zajęcia nieobjęte planem studiów oraz za studia podyplomowe i kursy doszkalające. Jednocześnie wskazano, że rektor uczelni określa wysokość opłat za niestandardowe usługi edukacyjne, które nie mogą jednak przekraczać kosztów ich uruchomienia i prowadzenia. Z kolei senatowi uczelni publicznej powierzono obowiązek określenia szczegółowych zasad pobierania opłat za wymienione usługi, z równoczesnym wskazaniem trybu zwolnień (całościowym lub częściowym). Zagadnienie współodpłatności poruszono także w dwóch strategiach. Jednak Barbara Kudrycka, minister nauki i szkolnictwa wyższego, jeszcze jako kandydatka na stanowisko ministra zapowiedziała, że nie zgodzi się, aby wprowadzić w Polsce (częściowo) odpłatne studia (PAP 2007). Potwierdziła to trzy lata później, gdy rozmawiała o strategiach przygotowanych na zamówienie ministerstwa (Klimowicz 2010, s. 6). W założeniach minister bezpłatny będzie pierwszy kierunek, a za dodatkowe student będzie musiał zapłacić. Zwolnieni z obowiązku mają być najzdolniejsi studenci, ale nie więcej niż 10 procent danego kierunku.

Strategia „środowiskowa” proponuje zmianę przepisów zawartych w Konstytucji o bezpłatnej nauce w szkołach publicznych. Zakłada wprowadzenie od 2015 roku odpłatności na drugim i każdym kolejnym kierunku w uczelniach publicznych (KRASP 2009, s. 51). Wysokość czesnego miałyby wynosić 1/4 średniego kosztu kształcenia w uczelni, przy założeniu sprawnego systemu pożyczek i kredytów studenckich, które połączono z elastycznym systemem odłożonej w czasie spłaty, z możliwością zwolnienia z części spłaty po spełnieniu określonych warunków. Założeniem KRASP jest przeniesienie płatności ze studenta na absolwenta, który podjął pracę, z możliwością rocznej lub dwuletniej karencji, aby spłata nastąpiła, gdy absolwent osiągnie określony poziom dochodów (tamże, s. 116-117).

W strategii „ekspertów” postawiono na bezpłatne studia na wszystkich trzech stopniach z zastrzeżeniem, że będą finansowane dla określonej liczby studentów na podstawie kontraktów zawartych przez uczelnie z MNiSW. Finansowany będzie jeden kierunek dla jednej osoby – podobnie jak we wcześniejszych rozwiązaniach proponowanych przez Ministerstwo. Do przestrzegania tej zasady miałyby służyć powołany Centralny Rejestr Studentów (IBnGR, E&Y 2010, s. 108).

II.3. Wieloetatowość pracowników naukowych

Zjawisko wieloetatowości samodzielnych pracowników nauki pojawiło się po II wojnie światowej. Przyczynami były straty wojenne i okupacyjne, zakładanie nowych uczelni i budowa instytutów resortowych, a następnie placówek PAN. W 1960 roku władze partyjno-państwowe przeprowadziły

jednostkową akcją ograniczenia tzw. wieloletowości zatrudnienia. Zjawisko nie uległo jednak likwidacji. Zmiany w polskim społeczeństwie po 1989 roku wpłynęły zasadniczo na szkolnictwo wyższe. Procesy te złożyły się – jak określa Bronisław Misztal – na komodyfikację wyższego wykształcenia, polegającą na traktowaniu kształcenia jako własnej inwestycji w przyszłość, a dyplomu uczelni jak towaru rynkowego, zaś obszar szkolnictwa wyższego jako jeden z sektorów gospodarki rynkowej, gdzie za wiedzę trzeba płacić (Misztal 2000, s. 27).

Umasowieniu szkolnictwa wyższego, dynamicznie rozwijającemu się rynkowi niepublicznemu nie towarzyszył współmierny wzrost liczby pracowników naukowo-dydaktycznych. Tendencja ta (dysproporcja) utrzymuje się do tej pory. W 2005 roku na blisko dwa miliony studiujących w różnego typu uczelniach przypadało nieco ponad 90 tysięcy nauczycieli akademickich (oraz pracowników niebędących nauczycielami akademickimi, jak bibliotekarze, pracownicy administracyjni czy techniczni). Rzeczywista liczba pracowników była wyższa z uwagi na zatrudnienie w niepełnym wymiarze czasu pracy, przy uwzględnieniu osób pracujących na więcej niż jednym etacie. Na uniwersytetach studiowało 563 tysięcy studentów, a liczba pracowników akademickich wynosiła prawie 29,5 tysiąca, co oznacza 19 studentów przypadających na jednego pracownika.

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego na koniec grudnia 2008 roku w szkołach wyższych pracowało 101,8 tys. nauczycieli akademickich (pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych w przeliczeniu na pełnozatrudnionych), w tym 23,3 tys. zatrudnionych na stanowisku profesora, 1134 – docenta, 41,6 tys. – adiunkta i 14,3 tys. – asystenta.

W niepełnym wymiarze godzin pracowało 3,5 tys. nauczycieli akademickich. Z tego 1731 nauczycieli akademickich pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych w przeliczeniu na pełnozatrudnionych było cudzoziemcami.

W porównaniu z 2007 rokiem nastąpił nieznaczny wzrost liczby nauczycieli akademickich pracujących w szkołach wyższych (o około 1%). Nauczyciele pracujący w szkołach publicznych stanowili prawie 83% ogółu zatrudnionych w szkołach wyższych, 17% to wykładowcy uczelni niepublicznych (GUS 2008, s. 38).

Uczelnie prywatne wpłynęły na decentralizację terytorialną szkolnictwa wyższego, które było zlokalizowane głównie w dużych miastach. Powstające szkoły w mniejszych ośrodkach, w których nie było żadnych tradycji akademickich tworzyły infrastrukturę, która obejmowała także zajęcia studentów poza uczelnią. A kształcono zwłaszcza w kierunkach związanych z biznesem, zarządzaniem. Z czasem uruchomiono kierunki humanistyczne. Uczelnie stawały się jednymi z największych pracodawców na danym tere-

nie (tamże, s. 33). Odrębną kwestią pozostaje poziom kształcenia w tego typu szkołach.

Oceniając zmiany w sektorze szkolnictwa wyższego trzeba przyznać, że rozwój – zarówno publicznych, jak i prywatnych – uczelni, przyczynił się do wzrostu poziomu wykształcenia części społeczeństwa, ale też wywołał szczególne kontrowersje. Mowa o gospodarce kadrami naukowymi (Misztal 2000, s. 33), nazywaną niekiedy „pasożytniczym żerowaniem” na uczelniach publicznych. Wywoływała dyskusje już w latach 90., gdy wielu pracowników uczelni publicznych – zwłaszcza uniwersytetów i akademii – zasilało szeregi różnych prywatnych szkół, głównie z powodu oferowanych przez nie lepszych warunków finansowych. Przyczyn wieloletowości należy doszukiwać się w monopolu szkolnictwa państwowego, nie tylko w kształceniu studentów, ale zwłaszcza w „produkcji pracowników naukowych” (tamże). Tabela nr 5 zawiera podział na „plusy” i „minusy” wielozatrudnienia pracowników naukowo-dydaktycznych. Zaproponowana dychotomia została utworzona w drodze analizy prezentowanej przez samodzielnych pracowników nauki. Warto podkreślić, że „plusy” mają charakter indywidualny, natomiast „minusy” dotyczą całego systemu szkolnictwa wyższego.

Pierwsze próby „walki” z wieloletowością (co uczelnie niepubliczne odebrały jako celowy zabieg, mający na celu ograniczenie ich potencjału kadrowego) podjęto w połowie lat 90., gdy ustawodawca uzależnił nadawanie uprawnień do prowadzenia studiów na danym kierunku od liczby pracowników, zatrudnionych na pierwszym etacie. Wprowadzenie tych uregulowań miało także inne znaczenie. Mianowicie w zależności od liczby pracowników naukowo-dydaktycznych zatrudnionych na pierwszym etacie, starano się określić potencjał dydaktyczny i naukowy danej uczelni (Hryniewicz, Jałowiecki, Mync 1997, s. 80). Mimo prób interwencji w stosunki pracy, spora część nauczycieli akademickich pracowała w szkołach prywatnych. Brak jednoznacznych przepisów i wykładni prawa dopuszczał podejmowanie dodatkowego zatrudnienia poza uczelnią – i to wielokrotnie („rekordzistą” był profesor zatrudniony w 17 uczelniach). Istniało przyzwolenie – w sytuacji niedoboru środków finansowych w sektorze szkolnictwa wyższego – na tego typu działania. Dyskusja środowiska na temat zatrudniania poza uczelnią rozpoczęła się we wrześniu 1997 roku, kiedy to Zespół ds. Nowelizacji Ustawodawstwa Dotyczącego Szkolnictwa Wyższego pod przewodnictwem Jerzego Osiewskiego złożył na ręce ministra edukacji narodowej Mirosława Handke założenia reformy prawa o szkolnictwie wyższym. Było to tak zwana „żółta książeczka”. W lutym 2008 roku Zespół rozwiązał się, składając drugą poprawioną wersję założeń, które zestawiono w tabeli nr 6.

Tabela 5

Pozytywne i negatywne aspekty wielozatrudnienia pracowników naukowo-dydaktycznych

PLUSY	MINUSY
Możliwość zarobienia większych pieniędzy poza uczelnią macierzystą.	Wejście do minimum kadrowego w uczelniach niepublicznych. Umożliwienie prowadzenia studiów i otwierania nowych kierunków.
Możliwość poszerzania spektrum zainteresowań naukowych.	Włączenie w akcję promocyjno-marketingową uczelni niepublicznych.
Nawiązanie kontaktów przydatnych w działalności gospodarczej/transferze wiedzy i/lub technologii.	Fikcyjne prowadzenie zajęć. Minimum kadrowe przyczyną zatrudnienia.
Poszerzenie grona studentów, którym można przekazać wiedzę.	Ograniczenie rozwoju naukowego wieloletowców.
Możliwość podjęcia działań, których nie można realizować w uczelni publicznej.	Załamanie dyspozycyjności nauczyciela wobec ucznia.
	Oparcie procesu dydaktycznego na magistrach lub doktorach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy materiałów prasowych.

Tabela 6

Propozycje zawarte w „żółtej książeczce”

„Wędrowny profesor” – uporządk. podstawowego i dodatkowego miejsca pracy (Żmigrodzki 1999)
Dla najcenniejszych pracowników podstawa wynagrodzenia wynosząca od 1 do 4-krotności średniego wynagrodzenia
Wprowadzenie dodatku motywacyjnego za jednoetatowość
Przy podjęciu dodatkowego zatrudnienia zmniejszenie wynagrodzenia podstawowego (30%)

Źródło: J. Osowski, Druga „żółta książeczka”, „Forum Akademickie” nr 3, 1998.

Gdy w Ministerstwie Edukacji Narodowej trwały prace nad redakcją zapisów ustawy, środowisko naukowe – zwłaszcza rektorzy – zabierali głos w dyskusji o wieloletowości pracowników w odniesieniu do przepisów obo-

wiązującej ustawy. Rektor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Andrzej Jamiołkowski stwierdził, że największą ułomnością obowiązujących wówczas przepisów było zezwolenie na to, aby pracownicy mogli podejmować dodatkową pracę na kilku etatach lub w kilku szkołach bez uzyskania zgody rektora ich uczelni macierzystej (Jamiołkowski 1999). W zbliżonym tonie wypowiedział się Zbigniew Drozdowicz, który przyjął dwa scenariusze dla uczonych pracujących w kilku miejscach.

Tabela 7

Rozwiązanie problemu wielozatrudnienia Zbigniewa Drozdowicza

Wariant rozwiązania	Myśl przewodnia	Szczegóły
Pozytywny dla wielozatrudnionych	wprowadzenie czytelnych kryteriów oceny pracy naukowej i dydaktycznej	a) nie jest brane pod uwagę miejsce pracy, b) liczy się liczba publikacji oraz ocena pracy dydaktycznej.
Negatywny dla wielozatrudnionych	wzmocnienie władzy rektorskiej mocą ustawy	a) o losie zawodowym pracownika decyduje rektor, b) wyrażenie zgody na zatrudnienie (obniżenie podstawowego wynagrodzenia w uczelni macierzystej).

Źródło: Z. Drozdowicz, Akademicka wieloetatowość, „Forum Akademickie” nr 3, 1999.

Do erupcji dyskusji doszło w marcu 2003 roku, gdy Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego przyjął Akademicki Kodeks Wartości. W jednym z punktów AKW poruszono kwestię lojalności wobec uczelni. Na tej podstawie Senat Uniwersytetu podjął uchwałę, w myśl której samodzielni pracownicy naukowcy UJ nie powinni podejmować dodatkowej pracy na etacie w innych krakowskich uczelniach. Rektor uczelni, Franciszek Ziejka stwierdził, że „Prestiż uniwersytetu nie może być wykorzystywany do promowania prywatnych uczelni” (Kula 2003, s. 4). Józef Szablowski, przewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Niepaństwowych powiedział, wskazując pośrednio przyczynę uchwały: „Nie mam słów. To budowanie przez wielkie uniwersytety swojej pozycji kosztem uczelni niepaństwowych” (tamże). Podobne komentarze można było usłyszeć z ust rektorów krakowskich szkół niepublicznych. Według Jerzego Woźnickiego zasada, że pracownik naukowo-dydaktyczny pracuje na pierwszym etacie, dając tym samym uprawnienia do prowadzenia studiów, a równocześnie zarabia w drugiej uczelni, nie jest naganna. Trzeba jednak mieć zatrudnienie pod kontrolą. Zdaniem Jerzego Woźnickiego rozsądną proporcją jest najwyżej jeden dodatkowy etat poza macierzystą uczelnią (PEN 2003, s. 4).

Z kolei Józef Szablowski uważał, że problem wieloletowości może być rozwiązany poprzez stopniową poprawę sytuacji dochodowej nauczycieli w podstawowym miejscu pracy, w drodze intensyfikacji kształcenia kadr, w wyniku skrócenia drogi awansu zawodowego nauczycieli akademickich i szybszego uzyskiwania uprawnień walidacyjnych, na drodze wprowadzenia w uczelniach mechanizmów pozbywania się zbędnej kadry (Szablowski 2004).

W ustawie „Prawo o szkolnictwie wyższym” z dnia 27 lipca 2005 roku przyjęto rozwiązanie, że pracownik akademicki może pozostawać w tym samym czasie w stosunku pracy w jednym podstawowym miejscu pracy. Utrzymane zostało mianowanie, jednak pod rygorem zatrudnienia w pełnym wymiarze czasu pracy (art. 118 pkt. 1). Uczelnia, w której pracownik jest zatrudniony na podstawie mianowania, jest jego podstawowym miejscem pracy. Ustawodawca zobligował nauczyciela akademickiego do zawiadomienia rektora o podjętym dodatkowym zatrudnieniu i wymiarze czasu pracy lub prowadzenia działalności gospodarczej w terminie siedmiu dni od zatrudnienia lub rozpoczęcia działalności (art. 129 pkt. 6). W ustawie nałożono również na nauczyciela akademickiego obowiązek uzyskania zgody rektora uczelni macierzystej na podjęcie pracy u więcej niż jednego dodatkowego pracodawcy lub prowadzenia działalności gospodarczej łącznie z jednym dodatkowym zatrudnieniem w ramach stosunku pracy. Rektor macierzystej uczelni może nie wyrazić zgody w przypadku działalności, która byłaby konkurencyjna w stosunku do uczelni, w której pracownik jest zatrudniony na pierwszym etacie. Tym samym, umożliwia on uzyskanie uprawnień do prowadzenia kierunku w dwóch szkołach. Wydaje się, że to optymalne rozwiązanie, które może sprzyjać nawiązaniu porozumienia uczelni publicznych i niepublicznych. Nauczyciel akademicki jednej szkoły może w niej zapewniać minimum kadrowe dla studiów drugiego stopnia oraz legitymizować prowadzenie studiów na pierwszym stopniu w drugiej (Wojciechowski 2006).

Debata nad zjawiskiem wieloletowości trwa nieustannie, czego wyraz możemy znaleźć w strategiach rozwoju szkolnictwa do 2020 roku. W propozycji „środowiskowej” na próżno szukać konkretnych rozwiązań, za wyjątkiem wskazania konieczności wyeliminowania tego zjawiska. W konkurencyjnym opracowaniu pojawiła się propozycja, aby pracownik naukowo-dydaktyczny zatrudniony w macierzystej uczelni podejmował zatrudnienie w innym miejscu, lecz pod pewnymi warunkami: „Proponujemy, aby etatowe zatrudnienie poza uczelnią było dopuszczalne tylko w wymiarze 1/2 etatu. Jednak taka działalność dydaktyczna i badawcza, podejmowana poza macierzystą uczelnią w formie etatowej lub umów cywilnoprawnych, wyma-

gałaby zgody jej władz. Proponujemy równocześnie, aby uczelnie publiczne same ustalały płace i nie obowiązywały ich przepisy ustawy o wynagrodzeniach w sferze budżetowej. Dobrzy gospodarze będą mogli godnie wynagradzać pracowników poświęcających cały swój czas macierzystej uczelni” (Świąć 2010b) – uzasadniał na łamach „Forum Akademickiego” prof. Stefan Jackowski, koordynator merytoryczny projektu.

Podsumowanie

Rozwój opisanych pokrótce zjawisk, z którymi zmierzyć musi się polski uniwersytet, niezależnie od charakteru, zasięgu oraz jakości debaty nad nimi, ostatecznie w dużej mierze zależeć będzie od stanowiska polityków i kształtu zapisów ustawowych. A politycy nie zawsze rozumieją, jakimi prawami kieruje się świat akademicki. Muszą pamiętać, że jest to instytucja wymagająca specjalnej opieki ze strony państwa, które powinno ją chronić przed wdzierającymi się coraz bardziej do jej wnętrza mechanizmami rynkowymi. Bo przecież „Uniwersytety – jako szczególny rodzaj uczelni – powinny jednak zachować pewien rodzaj odrębności przejawiającej się w trosce o kształcenie elit intelektualnych i w wierności misji zachowania i pomnażania kultury (na jej możliwie najwyższym poziomie). Uniwersytety właśnie strzec powinny odwiecznie ukształtowanych wartości, które wyznaczają uprawianie nauki i zawodów nauczycielskich. Zadaniem uniwersytetów pozostaje dbałość o standardy intelektualne i standardy metodologiczne, tak ostatnio zagrożone w świecie masowej edukacji. Wszystko to służyć ma w istocie poprawie jakości życia – takie przecież jest heroiczne zadanie intelektualistów, ludzi nauki, kultury, a wraz z nimi innych grup społecznych” (Lewowicki 2002, s. 49).

Literatura

- ANTONOWICZ D. (2004), Kapitalizm bazarowy. Szkolnictwo wyższe wobec problemu stratyfikacji, [w:] T. Szlendak, K. Pietrowicz, Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- BAUMAN T. (2003), Zagrożona tożsamość uniwersytetu, [w:] Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BAUMAN Z. (2000), Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika, PIW, Warszawa.

- DROZDOWICZ Z. (1999), Akademska wieloletowość, „Forum Akademickie”, nr 3. Tryb dostępu: <http://www.forumakad.pl/archiwum/99/3/artykuly/07-przeglad.htm> [15.07.2010].
- HRYNIEWICZ J., JAŁOWIECKI B., MYNC A. (1997), Ruchliwość pracowników naukowych w latach 1994-1996, Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego, Warszawa.
- JAJSZCZYK A. (2008), Polskie uniwersytety potrzebują reanimacji, „Rzeczpospolita” z 26 II 2008, tryb dostępu: <http://www.rp.pl/artikul/98210.html> [27.02.2008].
- JAMIOŁKOWSKI A. (1999), Brak precyzji w ustawie, „Forum Akademickie”, nr 4. Tryb dostępu: http://www.forumakad.pl/archiwum/99/4/artykuly/08-zycie_akad.htm [15.07.2010].
- JERIE-WANKE M., WANKE-JAKUBOWSKA M. (2005), O ustawie, habilitacji i finansowaniu nauki, „Głos Uczelni”, nr 142, Akademia Rolnicza, Wrocław. Tryb dostępu: <http://www.ar.wroc.pl/glos/142/temat.html> [13.07.2010].
- KĄCKI M., KOPÍŃSKI M., MIKULE E., LEŚNIEWSKA J., MAZUR N., PRZYBYŁSKA A. (2009), Akademia Wielka Lipa, „Gazeta Wyborcza”, nr 249 z 23 X, s. 1.
- KLIMOWICZ J. (2010), Będziemy w pierwszej pięćdziesiątce w Europie, „Gazeta Wyborcza”, nr 123 z dnia 28 V, Białystok.
- KRASP (2008), Uchwała w sprawie oceny istniejących form odpłatności za usługi edukacyjne w publicznych szkołach wyższych, s. 3. Tryb dostępu: http://www.krasp.org.pl/dok/dok/dokument_nr_33_II.pdf [12.12.2007].
- KULA M. (2003), Lojalność na jednym etacie, „Gazeta Wyborcza”, nr 148 z 27 VI.
- LEWOWICKI T. (2002), Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, [w:] W. Ambroziak, K. Przyszcypowski, Uniwersytet, Społeczeństwo, Edukacja. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Poznań 13-14 października 2003, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- MEŁOSIK Z. (2002), Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy, Wydawnictwo „Wolumin”, Poznań.
- MISZTAŁ B. (RED.) (2000), Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce, Universitas, Kraków.
- NOWAK G. (1998), O misji uniwersytetu, „Forum Akademickie”, nr 3. Tryb dostępu: http://www.forumakad.pl/archiwum/98/3/artykuly/10-zyce_akad.htm [16.06.2010].

- OSIOWSKI J. (1998), Druga „żółta książeczka”, „Forum Akademickie”, nr 3. Tryb dostępu: <http://www.forumakad.pl/archiwum/98/3/artykuly/11-agma.htm> [15.07.2010].
- PAP (2007), Dzielne studia bez chesnego, komunikat PAP z 16 XI.
- PAPUZIŃSKA M. (2009), Szkoły z kasą, „Polityka”. Tryb dostępu: <http://www.polityka.pl/kraj/kraj/analizy/303296,1,kryzyspolskich-uczeln.read> [25.06.2010].
- PAWŁOWSKI K. (2004), Społeczeństwo wiedzy szansą dla Polski, Znak, Kraków.
- PEN (2003), Niewielu informuje rektora, „Gazeta Wyborcza”, nr 148 z 27 VI.
- SEMKÓW J. (2003), Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata ponowoczesnego, [w:] Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- STRATEGIA rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową i Ernst&Young, 2010.
- STRATEGIA rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020 (2009), Projekt środowiskowy, KRASP, Warszawa.
- SZABŁOWSKI J. (2004), Dwa projekty, „Forum Akademickie”, nr 7-8. Tryb dostępu: http://www.forumakad.pl/archiwum/2004/07-08/06-notatki_przewodniczacego_krun.htm [15.07.2010].
- SZKOŁY wyższe i ich finanse w 2008 roku, GUS, Warszawa.
- ŚWIĆ A. (2010a), Dzieło środowiska i ekspertów. Rozmowa z prof. Jerzym Woźnickim, „Forum Akademickie”, nr 1/2010. Tryb dostępu: <http://forumakademickie.pl/fa/2010/01/dzielo-srodowiska-i-ekspertow/> [26.06.2010].
- (2010b), Zupełnie nowy system. Rozmowa z prof. Stefanem Jackowskim, „Forum Akademickie”, nr 2. Tryb dostępu: <http://forumakademickie.pl/fa/2010/02/zupelnie-nowy-system/> [15.07.2010].
- WOJCIECHOWSKI T. (2006), Porozumienie uczelni, „Forum Akademickie”, nr 6. Tryb dostępu: http://www.forumakad.pl/archiwum/2006/05/44_porozumienia_uczeln.html [15.07.2010].
- WOŹNICKI J. (2008), Problem odpłatności za studia z perspektywy historycznej w Polsce.
- ŻMIGRODZKI Z. (1999), Czy profesor jest potrzebny? „Forum Akademickie”, nr 3. Tryb dostępu: <http://www.forumakad.pl/archiwum/99/3/artykuly/09-przeglad.htm> [15.07.2010].

Marcin Centkowski

**DEBATE ON THE STATE AND FUTURE OF UNIVERSITIES
IN POLAND**

Abstract

System transformation in Poland significantly covered the area of higher education. Successive non-state schools were established and primarily offered studies which enjoyed great popularity. Appreciating the "profitable" knowledge was the advantage of the transformations. On the one hand liberalisation of law led to a considerable increase in universities offer, the competition between them appeared and the number of students enlarged tremendously. On the other hand, the new situation revealed the weaknesses of Polish higher education system, in particular within the area of imperfect law and the lack of appropriate outlays on education.

The transformations of higher education evoked multiple problems and discussions on the ethos of the scholar, university identity, relations between university and social environment, and payment for studies, which seemed to be necessary in connection with financial deficiencies. Democratization of public life generated the participation of next social groups in the discussion on the shape of higher education. It was mainly caused by the media which facilitated the discussion on the state (diagnosis) and potential shape (development strategy) of higher education.

In the article the author presents the results of analysis of press releases (since the beginnings of the 1990s) connected with the topic of the paper. He shows chosen aspects of higher education which aroused the most fierce discussion because of their significance for the functioning of the sector. Some of the phenomena are new for universities which have to face them to maintain certain type of autonomy displayed by the concern for educating the intellectual elites and the mission of preserving and multiplying the culture on the possibly highest level.

Magdalena Jelonek*

SPOŁECZNA PRODUKTYWNOŚĆ SZKÓŁ WYŻSZYCH, CZYLI CZEGO OCZEKUJE SIĘ OBECNIE OD UNIwersytetów?¹

Wprowadzenie

Ostatnie dziesięciolecie, a w szczególności kilka ostatnich lat to okres wyjątkowo intensywnych zmian polskiego i europejskiego sektora akademickiego. Największe wyzwania związane są z koncepcjami zwiększenia otwartości szkół wyższych, wzrostu ich przedsiębiorczości, pogłębienia znaczenia w regionach, a także wzrostu odpowiedzialności, wymierności i rozliczalności efektów pracy (por.: Barnett 1997, Brennan 2008, Galvin 1999, Poole 2005, Duke 2005, Garlick 2005, Laredo 2007; Leydesdorff, Etzkowitz 1996).

Temat niniejszego artykułu nawiązuje do tych debat trwających nieprzerwanie od kilkudziesięciu lat oraz do reform, które miały miejsce w latach 80. XX wieku zarówno w szkołach brytyjskich, amerykańskich, jak i australijskich, a które docelowo zwiększyć miały produktywność jednostek akademickich. O podobnych zmianach coraz częściej mówi się w kontekście reformy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Dyskusja na temat reformy szkolnictwa wyższego została zapoczątkowana jeszcze w latach 80. XX wieku. Bezpośrednim powodem był kryzys państwa dobrobytu i samych instytucji publicznych. W tym to okresie prowadzona była intensywna debata na temat wkładu, jaki szkoły wyższe wnoszą w rozwój społeczno-gospodarczy, charakteryzowanego zazwyczaj w relacji do społecznych kosztów związanych z procesem kształcenia, takich jak m.in. podatki.

***Magdalena Jelonek** – dr, adiunkt w Katedrze Socjologii Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, wykładowca w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, badawczo związana z Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych UJ. Prowadzi zajęcia z szeroko rozumianego obszaru metodologii badań społecznych, włącznie z zaawansowaną analizą danych. Szczególną uwagę w pracy naukowej poświęca zagadnieniom związanym z metodologią badań społecznych, socjologią edukacji, jakością kształcenia, w tym z analizą produktywności szkół wyższych.

¹Zaprezentowane w niniejszym artykule tezy są elementem rozprawy doktorskiej autorki pt. *Społeczna produktywność szkół wyższych. Nowa koncepcja produktywności nauuczana*. Badania dla potrzeb pracy doktorskiej sfinansowane zostały ze środków publicznych w ramach grantu promotorskiego Nr N N116 111034.

Tytułowa społeczna produktywność uczelni została zdefiniowana w niniejszym artykule w kontekście ewaluacyjnym, jako stopień, w jakim szkoła wyższa jest społecznie użyteczna, wnosi wkład w rozwój społeczno-gospodarczy i spełnia zadania określone w danym momencie jako społecznie istotne². Tak zdefiniowane pojęcie społecznej produktywności uczelni możemy zreinterpretować w kontekście osiągania przez daną uczelnię założonych celów, które przynoszą społecznie pozytywne skutki. Cele te mogą być sformułowane na różnych poziomach, podobnie jak i użyteczność uniwersytetu może być oceniana z wielu perspektyw, które wynikają z indywidualnych cech oceniającego, jego interesów, potrzeb czy doświadczeń (por.: Znaniecka Lopata 1994). Wielość oczekiwań nie może być uwzględniona w jednym modelu, zaproponowane przeze mnie rozwiązanie ogranicza się zatem do analizy celów stawianych przed szkołami wyższymi, zawartych w dokumentach strategicznych. Dodatkowo cele te zostały skonfrontowane z oczekiwaniami reprezentantów trzech sektorów: administracji, biznesu i szkół wyższych. W związku z tym, że dokumenty nie są aktualizowane tak często, jak zmieniają się ludzkie sądy czy opinie, uzupełnienie ich o wizję tych, którzy są nośnikami polityki, wydaje się być cenne. Opinie i mniemania często konkretyzują cele zapisane w strategicznych dokumentach, a ich efektem są decyzje o charakterze regulacyjnym bądź alokacyjnym, które nie są obojętne dla uczelni.

Mówiąc zatem o celach szkolnictwa wyższego, charakteryzowanych w niniejszej pracy, będziemy mieć na myśli, używając konceptu Jana Józefa Szczepańskiego, tzw. funkcje założone (Szczepański 1963). Zgodnie z definicją autora, funkcje te, będące jawnymi, są zespołem zadań określonych sformalizowaną koncepcją – są więc zaplanowane i rozpoznane przez poszczególnych uczestników systemu edukacji (Szczepański 1963, s. 14)³.

Artykuł niniejszy podzielony został na cztery części. W pierwszej kolejności zarysowany został w sposób syntetyczny stan polskiej i międzynarodowej debaty na temat współczesnej roli szkół wyższych. Następnie przedstawiona została metodyka rekonstrukcji celów oraz kroki, jakie autorka podjęła podczas tworzenia modelu społecznej produktywności po to, by w dalszej części publikacji zaprezentować zestaw „oczekiwań” skierowanych do uczelni. Ostatnia część artykułu jest uzupełnieniem rozważań na

²Definicja społecznej produktywności uczelni została zawężona do samego procesu nauczania, ograniczając tym samym analizę procesu tworzenia wiedzy.

³Nieco inaczej omawianą relację cel-funkcja ujmować będziemy na gruncie teorii Mertona. Posługując się terminologią autora, założony cel działania szkoły wyższej będziemy raczej utożsamiać z pewnym motywem działania (subiektywnie uświadamianym celem), a nie z rzeczywście spełnianą funkcją (obiektywną konsekwencją działania) (Merton 1982).

temat społecznych funkcji jednostek akademickich. W części tej zidentyfikowane zostały różnice w sposobie postrzegania poszczególnych typów szkół wyższych.

Kontekst teoretyczny badań nad celowością działania szkół wyższych

Zanim przejdziemy do analizy celów stawianych współcześnie przed szkołami wyższymi, warto dokonać krótkiego przeglądu dorobku przedstawicieli nauk społecznych w obszarze szeroko ujętych rozważań nad celami i kierunkami rozwoju sektora akademickiego. Problem precyzowania strategicznych celów działania instytucji szkolnictwa wyższego najczęściej nie był w sposób systematyczny rozważany w polskich pracach socjologicznych. W związku z bliskością sercu uczonych omawianej kwestii, większość badaczy miała okazję w mniej lub bardziej uporządkowany sposób wypowiadać się na ten temat (por.: Szczepański 1976, Znaniecki 1984). Do wyjątków należą oczywiście prace Jana Szczepańskiego, w których z właściwą dla siebie skrupulatnością autor analizuje funkcje, jakie spełniają szkoły wyższe (por.: Szczepański 1963, 1976). Jednak większość socjologów, ogniskując swoje zainteresowanie na funkcjach pełnionych przez szkoły wyższe, z mniejszym entuzjazmem oddaje się analizie celów narzuconych, ustępując pola w tym zakresie teoretykom organizacji czy zarządzania. Nie oznacza to oczywiście, że sama analiza funkcjonowania szkół wyższych jest nieobecna w rozważaniach socjologicznych – jest wręcz przeciwnie; literatura poświęcona uniwersytetom, ich historii, zmianom, koncepcjom tłumaczącym ich istnienie zawsze była niezwykle bogata. Dodatkowo warto zaznaczyć, że powstawała ona często w gronie interdyscyplinarnym, łącząc zainteresowania badaczy z wielu dziedzin naukowych.

Ostatnio w polskiej literaturze z zakresu nauk społecznych widać znaczne ożywienie dyskusji na temat szkolnictwa wyższego, która w sposób szczególny skupia się na samych uniwersytetach. Dogłębnie jest rozpatrywana kwestia tożsamości uniwersytetu (por.: Winclawski 1994, Gieysztor 1998, Bauman 2003, Solska 2008), jego roli społecznej (por.: Galar 1998, Woźnicki 2007, Samsonowicz 2008, Sowa 2008) oraz nowej sytuacji, w jakiej znalazły się szkoły wyższe wrzucone w wir reform mających miejsce w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (por.: Krajewski 2004; Damecki, Mączyński 2007). Podnoszone są liczne głosy w sprawie poprawy jakości kształcenia w szkołach wyższych (Brzeziński, Eliaś 2003), coraz odważniej pisze się o konieczności wdrożenia reform systemowych (por.: Niezgoda 1989, 1991; Białecki 1995), jak i o niezbędnym przywróceniu norm regulu-

jących relacje panujące wewnątrz sektora akademickiego (por.: Brzeziński 2002; Kloc, Chmielecka 2004; Chmielecka 2008). Nadal widoczny na arenie rozważań na temat funkcjonowania uniwersytetów jest nurt silnej krytyki (por.: Sławek 2002, Krasnodębski 2005), często odwołujący się do koncepcji przemocy symbolicznej Pierre Bourdieu (por.: Błędowski 2008).

Nieco inaczej zainteresowania rozkładają się w literaturze zagranicznej, w tym przede wszystkim anglosaskiej, w której zaobserwować można barwną dyskusję na temat społecznej produktywności i celowości funkcjonowania szkół wyższych (por.: Barnett 1997, Galvin 1999, Rhoades 2001, Poole 2005, Brennan 2008). Nurt ten z jednej strony zajmuje się niezwykle intensywnie opisywanymi w ostatnich latach przemianami zarówno w amerykańskich (por.: Gornitzka i in. 2005), jak i w europejskich systemach szkolnictwa wyższego (por.: Chan 2005, Massen, Olsen 2007; Heinze, Knill 2008). Z drugiej strony skupia się na wymiarze praktycznym, analitycznym, charakteryzującym różne podejścia do pomiaru efektów pracy uczelni (por.: Aitkin i in. 1981).

Rola szkolnictwa wyższego, w tym szczególnie podkreślana rola uniwersytetów jest zazwyczaj definiowana w sposób systematyzujący działania uczelni w kilku obszarach. W tradycyjnej koncepcji uniwersytetu Humboldta rola ta ogranicza się w zasadzie do połączonych w jedno dwóch elementów: nauczania i badań naukowych. W nowszych koncepcjach została ona rozszerzona do wypełniania trzech ponadczasowych zadań, nazywanych trzema misjami uniwersytetu, takich jak: nauczanie, badania naukowe i służba społeczna (por.: Laredo 2007)⁴.

Najczęściej wymieniane cele funkcjonowania szkół wyższych łączą się z ich funkcją nauczania, tym samym wpisując się w problematykę rozważań na temat kapitału ludzkiego (por.: Mincer 1958, Becker 1975, Laitner 1993, Bala, Sorger 1998; Bala 2001, Temple 2001, Carneiro, Heckman 2003; Becker i in. 2005) i budowanego na jego podstawie społeczeństwa wiedzy (por.: Bohme 1997, Olsen, Massen 2007). Dysputy na temat roli uniwersytetów w procesie formowania kapitału ludzkiego zostały zakorzenione w literaturze anglosaskiej i dotyczą wykorzystania edukacji jako czynnika dynamizującego rozwój społeczny (por.: Bornschier i in. 2005).

W ostatnim dziesięcioleciu ukształtował się dodatkowy, znaczący nurt rozważań w obszarze strategicznego ukierunkowania szkół wyższych, uj-

⁴Przedstawiciele nauk społecznych zwyczajowo uzupełniają wymienione już zadania szeregiem funkcji dodatkowych, z których warto wyróżnić tak ważną dla konsolidacji społeczeństw funkcję integracyjną czy funkcję polegającą na utrzymaniu porządku społecznego (Niezgoda 1993). Nie mają one jednak obecnie charakteru funkcji założonych, dlatego ich szczegółowa analiza w niniejszej pracy wydaje się być zbyteczna.

mujący relacje pomiędzy uniwersytetem a jego środowiskiem regionalnym (por.: Leydesdorff, Etzkowitz 1996; Duke 2005, Garlick 2005, Marton 2005, Laredo 2007, Thaman 2007, Marszałek 2010). Powstałe w jego ramach koncepcje, w tym i najślynniejsza idea potrójnej helisy (Leydesdorff, Etzkowitz 1996), zwracają uwagę na konieczność wdrożenia regionalnego trójporozumienia pomiędzy decydentami, uniwersytetem i przemysłem. Trójporozumienie to traktowane jest jako element wzmacniająca i intensyfikująca efektywne wykorzystanie wiedzy i zasobów materialnych, aby moderować zmiany zachodzące w regionie.

Dyskurs teoretyczny w obszarze społecznej użyteczności uczelni skupia się nie tylko na przedstawionych powyżej kwestiach, rozszerzając zbiór o szereg zadań stawianych współcześnie przed szkołami wyższymi. Podkreśla się, co czyni m.in. Roman Galar, zachowawczą rolę uniwersytetów (ochrona i przekazywanie zweryfikowanego praktyką kodu obyczajowego, kulturowego i technologicznego), funkcjonowanie instytucji jako strażnika dobytku kulturowego społeczeństw czy też jego rolę kompetencyjno-twórczą (kształtowanie kompetencji i cech charakteru niezbędnych do organizowania społeczeństw w ramach kulturowanego kulturowego obrazu świata (Galar 1998, s. 126). Równocześnie coraz częściej zwraca się uwagę na konieczność pogłębienia roli szkół, związaną m.in. z walką z ubóstwem, przesądami, przemocą, analfabetyzmem czy korupcją (por.: OECD 2001). Niezwykle istotny wątek w badaniach nad znaczeniem szkół wyższych skupia się na roli instytucji w kształtowaniu współczesnego społeczeństwa, jego sposobu myślenia, inaczej mówiąc „metodyki” i „logiki” rozumowania (por.: Nguyen 2007, Tajudin 2007).

Podsumowując, podkreślić należy, że w najbardziej klasycznym ujęciu cele stawiane przed szkołami wyższymi dzieli się na związane z kształceniem bądź związane z prowadzeniem badań naukowych (wkład w rozwój kapitału ludzkiego oraz technologicznego). Współcześnie coraz częściej te dwa aspekty uzupełniane są o trzeci komponent, czyli otwarcie się uczelni na jej otoczenie społeczne (por.: Garlick 2005). To trzecie zadanie uniwersytetu wiąże się z wkładem, jaki instytucje akademickie wnieść mogą w procesie współpracy z instytucjami z ich otoczenia, a rola szkół wyższych w tym przypadku polega na współtworzeniu kapitału społecznego i instytucjonalnego na danym obszarze.

Ponadto warto zaznaczyć, że znaczenie uczelni może być rozpatrywane na poziomie globalnym, krajowym bądź regionalnym. W ostatnim dziesięcioleciu zainteresowanie badaczy w sposób szczególny zogniskowało się właśnie na wymiarze regionalnym (por.: Leydesdorff, Etzkowitz 1996; Arbo 2005, Duke 2005, Garlick 2005). Wymiar ten powinien zająć ważne miejsce

w rozważaniach na temat celowości funkcjonowania jednostek akademickich. Prezentowany w dalszej części artykułu model celów stawianych przed szkołami wyższymi zawężony został do szeroko pojętych kwestii kształceniowych (związanych zarówno z budowaniem kapitału ludzkiego, jak i społecznego danego obszaru).

Sposób rekonstruowania celów stawianych przed szkołami wyższymi

Opierając się na doświadczeniach ewaluatorów polityk publicznych możemy stwierdzić, że poprawne ujęcie celów działania jest jednym z najtrudniejszych etapów w procesie projektowania interwencji. Cele często są mylone ze środkami działania i samymi działaniami, formułowane w sposób niejasny i nieprecyzyjny, z użyciem terminów wieloznacznych bądź niezdefiniowanych (Górniak i in. 2008). Brak klarowności celów – zarówno tych eksplikowanych na gruncie polskim, jak i europejskim – jest kluczowym problemem związanym z metodyką projektowania działań państwa. Widoczny jest on nie tylko na poziomie dokumentów ogólnych, ale także w dokumentach, których główną funkcją powinno być operacyjne wyznaczenie kierunku interwencji w sektorze akademickim⁵. Odwołując się do znanej tezy głoszącej, że warunkiem sprawnego działania jest znajomość celu tego działania (Kotarbiński 2003), na zasadzie analogii stwierdzić możemy, iż warunkiem osiągnięcia sukcesu we wdrażaniu polityk publicznych jest jasne i precyzyjne określenie celów (i relacji przyczynowych łączących te cele). Zasadne więc wydaje się podjęcie wyzwania, którym jest próba odtworzenia (zrekonstruowania) i ponownego, poprawnego zapisania celów, jakie stawiane są obecnie przed sektorem akademickim.

Proces rekonstrukcji celów polskich szkół wyższych przebiegał w kilku fazach. W pierwszej kolejności, w oparciu o literaturę przedmiotu, wyróżnione zostały wymiary, które zanalizowane zostały w sposób szczegółowy. Dwa obszary zainteresowań, na których skupiła się praca, związane są z wkładem uczelni w proces budowy kapitału ludzkiego i społecznego kraju bądź regionu. Następnie wymiary te zostały uzupełnione o sformułowane w dokumentach polskich i europejskich oczekiwania stawiane przed instytucjami akademickimi, zweryfikowane w trakcie wywiadów pogłębionych z liderami świata biznesu, administracji i szkolnictwa wyższego⁶. Zrekonstruowano

⁵Przykładem takiego dokumentu jest budżet zadaniowy RP.

⁶W ramach prac badawczych zostały przeprowadzone 22 eksperckie wywiady pogłębione. Wzięli w nich udział: prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek (Podsekretarz stanu w MNiSW), prof. dr hab. Jerzy Woźnicki (Prezes Fundacji Rektorów Polskich, dyrektor

zarówno te cele, które zostały bezpośrednio określone, jak i te odczytane w sposób pośredni. Równocześnie, w trakcie porządkowania celów, zostały zidentyfikowane wszystkie niejasności związane z formułowaną polityką w obszarze szkół wyższych, a także zdefiniowane, w oparciu o informacje zawarte w ww. dokumentach, kluczowe dla analizy pojęcia⁷. W końcowej fazie procesu odtwarzania funkcji szkół wyższych dokonano ich ponownego (poprawnego) zapisu w taki sposób, aby zapis celu umożliwiał w przyszłości wersyfikację stopnia jego osiągnięcia.

Rekonstrukcja poprowadzona została z uwzględnieniem różnych perspektyw: historycznej (analizującej funkcje i sposoby organizacji najważniejszych szkół wyższych), teoretycznej (obrazującej charakterystykę celów stawianych przed współczesnymi szkołami wyższymi na podstawie literatury przedmiotu), strategicznej (w oparciu o dokumenty sygnalizujące dalsze zmiany w sektorze) oraz krytycznej (prezentującej opinie badanych ekspertów na temat funkcjonowania sektora). W konsekwencji działania te doprowadziły do opracowania ostatecznej, zaprezentowanej w dalszej części artykułu wersji modelu społecznej produktywności szkoły wyższej w obszarze nauczania.

Precyzując, można zatem powiedzieć, że proces budowy modelu społecznej produktywności polegał na odtwarzaniu koncepcji teoretycznej, która widnieje w świadomości reprezentantów otoczenia społecznego i samych

Instytutu Społeczeństwa Wiedzy), prof. dr hab. Karol Musioł (Rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego), prof. dr hab. Piotr Tworzewski (Prorektor UJ ds. rozwoju), prof. dr hab. Andrzej Mania (Prorektor UJ ds. dydaktyki), dr Jarosław Gowin (Rektor Wyższej Szkoły Europejskiej im. J. Tischnera, poseł RP), prof. dr hab. Jerzy Hausner (Kierownik Katedry Gospodarki i Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie), prof. dr hab. Jadwiga Mirecka (Ekspert boloński, Uniwersytet Jagielloński), dr hab. Jacek Ostaszewski, prof. UJ (Dziekan Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ), prof. dr hab. Wojciech Froncisz (Dziekan Wydziału Biochemii, Biofizyki i Biotechnologii UJ), prof. dr hab. Kazimierz Krzemień (Dziekan Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi UJ), Jerzy Miller (Wojewoda Małopolski), prof. dr hab. Jacek Majchrowski (Prezydent Miasta Krakowa), Marek Sowa (Członek Zarządu Województwa Małopolskiego), Andrzej Martynuska (Dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy), Jacek Woźniak (Dyrektor Departamentu Polityki Regionalnej Urzędu Marszałkowskiego), Anna Świebocka-Nerkowska (Dyrektor Zespołu RZL Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości), dr Tadeusz Syryjczyk (Prezes Polskiego Towarzystwa Przemysłowego), Zdzisław Trela (Prezes Małopolskiej Izby Rzemiosła i Przedsiębiorczości), Wiesław Jopek (Prezes Krakowskiej Kongregacji Kupieckiej), Iwona Rokita-Kwietniak (Prezes Izby Przemysłowo-Handlowej), Krzysztof Krzysztofciak (Prezes Małopolskiej Agencji Rozwoju Regionalnego).

⁷Niestety, ze względu na przeglądowy charakter niniejszego artykułu nie jest możliwe szczegółowe scharakteryzowanie każdego z etapów rekonstruowania funkcji szkół wyższych. Osoby zainteresowane odsyłam do pracy doktorskiej autorki pt. *Społeczna produktywność szkół wyższych. Nowa koncepcja produktywności nauczania*.

szkół wyższych. Ta koncepcja, zakorzeniona w dominujących ideologiach wskazuje na główne, oczekiwane funkcje szkół wyższych, ale też pokazuje, w jaki sposób szkoły wyższe powinny te funkcje wypełniać. W dokumentach europejskich, polskich, regionalnych czy w debacie akademickiej zarysowany jest, nie zawsze spójny, model relacji pomiędzy określonym działaniem uczelni a oczekiwanymi skutkami tego działania – nazwijmy ten model pewną „wizją przyczynową działania instytucji”.

Na koniec warto podkreślić, że zaprezentowany poniżej model „społecznych oczekiwań” względem szkół wyższych nie ma charakteru obiektywnego i nie jest jedynym obowiązującym. Odtworzona została w nim obecna wizja funkcjonowania sektora (zapisana w dokumentach strategicznych i potwierdzona przez ekspertów), która w przyszłości może ewoluować w bliżej nieokreślonym kierunku.

Próba rekonstrukcji celów, jakie stawiane są współcześnie przed szkołami wyższymi

Dzięki zastosowaniu opisanej powyżej metodologii zostały odtworzone strategiczne cele, ukierunkowujące pracę szkół wyższych. Jak zostało wzmiankowane, podczas rekonstrukcji ograniczono się jedynie do szeroko rozumianego obszaru kształcenia. Jednak w związku z komplementarnością i nierozdzielnością aktywności badawczej i kształceniowej część z wymienionych poniżej celów należeć może do obu dziedzin funkcjonowania uczelni.

Społeczne oczekiwania względem szkół wyższych podzielić możemy na te związane z efektami z poziomu makro oraz mikro.

Mówiąc o poziomie makro mamy na myśli efekty, które nie ograniczają się tylko do zaangażowanych w proces kształcenia jednostek. Są to efekty gospodarcze, takie jak: wzrost konkurencyjności kraju/regionu, wzrost konkurencyjności przedsiębiorstw bądź rezultaty społeczne, np. wzrost uczestnictwa w edukacji ustawicznej czy wzrost spójności społecznej. Warto zwrócić uwagę, że pomiędzy wymienionymi efektami społecznymi i gospodarczymi nie został przeprowadzony jasny podział. W związku ze ścisłym powiązaniem obu typów czynników i ich wzajemnymi, nie zawsze precyzyjnie określonymi relacjami, podział ten wydaje się bezcelowy. Sugeruje się raczej nazywać je efektami społeczno-gospodarczymi pracy szkół wyższych. Zawarte w powyższej tabeli cele zapisane mogą zostać na różnych poziomach. Wkład społeczno-gospodarczy uczelni może być rozpatrywany z punktu widzenia kraju bądź, o czym wspomina się coraz częściej, regionu, w którym funkcjonuje szkoła. To rozróżnienie ważne jest nie tyle dla indywidualnej uczelni, która powinna monitorować głównie efekty mikro, ale dla jedno-

Tabela 1

Oczekiwane społeczne efekty pracy szkół wyższych¹.

OCZEKIWANE EFEKTY MAKRO (Wpływ globalny)	Wzrost konkurencyjności kraju/regionu [DOK, WYW] ¹
	Wzrost poziomu życia w kraju/regionie [DOK, WYW]
	Wzrost konkurencyjności przedsiębiorstw krajowych/regionalnych [DOK, WYW]
	Wzrost zatrudnienia na stanowiskach wymagających wysokich kwalifikacji [DOK]
	Wzrost spójności społecznej [DOK]
	Wzrost uczestnictwa w kulturze mieszkańców kraju/regionu [DOK, WYW]
	Wzrost uczestnictwa w edukacji ustawicznej mieszkańców kraju/regionu [DOK, WYW]
	Wzrost poszanowania środowiska naturalnego przez mieszkańców kraju/regionu [DOK, WYW]
	Wzrost aktywności obywatelskiej mieszkańców kraju/regionu [DOK, WYW]

Opis:

¹ Efekty te nie są zazwyczaj monitorowane przez szkołę wyższą.

W tabeli:

¹ Przy każdym celu zostało podane w nawiasie źródło, bądź źródła jego pochodzenia [DOK - analiza dokumentów, WYW - wywiady pogłębione].

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów określających oczekiwania względem szkół wyższych i analizy wywiadów pogłębionych z ekspertami.

stek zarządzających uczelniami, które odpowiedzialne są za porównywanie wskaźników makro i oszacowanie wkładu w rozwój społeczno-gospodarczy nie tylko pojedynczych jednostek, ale też całego sektora.

Aby osiągnąć wymienione rezultaty makro, uniwersytet powinien się wykazać skutecznością działania w dwóch obszarach:

- w zakresie kreowania kapitału ludzkiego;
- w zakresie kreowania kapitału społecznego i pełniejszego wykorzystania własnego kapitału ludzkiego dla potrzeb rozwoju regionu⁸.

W obrębie pierwszego wymiaru (kreowanie kapitału ludzkiego) możemy wyróżnić efekty mikro dwóch poziomów. Rezultaty poziomu pierwszego są związane z poprawą kompetencji studentów i zazwyczaj mierzy się je testami osiągnięć szkolnych. Efekty poziomu drugiego są skutkiem osiągnięcia rezultatów poziomu pierwszego i zdefiniowane zostały jako sukces w różnych

⁸Dla otrzymania pełnego obrazu wkładu szkół wyższych w rozwój społeczno-gospodarczy, wymiary te powinny być uzupełnione o trzeci element, związany z rozwojem innowacyjności i sferą badań prowadzonych na uniwersytecie, który w niniejszej pracy został przeze mnie pominięty.

dziedzinach: w sferze zawodowej, edukacyjnej czy osobistej. Najniżej w tabeli znajdują się efekty mezo, określające zmiany w sposobie funkcjonowania uniwersytetu, które powinny się przyczynić do uzyskania efektów docelowych (poziomu drugiego). Jest to m.in.: indywidualizacja ścieżek kształcenia, wzrost wykorzystania nowych technologii w procesie kształcenia czy poszerzenie oferty w zakresie edukacji ustawicznej. W obrębie tego wymiaru możemy wyróżnić dodatkowy podwymiar, związany z równością szans w zakresie kształcenia. W przypadku uniwersytetu, którego cechą powinna być raczej selekcyjność, nie można mylić postulatu równości w dostępie do edukacji wyższej z postulatem powszechności kształcenia na poziomie uniwersyteckim.

O ile wymiar pierwszy związany jest z wkładem, jaki uniwersytet wnieść może w rozwój kraju, o tyle wymiar drugi ściśle wiąże się z jego rolą regionalną. W jego obrębie wyróżnione zostały dwa cele: rozwój kapitału społecznego w regionie oraz wzrost wykorzystania kapitału ludzkiego uczelni wyższych. Do osiągnięcia tak sformułowanych celów powinny doprowadzić działania ukierunkowane m.in. na wzrost liczby wspólnie realizowanych w regionie projektów, wzrost zaangażowania uniwersytetu w proces kreowania polityki regionalnej czy choćby wzrost liczby prac magisterskich i doktorskich, które zorientowane są na problematykę regionalną.

Specyficzne funkcje uniwersytetów – opinie przedstawicieli jednostek akademickich i reprezentantów administracyjno-gospodarczego otoczenia szkół wyższych

Przedstawiony w poprzedniej części artykułu zestaw oczekiwań skierowanych do uczelni wyższych odnosi się do celów, jakie spełniać powinien cały sektor akademicki. W niniejszej części dokonane zostanie rozróżnienie zadań i funkcji, jakie w opiniach respondentów spełniać miałyby uniwersytet⁹.

Zanim jednak przejdziemy do omówienia nadmienionych funkcji, zastanówmy się nad definiowaniem (rozumieniem) pojęcia uniwersytet przez ekspertów biorących udział w wywiadach. W poniższej tabeli zostały umieszczone wyróżnione przez badanych charakterystyki szkół wyższych i uniwersytetów. Przeglądając zestawienie zawartych w tabeli stwierdzeń możemy wnioskować, iż w świadomości badanych ukształtował się względnie spójny

⁹Opinie te były bardzo zróżnicowane i często wynikały nie tyle z przynależności do wyróżnionych grup (reprezentantów społeczności akademickiej i instytucji współpracujących ze szkołami wyższymi), co z indywidualnych charakterystyk badanego. Po drugie, opinie te w dużym stopniu potwierdzają ustalone w dokumentach strategicznych kierunki zmian w funkcjonowaniu szkół wyższych, uzupełniając je jednak o kilka komponentów.

Tabela 2

Wymiary społecznej produktywności szkół wyższych ujęte w kontekście rezultatów¹

WYMIAR I. KREOWANIE KAPITAŁU LUDZKIEGO (DOPASOWANIE POZIOMU KSZTAŁCENIA DO POTRZEB GOSPODARKI OPARTEJ NA WIEDZY)	
	EFEKTY MIKRO poziomu 2 Sukces edukacyjny studentów [DOK] Sukces rynkowy studentów [DOK, WYW] Sukces związany z samorealizacją (na studiach, w życiu zawodowym i w życiu publicznym) ¹ [DOK, WYW] Sukces związany z przedsiębiorczością absolwentów [DOK, WYW]
	EFEKTY MIKRO poziomu 1 Wzrost umiejętności ogólnych studentów [DOK, WYW] Wzrost aktywności społeczno-obywatelskiej studentów [DOK, WYW] Wzrost umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce [DOK, WYW] Poprawa umiejętności językowych studentów [DOK, WYW] Poprawa umiejętności wykorzystania naukowych metod rozwiązywania problemów [DOK, WYW] Zwiększenie umiejętności niezbędnych do założenia i prowadzenia firmy [DOK, WYW]
	EFEKTY MEZO Wzrost zaangażowania w kształcenie na poziomie studiów magisterskich i doktoranckich [WYW] ² Zwiększenie rekrutacji w zakresie nauk ścisłych (matematycznych i przyrodniczych) i technicznych [DOK, WYW] Włączenie studentów w proces organizacji i projektowania treści nauczania [DOK] Indywidualizacja ścieżek kształcenia [DOK, WYW] Wzrost zróżnicowania programów kształcenia [DOK, WYW] Zwiększenie dostępu do oferty e-learningowej [DOK, WYW] Poprawa warunków studiowania [DOK, WYW] Włączenie studentów w realizację wspólnych projektów badawczych, samodzielna realizacja projektów badawczych przez studentów [DOK, WYW] Umieźdyncarodowienie procesu nauczania, w tym wzrost mobilności studentów [DOK, WYW] Zwiększenie dostępu do systemu poradnictwa zawodowego (Centrów Karier) [DOK, WYW] Zachowanie łączności pomiędzy uczelnią a jej absolwentami [DOK] Poszerzenie oferty w zakresie kształcenia ustawicznego [DOK, WYW]
	Proponowane kierunki zmian w obszarze nauczania² (Rezultaty projektowanych działań szkół wyższych)
	PODWYMIAR 1.1. WZROST SPRAWIEDLIWOŚCI SPOŁECZNEJ⁴
	EFEKTY MIKRO Wzrost równości szans w dostępie do edukacji [DOK, WYW]

¹ Efekty zamieszczone w tabeli są możliwe do monitorowania przez szkołę wyższą.

W tabeli:

¹ Według A. Masłowa osoby samorealizujące się cechują się: m.in. samoakceptacją oraz akceptacją otaczającego świata i innych ludzi, autonomią osobowościową, głębią relacji interpersonalnych, spontanicznością, niezłośliwym i filozoficznym poczuciem humoru. Występowanie tych specyficznych cech autor traktował jako empiryczny wskaźnik samorealizacji (por.: Maslow 1987). ² Uwaga! Kierunki te uwzględniają zmiany, których wprowadzenie uzależnione jest od samej szkoły wyższej. ³ Cel ten charakteryzuje jedynie klasyczne uniwersytety. ⁴ Nie jest to wymiar konstruujący społeczną produktywność szkół wyższych (jednostek akademickich), ale element, na który zwrócić należy szczególną uwagę w procesie jej monitorowania.

WYMIAR 2. WKŁAD W ROZWÓJ REGIONU ¹ (WKŁAD W ROZWÓJ KAPITAŁU SPOŁECZNEGO w ramach budowania trwałych związków instytucji akademickich z biznesem i administracją na szczeblu rządowym i samorządowym)	
PODWYMIAR 2.2.	Wzrost liczby wspólnie realizowanych projektów przez uniwersytet, przedsiębiorstwa i administrację [DOK, WYW]
Rozwój kapitału społecznego w regionie	Wzrost zaangażowania uniwersytetu w regionalne partnerstwa [DOK, WYW]
	Wzrost zaangażowania uniwersytetu w kreowanie polityki regionalnej [WYW]
	Wzrost liczby projektów współfinansowanych ze środków uniwersytetu, regionu i przedsiębiorstw [DOK, WYW]
PODWYMIAR 2.3.	Wzrost liczby studentów odbywających praktyki, staże w instytucjach regionalnych (administracja, instytucje samorządowe, przedsiębiorstwa) [DOK, WYW]
Pełniejsze wykorzystanie kapitału ludzkiego uczelni wyższych	Wzrost liczby prac magisterskich i doktorskich zorientowanych na problematykę regionalną [WYW]
	Wzrost liczby prac magisterskich i doktorskich, których wyniki zostały wdrożone w regionie [WYW]
	Wzrost zaangażowania uniwersytetu w życie społeczne, edukacyjne i kulturalne regionu [DOK, WYW]
	Wzrost liczby pracowników naukowych pracujących w regionalnych przedsiębiorstwach/współpracujących z przedsiębiorstwami [DOK, WYW]

W tabeli:

¹ Te dwa wymiary (wkład w rozwój regionu, wkład w rozwój kapitału ludzkiego) i jeden podwymiar (wzrost równości szans) pojawiły się w koncepcjach teoretycznych, dokumentach strategicznych oraz zostały omówione przez ekspertów w trakcie wywiadów pogłębionych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów określających oczekiwania względem szkół wyższych i analizy wywiadów pogłębionych z ekspertami.

obraz uniwersytetu, który częściej kojarzony jest z klasycznymi uniwersytetami, a rzadziej odnosi się do tzw. uniwersytetów „przymiotnikowych”.

Powyższe porównanie jest oczywiście pewnym uproszczeniem funkcji pełnionych przez dwa typy szkół, powstałym na gruncie wypowiedzi respondentów i nie sugeruje kierunków zmian w zakresie spełnianych w przyszłości przez polskie szkoły wyższe zadań. Pokazuje jednak pewną wizję zróżnicowania w obrębie systemu, która obecna jest w świadomości badanych oraz projektuje pewne uporządkowanie struktury.

Po pierwsze, dla ekspertów uniwersytet jest synonimem wysokiej jakości, gwarantującym zachowanie i transmisję dziedzictwa kulturowego. Omawiana funkcja transmisji polegać ma m.in. na przekazywaniu różnego typu kodów niezbędnych do komunikowania się we współczesnym społeczeństwie. Kody te (językowe, kulturowe czy technologiczne) są przekazywane z zachowaniem akceptowanej czy wręcz pożądanej formuły jako wzorce rozpoznawane przez absolwentów. Po drugie, przekaz tego dziedzictwa odbywa się już poza samym procesem nauczania i tworzenia wiedzy poprzez kre-

Tabela 3

Zadania, jakie spełniać powinny uniwersytety i szkoły wyższe
(w opiniach badanych)

UNIwersYTETY	SZKOŁY WYŻSZE
<ul style="list-style-type: none"> • Kształcenie dla potrzeb szerszych niż potrzeby regionalne (kraj, Europa ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kształcenie ze szczególnym ukierunkowaniem na region
<ul style="list-style-type: none"> • Kształcenie mobilnych intelektualnie specjalistów (szeroki profil kształcenia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kształcenie „w zawodzie” (węższy, w większym stopniu zawodowy profil kształcenia)
<ul style="list-style-type: none"> • Przekaz wartości kulturowych szerszym społecznościom (transmisja kultury) • Współtworzenie rozwoju regionalnego 	<ul style="list-style-type: none"> • Funkcje „usługowe” względem społeczności regionalnych (nisze rynkowe)
<ul style="list-style-type: none"> • Przekaz umiejętności ogólnych 	<ul style="list-style-type: none"> • Przekaz umiejętności ogólnych
<ul style="list-style-type: none"> • Funkcja Mistrza uniwersyteckiego 	<ul style="list-style-type: none"> • Funkcja nauczyciela, trenera
<ul style="list-style-type: none"> • Kształcenie w kontekście prowadzonych badań naukowych. Badania tworzą ramy dla kształcenia 	<ul style="list-style-type: none"> • Kształcenie niekoniecznie zakorzenione w prowadzonych badaniach naukowych
<ul style="list-style-type: none"> • Cel: funkcje selekcyjne (selekcja i właściwe przygotowanie elit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cel: funkcje prospołeczne (poszerzają dostęp do szkolnictwa wyższego)
<ul style="list-style-type: none"> • Głównie studia magisterskie i doktoranckie 	<ul style="list-style-type: none"> • Głównie studia licencjackie
<ul style="list-style-type: none"> • Badania o charakterze pionierskim, problemy trudne do rozwiązania 	<ul style="list-style-type: none"> • Badania ściśle ukierunkowane na potrzeby regionu

Źródło: opracowanie własne na podstawie wywiadów pogłębionych z reprezentantami sektora szkolnictwa wyższego, przedsiębiorstw i administracji.

owanie pewnego klimatu kulturalnego na danym obszarze, dzięki otwarciu się uniwersytetu na szersze grupy społeczne, udostępnianiu dóbr o wartości kulturowej posiadanych przez szkołę czy współorganizowaniu przedsięwzięć skierowanych nie tylko do wąskiego grona akademickiego, ale też do społeczności lokalnej (regionalnej).

Porównując funkcje spełniane przez uniwersytety oraz szkoły wyższe warto wyjść od koncepcji kształcenia oraz jej szerszego ujęcia w perspektywie edukacji uniwersyteckiej. W zasadzie istnieje powszechna zgoda wśród badanych reprezentantów środowiska akademickiego, przedsiębiorców, jak i wśród przedstawicieli władzy regionalnej, że kształcenie uniwersyteckie powinno mieć charakter ogólny, maksymalnie szeroki i daleki od specjalizacji w jednej, wąskiej dziedzinie. Specyfika tego kształcenia, zgodnie z tradycyjnym podejściem sięgającym korzeniami koncepcji siedmiu sztuk wyzwolonych¹⁰, powinna polegać na łączeniu niezbędnej wiedzy o charakterze ogólnym z wiedzą specyficzną dla danej dziedziny. Takim kanonem wiedzy jest według badanych np. matematyka i filozofia, które powinny znajdować się w zasadzie w każdym uniwersyteckim programie nauczania. Co interesujące, zarówno przedstawiciele środowiska akademickiego, jak i przedstawiciele przedsiębiorstw krytycznie odnoszą się do koncepcji zawężania kształcenia akademickiego do pewnych wiadomości specjalistycznych, rzekomo rynko-

¹⁰Gramatyka, dialektyka, retoryka, geometria, arytmetyka, astronomia i muzyka.

wo niszowych, podkreślając konieczność zachowania dużej ogólności obowiązującego kanonu przedmiotów (dobrej podbudowy teoretycznej), z założeniem możliwości uzupełniania go w ramach specjalizacji. Istnienie przedmiotów specjalizacyjnych powinno być warunkowane zapotrzebowaniem na uczestnictwo w danym kursie, zgłaszanym przez studentów, co jest wiarą w umiejętność oceny przez nich wiedzy przekazywanej przez prowadzącego, a także w racjonalność ich wyborów, podyktowaną użytecznością zdobywanej wiedzy. Ponadto, uniwersytet powinien przygotowywać przyszłych pracowników do funkcjonowania w szeroko rozumianej sferze nauki, badań naukowych, rozwoju naukowego – absolwent wzorcowy powinien posiadać wymienione już kompetencje dodatkowe, takie jak umiejętność zastosowania metody naukowej, ukierunkowanie na rozwój (własny i dziedziny, w ramach której podejmuje aktywność zawodową). Innymi słowy, kluczowe zadanie uniwersytetu nie powinno być związane z prosto rozumianym kreowaniem siły roboczej na potrzeby gospodarki czy to regionalnej, czy ogólnokrajowej. Powinno raczej polegać, z jednej strony, na selekcji elit, które to elity na dalszym etapie zasilą górne partie układu stratyfikacji zawodowej, tym samym niejako współtworząc, a nie tylko „zaspokajając” rynek pracy. Z drugiej strony, powinno być zogniskowane na formowaniu maksymalnie elastycznego absolwenta, którego przygotowanie do wykonywania danego zawodu będzie niosło za sobą jak najniższe koszty¹¹.

Podsumowując, uniwersytet powinien więc edukować głównie mobilnych (przestrzennie i intelektualnie) absolwentów o szerokim profilu wykształcenia, w przeciwieństwie do przygotowanych specjalistycznie absolwentów szkół wyższych, w których to program nauczania jest oparty na aktualizowanych i identyfikowanych potrzebach rynku pracy. Scharakteryzowane powyżej, a zaproponowane przez badanych dychotomiczne profilowanie typów szkół wyższych powinno prowadzić do pewnej ich specjalizacji w zakresie prowadzenia studiów magisterskich i doktoranckich (uniwersytety) oraz studiów licencjackich (szkoły wyższe¹²). Specjalizacja ta wpisuje się w schemat celów stawianych przed sektorem, czyli upowszechniania kształcenia i w konsekwencji wyrównania szans (cel spełniany przez wyższe szkoły) oraz przygotowania elity zawodowej, przyszłej kadry zarządzającej (cel spełniany przez uniwersytety).

¹¹Powyższy sąd był deklarowany przez większość badanych, jednak należy zaznaczyć, że pojawiły się jednostkowe opinie, które kształcenie uniwersyteckie starały się sprowadzić do prosto rozumianego kształcenia zawodowego. Opinie te cechowały badanych spoza sektora akademickiego.

¹²W tym przypadku istnieje uzasadnione przypuszczenie, że badani zawężali pojęcie „szkoły wyższej” do specyficznego typu szkoły, jakim jest „wyższa szkoła zawodowa”.

Warto jeszcze raz przypomnieć, że zaprezentowana systematyzacja buduje typ mentalny, ukształtowany w świadomości respondentów dla pojęć „uniwersytet” i „wyższa szkoła”. Nazwy te należy potraktować jako swoistego rodzaju kontinuum pomiędzy dwoma typami szkół, na którym to kontinuum w dalszej kolejności moglibyśmy usytuować i inne funkcjonujące w Polsce uczelnie. Teza ta prowadzi do pojęcia „uniwersyteckości” szkół wyższych, które to określenie sugeruje konieczność spojrzenia na szkołę wyższą nie tylko z perspektywy całości, ale także przez pryzmat konkretnych wydziałów jako odrębnych jednostek wewnątrz uczelni. Uniwersyteckość w tym rozumieniu będzie związana z zewnętrznym postrzeganiem uczelni/wydziału/kierunku oraz ze spełnieniem pewnych opisanych już funkcji, jakie szkoły wyższe akademickie powinny spełniać, a nie z ustalonymi ustawowo kryteriami formalnymi. Jest ona swoistego rodzaju gwarantem przygotowania kadr do wykonywania zadań o charakterze specjalistycznym – zadań, których realizacja wymaga kwalifikacji naukowych.

Poniżej, w ramach podsumowania wniosków płynących z analizy danych jakościowych zamieszczono tabelę, w której zestawione zostały najważniejsze opinie przedstawicieli świata nauki oraz instytucji z otoczenia szkół wyższych.

Podsumowanie

W ciągu ostatnich kilku lat w sposób istotny wzrosło zainteresowanie skutecznością i efektywnością działania polskich szkół wyższych. Zainteresowanie to przejawia się nie tylko we wzroście liczby publikacji naukowych poświęconych ocenie funkcjonowania polskich uczelni, ale także widać je w żarliwej dyskusji toczony nad wynikami analiz zaprezentowanych w raportach diagnozujących stan sektora akademickiego w Polsce¹³. W tym kontekście warto wspomnieć o unijnej strategii Europa 2020, która wśród najważniejszych priorytetów dla rozwoju Unii Europejskiej wymienia badania oraz innowacyjność. Jeśli dojdzie do wprowadzenia strategii w życie, wpłynie ona w znaczący sposób na kształtowanie się kierunków rozwoju szkolnictwa

¹³Warto w tym przypadku wymienić dwie konkurencyjne diagnozy: powstała na zlecenie MNiSW *Diagnozę stanu szkolnictwa wyższego w Polsce* (Ernst&Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową) oraz diagnozę „środowiskową”, powstała na zlecenie FRP. Wspomnieć należy też o pierwszych inicjatywach, mających na celu oszacowanie potencjału sektora akademickiego w regionie. Przykładem takiego działania jest raport pt. *Ocena wpływu projektów zrealizowanych dzięki funduszom europejskim przez uczelnie wyższe z terenu województwa małopolskiego na wzrost konkurencyjności gospodarczej regionu oraz wzmocnienie potencjału sektora badawczo-naukowego w województwie*.

Tabela 4

Opinie przedstawicieli świata nauki oraz instytucji z otoczenia szkół wyższych dotyczące zadań uniwersytetów

INTERPRETOWANY OBSZAR	PRZEDSTAWICIELE JEDNOSTEK AKADEMICKICH	PRZEDSTAWICIELE JEDNOSTEK Z OTOCZENIA SZKÓŁ WYŻSZYCH
Poziom zróżnicowania opinii	Bardzo wysoki	Bardzo wysoki
Główne kierunki działania szkół wyższych	Badania podstawowe, kształcenie ogólne	Przygotowanie kadr dla biznesu, badania wdrożeniowe
Wkład uczelni w rozwój innowacyjności	Duży sceptycyzm	Przedsiębiorcy – duży sceptycyzm, decydenci regionalni – konieczność wzmocnienia zaangażowania uniwersytetu w danym obszarze
Wkład uczelni w rozwój gospodarki opartej na wiedzy	Utożsamiany głównie z badaniami naukowymi i rozwojem przedsiębiorczości	Przedsiębiorcy – utożsamiany z przygotowaniem kadr, decydenci regionalni – brak jednego kierunku w wypowiedziach
Wkład uczelni w rozwój regionu	Obawa przed regionalizacją uniwersytetów. Badani podkreślają jednak widoczny ostatnimi czasy trend otwierania oferty akademickiej na szersze grupy docelowe. Zaangażowanie w sprawy regionu będzie w przyszłości czynnikiem różnicującym poszczególne szkoły	Decydenci regionalni podkreślali znaczenie szkół wyższych dla konkurencyjności danego obszaru (zwiększają wartość marki regionu, prawdopodobieństwo inwestycji na danym terenie). Pokładają oni duże nadzieje w uniwersytecie mówiąc o jego potencjalnym zaangażowaniu w budowanie polityki regionalnej opartej na wiedzy
Dopasowanie efektów kształcenia do potrzeb rynku pracy	Duży sceptycyzm. Częste definiowanie potrzeb rynku pracy w kontekście funkcji usługowych uniwersytetu. Model finansowania pracy uczelni oceniany jako sprzyjający kształceniu w zakresie kierunków „taniach” i „nierynkowych”	Szkoły wyższe mają obowiązek monitorować rynek pracy. Powinny skoncentrować się na edukacji w zakresie kierunków określonych jako „strategiczne” dla danego kraju/regionu. Powinny funkcjonować jako „centra kształcenia ustawicznego”
Walka z wykluczeniem edukacyjnym	Postulat nie jest możliwy do spełnienia przez szkoły wyższe. Przyczyny wykluczenia edukacyjnego leżą poza systemem szkolnictwa wyższego. Walka z wykluczeniem edukacyjnym młodzieży nie jest zadaniem szkół wyższych, szkoły powinny natomiast być demokratyczne „na wejściu” (zapewniać równy dostęp do kształcenia)	Postulat nie powinien być spełniany przez szkoły wyższe. Szczególnie uniwersytety powinny skupiać się na selekcji najzdolniejszych, a nie na wyrównywaniu szans
Uniwersytecki profil kształcenia	Szeroki, głównie kierunki humanistyczne. Nacisk na kształcenie kompetencji ogólnych. Kształtowanie umiejętności badawczych	Raczej szeroki, choć niektórzy (nieliczni) reprezentanci grupy proponują większą specjalizację w zakresie kształcenia oraz zwiększenie rekrutacji na kierunkach ścisłych. Nacisk na kształcenie kompetencji ogólnych. Kształtowanie umiejętności badawczych
Cel kształcenia uniwersyteckiego	Nie tylko kształcenie elit; w związku z dużą masowością kształcenia uniwersytet musi pogodzić ze sobą funkcje elitotwórcze i selekcyjne z zadaniem rzetelnego przygotowania pracowników na rynek pracy	Kształcenie elit zawodowych i intelektualnych, ale takich, które doceni rynek pracy (znajdą i utrzymają na nim zatrudnienie). Kształcenie jednostek mobilnych zawodowo, chcących pogłębiać własną wiedzę

Źródło: opracowanie własne na podstawie wywiadów pogłębionych z reprezentantami sektora szkolnictwa wyższego, przedsiębiorstw i administracji.

wyższego, a i pewnie na dalszy wzrost zainteresowania ewaluacją działań podejmowanych przez i na rzecz szkół wyższych.

Warunkiem pełnego zdiagnozowania stanu sektora, a także jego rzetelnej oceny jest zidentyfikowanie oczekiwań, które w chwili obecnej stawiane są przed jednostkami akademickimi. Po to, żeby móc ocenić jak jest, winniśmy wiedzieć, jak być powinno. Artykuł niniejszy próbuje odpowiedzieć na powyższe pytanie, prezentując zestaw narzuconych szkołom wyższym funkcji; zestaw, który tworzy model społecznej produktywności sektora akademickiego (opisuje efekty, które osiągnąć powinny szkoły wyższe jeśli chcą zasłużyć na miano jednostek produktywnych). Podsumowując, należy dodać, że model ten ma charakter:

- hierarchiczny i przyczynowy (pokazuje, co jest w obowiązującej koncepcji przyczyną, a co skutkiem, prezentuje pewną teorię tego, jak należy działać, aby uzyskać pewien określony efekt społeczny),
- normatywny [zakłada większą bądź mniejszą skuteczność zaprojektowanych działań, oparty jest o obowiązującą wizję (ideologię) rozwoju społecznego],
- dynamiczny (ewoluujący w czasie wraz ze zmianą dominującej ideologii rozwoju społecznego).

Należy jeszcze raz podkreślić, że model zawiera kompletny zestaw celów, a uczelnie (czy, o czym coraz częściej się mówi, wydziały), nie są zobowiązane wypełniać wszystkich z tych celów, raczej powinny indywidualizować swoje misje, skupiając się na wybranych obszarach.

Literatura

- AITKIN M., ANDERSON D., HINDE J. (1981), Statistical Modeling of Data on Teaching Styles, *J. Royal Statist. Soc., Series A*, 144.
- ARBO P. (2005), What the Literature Tell Us, Paper presented at international seminar, Karlstad Uni., Sweden, October 4–5, [www.intra.kau.se/document \[10.08.2008\]](http://www.intra.kau.se/document[10.08.2008]).
- BALA V. (2001), A Spatial-Temporal Model of Human Capital Accumulation, „*Journal of Economic Theory*”, 96 (1).
- BALA V., SORGER G. (1998), The Evolution of Human Capital in an Interacting Agent Economy, „*Journal of Economic Behavior & Organization*”, 36 (1).

- BARNETT R. (1997), *Towards a Higher Education for a New Century*, Institute of Education, University of London.
- BAUMAN T. (2003), *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BECKER G. (1975), *Human Capital*, 2nd ed., University of Chicago Press, Chicago, IL.
- BECKER G. S., MURPHY K. M., TAMURA R. (2005), *Human Capital, Fertility and Economic Growth*, „*The Journal of Political Economy*”, 98 (5 part 2).
- BIAŁECKI I. (1995), *Uwagi o reformowaniu szkolnictwa wyższego*, „*Nauka i Szkolnictwo Wyższe*”, nr 6.
- BLĘDOWSKI P. (2008), *Uniwersytet a przemoc. Krytyka postmodernistyczna*, [w:] *Społeczna Odpowiedzialność Uczelni*, red. K. Leja, Fundacja Rektorów Polskich, Gdańsk.
- BOHME G. (1997), *The Structures and Prospects of Knowledge Society*, „*Social Science Information*”, 36 (3).
- BORNSCHIER V., HERKENRATH M., KÖNIG C. (2005), *The Double Dividend of Expanding Education for Development*, „*International Sociology*”, 20 (4).
- BRENNAN J. (2008), *Higher Education and Social Change*, „*Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*”, Springer Netherlands, 56.
- BRZEZIŃSKI J. (2002), *Erozja norm akademickich. Próba dialogu, Uczeni i uczelnie w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- BRZEZIŃSKI J., ELIASZ A., (RED.) (2003), *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, Wydawnictwo SWPS ACADEMICA, Warszawa.
- CARNEIRO P., HECKMAN J. (2003), *Human Capital Policy*, IZA Discussion Paper Series, 821.
- CHAN A.S. (2005), *Policy Discourses and Changing Practice: Diversity and the University-college*, „*Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*”, 50 (1).
- CHMIELECKA E. (2008), *Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni*, [w:] *Społeczna Odpowiedzialność Uczelni*, red. K. Leja, Fundacja Rektorów Polskich, Gdańsk.
- DEMECKI W., MAĆZYŃSKI J., (RED.) (2007), *Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią Europejską*, WSM, Legnica.

- DIAGNOZA stanu szkolnictwa wyższego w Polsce (2009), Ernst&Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, <http://www.uczelnie2020.pl/zobacz/diagnoza-stanu-szkolnictwa-wyz-2> [11.05.2010].
- DUKE C. (2005), The role of higher education institutions in regional development: a report on an international seminar held at Karlstad Uni., Sweden, October 4-5, www.virtuallythere.com/new/reservationsChron.html, [10.08.2007].
- GALAR R. (1998), Uniwersytet jako narzędzie adaptacji cywilizacyjnych, [w:] Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia, red. H. Samsonowicz, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Warszawa.
- GALVIN P. F. (1999), The Politics of Research on Educational Productivity, „Educational Policy”, Sage, 13 (1).
- GARLICK S. (2005), The Role of Higher Education Institutions in Regional Development – the Case of Australia. Paper presented at a seminar at Karlstad Uni., Sweden, www.oecd/longabstract/, [10.11.2007].
- GIEYSZTOR A. (1998), Systemy wartości w tradycji uniwersyteckiej, [w:] Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia, red. H. Samsonowicz, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- GORNITZKA A., KOGAN M., AMARAL A. (2005), Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation, Springer.
- GÓRNIAK J., JELONEK M., KWINTA-ODRZYWOŁEK J., SKRZYŃSKA J., UHL H. (2009), Ocena wpływu projektów zrealizowanych dzięki funduszom europejskim przez uczelnie wyższe z terenu województwa małopolskiego na wzrost konkurencyjności gospodarczej regionu oraz wzmocnienie potencjału sektora badawczo-naukowego w województwie, Kraków, http://www.politykarozwoju.obserwatoria.malopolska.pl/Files.mvc/134/Raport-SZK_WYZ.pdf [01.05.2010].
- HEINZE T., KNILL CH. (2008), Analysing the Differential Impact of the Bologna Process: Theoretical Considerations on National Conditions for International Policy Convergence, „High. Educ.”, 56 (4).
- KLOC K., CHMIELECKA E., (RED.) (2004), Dobre obyczaje w kształceniu akademickim, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.
- KOTARBIŃSKI T. (2003), Dzieła wszystkie. Prakseologia 2, Wyd. Ossolineum, Wrocław.
- KRAJEWSKI M. (2004), Europejski obszar szkolnictwa wyższego, Wydawnictwo Naukowe „Novum”, Płock.

- KRASNODEBSKI Z. (2005), Kapusta z uniwersytetów, dodatek „Wprost”, [24.04.2005].
- LAITNER J. (1993), Long-Run Growth and Human Capital, „Canadian Journal of Economics”, 26 (4).
- LAREDO P. (2007), Toward a Third Mission of Universities, Presented at the Regional Seminar „Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies addressing the Priority Issues of other UNESCO Regions”, UNESCO Headquarters, Paris.
- LEYDESORFF L., ETZKOWITZ H. (1996), Emergence of a Triple Helix of University-Industry-Government Relations, „Science and Public Policy”, Beech Tree Publishing, 25 (3).
- MARSZALEK A. (2010), Rola uczelni w regionie, Difin, Warszawa.
- MARTON S. (2005), Implementing the Triple Helix: The Academic Response to Changing University – Industry – Government Relations in Sweden, [w:] A. Gornitzka, M. Kogan, A. Amaral, Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation, Springer, New York.
- MASSEN P., OLSEN J. P. (2007), University Dynamics and European Integration, Springer, New York.
- MERTON R. K. (1982), Teoria socjologiczna i struktura społeczna, tł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wyd. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MINCER J. (1958), Investment in Human Capital and Personal Income Distribution, „Journal of Political Economy”, 66.
- NGUYEN P. (2007), Teaching/Learning and Research Nexus in Higher Education, Presented at the Regional Seminar, „Competition, Cooperation and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education’s Contribution to Knowledge and Research”, Unesco, Hangzhou, China.
- NIEZGODA M. (1989), Polskie szkolnictwo wyższe w stanie kryzysu. Próba diagnozy i wyjaśnienia, „Życie Szkoły Wyższej”, nr 12.
- (1991), Polskie szkolnictwo wyższe wobec wyzwań współczesności, czyli o warunkach jakie należy spełnić, by im sprostać, [w:] Społeczeństwo polskie: wyzwania i dylematy rozwojowe, red. J. B. Sobczak, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- (1993), Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski. Studium socjologiczne, Nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- OECD (2001), *The Wellbeing of Nations. The Role of Human and Social Capital*, OECD, Paris.
- POOLE W. (2005), *Improving Productivity in Higher Education*, Webster University.
- RHOADES G. (2001), *Managing Productivity in an Academic Institution: Rethinking the Whom, Which, What, and Whose of Productivity*, „*Research in Higher Education*”, 42 (5).
- SAMSONOWICZ H. (2008), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, [w:] *Społeczna Odpowiedzialność Uczelni*, red. K. Leja, Fundacja Rektorów Polskich, Gdańsk.
- SŁAWEK T. (2002), *Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- SOLSKA E. (2008), *Zmierzch kultury uniwersytetu?*, [w:] *Społeczna Odpowiedzialność Uczelni*, red. K. Leja, Fundacja Rektorów Polskich, Gdańsk.
- SOWA K. Z. (2008), *Społeczne funkcje szkolnictwa i elito twórcza rola uniwersytetu. Uwagi socjologa*, [w:] *Społeczna Odpowiedzialność Uczelni*, red. K. Leja, Fundacja Rektorów Polskich, Gdańsk.
- STRATEGIA rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt środowiskowy (2009), KRASP, FRP, UW, Warszawa, <http://www.frp.org.pl/?page=aktualnosci&id=83> [08.05.2010].
- SZCZEPAŃSKI J. (1963), *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, PWN, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI, J. (1976), *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- TADJUDIN M. K. (2007), *Competitive Funding as a Tool of improving Higher Education Management*, Presented at the Regional Seminar „*Competition, Cooperation and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research*”, UNESCO, Hangzhou, China.
- TEMPLE J. (2001), *Growth effects on education and social capital in OECD countries*, Discussion Paper, OECD, 01 (520).
- THAMAN K. (2007), *The Role of Higher Education in Regional Development in Pacific Island Countries with Specific Reference to the University of the South Pacific*, Presented at the Regional Seminar „*Competition, Cooperation and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research*”, Hangzhou, China.

- WINCŁAWSKI W., (RED.) (1994), *Tożsamość uniwersytetu: antologia tekstów Profesorów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- WOŹNICKI J. (2007), *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- ZNANIECKA LOPATA H. (1994), *The Social Functions of Universities*, [w:] F. Znaniecki, *The Social Role of the University Student*, Wydawnictwo NAKOM, Poznań.
- ZNANIECKI F. (1984), *Spoleczne role uczonych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Magdalena Jelonek

**SOCIAL PRODUCTIVITY OF UNIVERSITIES. WHAT ARE
UNIVERSITIES EXPECTED TO DO NOWADAYS?**

Abstract

The article presents the concept of social productivity of universities elaborated within the preparation of PhD thesis entitled "Social productivity of universities - new concept of teaching productivity". The process of constructing social productivity model was based on the reconstruction of theoretical concept present in the consciousness of social representatives and universities. This theoretical concept, rooted in dominant ideologies, indicates major expected functions of universities and shows the way these functions should be performed. Simplifying the problem, it may be said that in the European, Polish or regional documents and academic debate there is a model, although not always consistent, of relations between university activities and expected results of the activities (so-called "causal vision of institution activities").

In the paper the author used worked-out methodology for reconstructing objectives which assumes a multistage process of reconstructing them (taking into account both imposed objectives, mostly codified in standard documents, and the objectives functioning only in decision-makers' consciousness). The reconstruction of objectives was carried out allowing for various perspectives: historical, theoretical, strategic and critical (showing the opinions of examined experts on functioning of the sector).

The purpose of the article is to present the methodology of work on the concept of functioning of an institution (objectives analysis) - such a concept frequently becomes the first step in the evaluation process of functioning of the sector. Another aim is to exemplify the way the reconstruction of objectives could be done.

The discussed model was reconstructed based on Polish and European documents designating future trends in academic sector. Subsequently it was supplemented by the concept of functioning of academic institutions, analyzed during in-depth interviews with the representatives of authorities, enterprises and academic sector.

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn *

[...] politycy w Polsce traktują naukę (i szkolnictwo wyższe – przyp. autorki) jako problem do rozwiązania, a nie jako narzędzie służące do rozwiązywania problemów.

Wiesław Kuźmicz, 2010¹

ROZWÓJ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE – W TRZECH ODSŁONACH MYŚLI STRATEGICZNEJ

O trzech odsłonach – tytułem wprowadzenia

Po wielu latach nieobecności w dyskursie publicznym szkoły wyższe stały się przedmiotem dość ożywionej debaty, także z udziałem mediów, a to za sprawą ogłoszonej w 2008 roku przez gremia ministerialne propozycji reformy szkolnictwa wyższego i nauki (w 2009 roku ostatecznie ujętej w projekcie nowelizacji ustaw). Niedługo potem dwa konkurujące ze sobą projekty strategii rozwoju szkolnictwa wyższego nasiliły dodatkowo dyskusję wokół polityki rozwoju sektora szkół wyższych w Polsce, spotykając się zarówno z pochlebnymi, jak i krytycznymi opiniami ze strony środowiska akademickiego i interesariuszy szkolnictwa wyższego. Czy w sytuacji tak zintensyfikowanych działań reformatorskich rządu polskiego możemy zaryzykować tezę, że po dwóch dekadach transformacji mamy wreszcie szansę na przyjęcie przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki jasno określonej polityki rozwoju, a w rezultacie tych działań strategicznych resortu – na modernizację szkolnictwa wyższego?

Polska przeżywa niewątpliwie wzmoczoną „produkcję” programów strategicznych o różnym zasięgu. Określenie „produkcja” nie jest bezzasadne, gdyż kolejne rządy wygenerowały dotychczas już kilkaset dokumentów

***dr Agnieszka Dziedziczak-Foltyn** – dr, adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji Instytutu Socjologii UŁ. Prowadzi zajęcia z zakresu zmian we współczesnym społeczeństwie polskim, socjologii edukacji, socjologii rynku pracy, komunikacji społecznej i socjologii interakcji. W badaniach naukowych zajmuje się analizą polityki rozwoju, polityki edukacyjnej, polityki rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki (ujęcie systemowe i instytucjonalne) oraz tematyką społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy.

¹KUŹMICZ W. (2010), *Uwagi do strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce proponowanych przez firmę Ernst&Young (E&Y) oraz przez Fundację Rektorów Polskich (FRP)*, Warszawa, <http://www.uczelnie2020.pl/baza-wiedzy> [6.09.2010].

o charakterze strategicznym. Są one w większości przypadków bezpośrednim następstwem kształtującej się dopiero polityki rozwoju kraju. Na uwagę zasługują też inne czynniki, niebezpośrednio stymulujące planowanie rozwoju. Aby je uchwycić, warto przyrzeć się produktom programowania strategicznego w wymiarze makro (ogólnopolskim), mezo (sektorowym) i mikro (instytucjonalno-organizacyjnym). Swoistą matrycą dla proponowanej w niniejszym tekście analizy jest zatem trzypoziomowy schemat obejmujący: (1) strategię rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce, (2) strategię rozwoju szkolnictwa wyższego i projekt nowelizacji prawa oraz (3) strategię i programy rozwoju poszczególnych szkół wyższych.

Biorąc pod uwagę owe trzy odsłony myśli strategicznej można postawić kilka pytań dotyczących kwestii rozwoju szkolnictwa wyższego. Czy intensyfikacja działań w zakresie programowania strategicznego w Polsce to efekt zaplanowanej i konsekwentnie prowadzonej polityki rozwoju? Czy myśl strategiczna w Polsce uwzględnia potencjał modernizacyjny szkolnictwa wyższego i czy przygotowywana dla tego sektora szkół wyższych strategia rozwoju ma szansę realizować cele krajowej polityki rozwojowej? Jak odnoszą się do kwestii rozwoju poszczególne szkoły wyższe i w jakim stopniu ich myśl prorozwojowa wpisuje się w propozycje wizji rozwoju szkolnictwa wyższego i całokształt myśli strategicznej państwa?

Strategia przyspieszania ku Europie

Bez wątplenia Polska jest obecnie na etapie poszukiwania własnego modelu rozwoju i podjęcia kluczowych wyborów strategicznych. Dlaczego tak późno? Jak pisze wieloletni członek Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” Polskiej Akademii Nauk, Prof. Andrzej Karpiński, zafascynowane przeszłością polskie rządy (ale i społeczeństwo także) dryfowały ku przyszłości raczej bez świadomości celu. Polacy zniechęceni byli do złudnych wizji przyszłości ustroju socjalistycznego. Być może dlatego kolejne rządy w Polsce po 1989 roku zorientowane były na krótkookresowe i bieżące problemy gospodarczo-polityczne i, niezależnie od orientacji politycznej, ignorowały wybiegające dużo dalej w przyszłość opracowania prognostyczne (Karpiński 2009, s. 57-59). Tymczasem istotą myślenia strategicznego, zwłaszcza w kontekście członkostwa w Unii Europejskiej, jest pamiętanie o przeszłości, porządkowanie teraźniejszości i przewidywanie przyszłości (Kukliński 2007). Wszak myślenie o przyszłości jest być może najważniejszym kryterium podejmowania decyzji „tu i teraz”. Czy uda nam się nadrobić to opóźnienie?

Choć programowe działanie państwa stawało się nieuniknione w warunkach rynkowych, jak i w związku z akcesją do Unii Europejskiej, dopiero w ostatnich latach (2008-2010) zaznaczyła się wyraźnie determinacja państwa w myśleniu strategicznym i nie było to spowodowane wyłącznie wymogiem aktywnego uczestnictwa Polski w tworzeniu wizji rozwoju Unii Europejskiej. Konieczność realizacji celów Strategii Lizbońskiej, ale przy jednoczesnej możliwości korzystania z funduszy europejskich (zwłaszcza w nowym wówczas okresie programowania 2007-2013), okazały się drugą szansą nadrobienia zacofania cywilizacyjnego kraju. Nie bez powodu ekonomiści mówią wciąż o takich zagrożeniach dla rozwoju Polski, jak dalszy paraliż polskiej myśli strategicznej oraz zmarnowanie części finansowych środków unijnych (Kukliński 2007).

Swoistą ewolucję systemu programowania strategicznego dostrzegają same gremia ministerialne². Pierwszy etap (lata 1989-1994) charakteryzował skromny dorobek rządu w zakresie programowania. Drugi etap (lata 1994-2004) odznaczał się stopniowym odradzaniem się programowania rozwoju i nasileniem działań rządu w zakresie programowania. Natomiast wraz z akcesją Polski do UE (w 2004 roku) rozpoczął się trzeci etap, wyznaczany wzrostem znaczenia programowania na szczeblu krajowym oraz koordynacją tych działań z procesem programowania na szczeblu unijnym.

Po 17 latach od transformacji ustrojowej, w trzeciej fazie programowania strategicznego polityka rozwojowa III RP skryształowała się na tyle, że w 2006 roku znalazła swoje formalne umocowanie w ustawie o zasadach prowadzenia polityki rozwoju³. Do tego czasu (w latach 1989-2006) gremia rządowe wygenerowały ponad 400 strategii i dokumentów o charakterze strategicznym (najczęściej w perspektywie krótko- i średniookresowej), z czego za przydatne uznano w 2007 roku 120 dokumentów⁴. Wielu z tych dokumentów zarzuca się wewnętrzną niespójność, błędy terminologiczne oraz braki formalne (brak informacji dotyczących finansowania, wskaźników realizacji czy systemu monitorowania planowanych działań).

²ZUBER P., *System programowania strategicznego w Polsce*, prezentacja multimedialna MRR na stronie: <http://siteresources.worldbank.org/POLANDEXTN/Resources/ZUBER.pdf>

³Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, której jednolity tekst po zmianach wprowadzonych w kolejnych latach ogłoszono 15 maja 2009 r. (Dz. U. z 2006 r. nr 227 poz. 1658).

⁴Zob.: *Ocena rządowych dokumentów strategicznych przyjętych w latach 1989-2006*, dokument przyjęty przez Stały Komitet Rady Ministrów w dniu 29 czerwca 2007, http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/polityka_rozwoju/system_zarzadzania_rozwojem/porzad_kowanie_dokumentow_strategicznych/strony/porzadkowanie_dokumentow_strategicznych.aspx

Słabością ówczesnego programowania było też stosowanie odmiennych konwencji w odniesieniu do poszczególnych dokumentów, a przede wszystkim brak koordynacji całego procesu ich przygotowywania. Z jednej strony był to efekt upolityczniania i podejmowania ad hoc tego typu działalności przez kolejne ekipy rządzące. Z drugiej strony, aczkolwiek w równej mierze, był to rezultat braku doświadczeń i odpowiednich wzorów.

Legislacyjne ramy dla polityki rozwoju, jakie określa ustawa z 2006 r. nowelizowana w 2009 r., nie dawały gwarancji efektywności w prowadzeniu polityki rozwoju. Ustawa zapoczątkowała jedynie ujednoczenie formuły dokumentów strategicznych. Z uwagi na brak kompleksowego modelu rozwoju odpowiadającego nowym warunkom ustrojowym oraz dotychczasową nieefektywność działań prorozwojowych państwa (rozproszenie celów, powielanie działań czy wręcz wspieranie znoszących się wzajemnie idei) konieczne były kroki, mające na celu zwiększenie skuteczności programowania i wdrażania polityki rozwoju, a także podniesienie jakości funkcjonowania instytucji publicznych. Z tego powodu całokształt działań strategicznych państwa ma być od 2010 roku sukcesywnie i efektywnie zagospodarowywany w ramach kształtującego się modelu zarządzania rozwojem (zgodnie z *Załoženiami systemu zarządzania rozwojem Polski*⁵). Rozpoczęły się w związku z tym prace nad porządkowaniem w sumie 223 obowiązujących (wg stanu na koniec czerwca 2010 r.) dokumentów strategicznych⁶. W efekcie tych prac ma być zoptymalizowana liczba strategii rozwojowych – z obecnie obowiązujących 42 do 9 nowych zintegrowanych strategii rozwoju, wyróżnionych na podstawie zaleceń *Raportu Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*⁷.

Gdzie w tym nowym układzie znajdzie miejsce przygotowywana Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku? Zapewne włączona zostanie ona – pod szyldem uczenia się przez całe życie – do jednej z docelowych strategii, tj. Strategii rozwoju kapitału ludzkiego. Jednak kwestia rozwoju kapitału ludzkiego, w tym i aspekty odnoszące się do szkolnictwa wyższego, ujęte mają być także w innych zintegrowanych strategiach⁸.

⁵http://www.mrr.gov.pl/aktualnosci/ministerstwo/Documents/Zalozenia_SZR_wersja_przyjeta_przez_RM_270409.pdf

⁶Zob.: *Wykaz obowiązujących dokumentów strategicznych (wg stanu na koniec czerwca 2010 r.)*, http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_rozwoju/System_zarzadzania_rozwojem/Dokumenty_strategiczne/Documents/Dok_obowiaz_VI2010.pdf

⁷<http://www.polska2030.pl>

⁸Zob.: *Plan uporządkowania strategii rozwoju*, MRR, Warszawa 2010, http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/polityka_rozwoju/system_zarzadzania_rozwojem/porzadkowanie_dokumentow_strategicznych/strony/porzadkowanie

Szkolnictwo wyższe (nie)obecne w strategii rozwoju społeczno-gospodarczego państwa

Jak pisał kilkadziesiąt lat temu Jan Szczepański (1969, s. 212), szkolnictwo wyższe stanowi czynnik postępu w takim stopniu, w jakim na chęć wykorzystania potencjału szkół wyższych wskazuje całokształt polityki społeczno-gospodarczej państwa (jakże aktualne dzisiaj są słowa profesora). Tymczasem programy strategiczne państwa formułowane jeszcze kilka lat temu traktowano jako panaceum na zniesienie niedostatków systemów edukacji i badań naukowych. W wiodących dokumentach tego typu nie przypisywano szkołom wyższym specjalnie doniosłej roli w procesie modernizacyjno-rozwojowym kraju.

Czołowy produkt myśli strategicznej państwa – Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015 – aczkolwiek służyć ma „realistycznemu zaprogramowaniu rozwoju i modernizacji kraju”, w którym wykorzystane będą „wszystkie zasoby i atuty, które nasz kraj posiada”, bardzo ogólnikowo i wybiórczo odnosi się do kwestii rozwoju szkolnictwa wyższego. Owszem, SRK deklaruje promowanie rozwoju kapitału intelektualnego, jednak treść szczegółowych zapisów Strategii nie dowodzi, by szkoły wyższe miały odegrać szczególną rolę w tworzeniu wizji rozwoju Polski AD 2015 (Dziedziczak-Foltyn, Prorok 2008, s. 138-139). Istnieje szansa, że autorzy aktualizacji Strategii... 2007-2015 (o horyzoncie czasowym do roku 2020) dostrzegą w szkołach wyższych potencjał prorozwojowy i w nowym dokumencie poświęcą im więcej uwagi. Od czasu przyjęcia aktualnie obowiązującej SRK zmieniła się bowiem znacząco perspektywa planowania strategicznego i przystąpiono do swoistej modernizacji strategii modernizacyjnej⁹. Rządzący uświadomili sobie, że grożą Polsce czarne scenariusze przyszłości, które przewidują m.in. marazm systemu nauki i edukacji, a nawet pogorszenie się ich kondycji oraz niską jakość kapitału intelektualnego (Baczko 2009, Nowicka 2009). Rolę uniwersytetów i innych uczelni wyższych w kształtowaniu kapitału intelektualnego doceniono w *Raporcie Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, a w *Raporcie o kapitale intelektualnym Polski* na 30 zidentyfikowanych głównych wyzwań 5 odniesiono bezpośrednio do szkolnictwa wyższego.

Ten progres zainteresowania sektorem szkół wyższych widoczny jest także w przypadku dwóch innych dokumentów: Krajowego Programu Re-

[dokumentow_strategicznich.aspx](#)

⁹Modernizację strategii modernizacyjnej, strategii wolnej od bagażu przeszłych doświadczeń i dostosowanej do rzeczywistych polskich potrzeb i interesów, postulował w 2006 r. Zdzisław Krasnodębski w swym tekście *Modernizacja po polsku*, [w:] *Drogi do nowoczesności. Idea modernizacji w polskiej myśli politycznej*, red. J. Kleczkowski, M. Szuldrzyński, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków.

form na lata 2005-2008 na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej oraz Krajowego Programu Reform na lata 2008-2011. Oba programy służyć miały realizacji głównych założeń Strategii Lizbońskiej, wobec czego koncentrowały się na kwestiach wzrostu gospodarczego, w tym poprawie zatrudnienia oraz zwiększenia aktywności obywateli i poprawy jakości ich życia. Pierwszy KPR całkiem pomija we wskazywanych priorytetach szkolnictwo wyższe, jako cel traktuje natomiast inwestowanie w kapitał ludzki. W późniejszej ocenie realizacji KPR 2005-2008 (dokonanej przez polski rząd, jak i Komisję Europejską) zaakcentowano fakt, że Polska wciąż stoi przed wdrożeniem krajowej strategii uczenia się przez całe życie (Dziedziczak-Foltyn 2010a). Stąd być może dopiero w drugim programie reform pojawiły się zapisy dotyczące szkół wyższych. KPR na lata 2008-2011 sygnalizuje w ramach priorytetu „Aktywne społeczeństwo”, w działaniu dotyczącym rozwoju edukacji w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, opracowanie reform systemu szkolnictwa wyższego w obszarze finansowania i funkcjonowania uczelni oraz w obszarze modelu kariery akademickiej. Jest to raczej wzmianka o charakterze czysto informacyjnym, towarzysząca kwestiom takim, jak wdrożenie krajowych kwalifikacji czy promowanie uczenia się przez całe życie.

Można by się spodziewać, że kwestia przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce znalazła należne sobie miejsce w bodajże najważniejszym dokumencie w zakresie polityki edukacyjnej, tj. w Strategii rozwoju edukacji na lata 2007-2013. Strategia uwzględnia tzw. Deklarację Bolońską z 1999 r. i ówczesny cel Procesu Bolońskiego, jakim było stworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego¹⁰. Jednak wskazane w dokumencie kierunki rozwoju edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego sprowadzone zostały do ogólnie sformułowanych celów. Owe strategiczne zamierzenia wynikały z postulatów Strategii Lizbońskiej oraz założeń polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Niemniej jednak w ciągu pięciu lat od opracowania strategii rozwoju edukacji nie nastąpiła w oświacie żadna znacząca zmiana, która by przybliżyła Polskę do realizacji głównych założeń Strategii Lizbońskiej, dotyczących edukacji. Co więcej, okazuje się, że dokument nie spełnia wymogu określonego w ustawie z 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju odnoszącego się do strategii sektorowych, tj. nie zawiera wyczerpującego i spójnego zestawu wskaźników realizacji głównego celu strategii (podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa przy zapewnieniu jednoczesnej jakości kształcenia). Strategia nie spełnia też

¹⁰Obecnie, po konferencji ministrów w Leuven i Louvain-la-Neuve w dniach 28-29 kwietnia 2009 r. obowiązują nowe priorytety dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) do roku 2020.

kryteriów kompleksowej strategii, mającej obejmować cały zakres edukacji (odnoszącej się do uczenia się przez całe życie); strategii, której przyjęcia Rada Unii Europejskiej wymagała od państw członkowskich już w latach 2004-2006. W związku z tym, Ministerstwo Edukacji Narodowej sugeruje w ramach prac nad aktualizacją Strategii Rozwoju Kraju na lata 2007-2013 zwiększyć znaczenie kwestii budowy kapitału intelektualnego (w tym kapitału ludzkiego) i odnieść ją do promowanego w Strategii Lizbońskiej uczenia się przez całe życie¹¹.

Niewiele się też mówi wprost o potrzebach szkolnictwa wyższego i jego roli w rozwoju społeczno-gospodarczym kraju w dokumencie Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007- 2013 (NSRO), nazywanym Narodową Strategią Spójności (NSS). Dokument ów formułuje najważniejsze wyzwania dla kraju, określa cele zmierzające do osiągnięcia spójności społeczno-gospodarczej i terytorialnej z krajami i regionami UE, a co najważniejsze – określa kierunki wsparcia finansowego z budżetu Unii Europejskiej. Dzięki programom operacyjnym, umożliwiającym dostęp do znacznych środków finansowych otworzyły się przed szkolnictwem wyższym w Polsce bezprecedensowe i niepowtarzalne możliwości modernizacji. Wsparcie dla szkół wyższych uznano za niezbędne w kilku programach: odnoszącym się do tworzenia trwałych i lepszych miejsc pracy Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki (PO KL), ukierunkowanym na zwiększanie innowacyjności przedsiębiorstw Programie Operacyjnym Innowacyjna Gospodarka (PO IG), Programie Operacyjnym Infrastruktura i Środowisko (PO IiŚ), a także w regionalnych programach operacyjnych. Konieczność wsparcia szkolnictwa wyższego szczególnie doceniono wyróżniając Priorytet IV PO KL „Szkolnictwo wyższe i nauka”, który ukierunkowany jest na podniesienie jakości kształcenia oraz ściślejsze powiązanie szkolnictwa wyższego i nauki z potrzebami konkurencyjnej i innowacyjnej gospodarki. Zgodnie z opinią ekspertów, w przypadku udanej realizacji Program Operacyjny Kapitał Ludzki daje możliwości wykreowania społeczeństwa wiedzy w Polsce¹². Zastanawiające jest jednak, na ile realizacja celów priorytetu IV przybliży Polskę do urzeczywistnienia idei społeczeństwa wiedzy, do efektywnego wykorzystania potencjału modernizacyjnego szkół wyższych? Bez wiedzy na temat wyko-

¹¹Odpowiedź podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia prezesa Rady Ministrów – na interpelację nr 7781 w sprawie stopnia realizacji „Strategii rozwoju edukacji na lata 2007-2013”, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/16BCEC48>

¹²Taka opinię o PO KL przedstawił Instytut Wiedzy i Innowacji (Zob.: PIECH K., PANGSY-KANIA S., *Opinia na temat wstępnej wersji Programu Operacyjnego Kapitał ludzki z 31 maja 2006 r. W kierunku kreowania społeczeństwa wiedzy w Polsce.*, „Opinie i rekomendacje” nr (2), 2/2006, s. 2).

rzystania środków unijnych przez szkoły wyższe, wiedzy wynikającej z monitoringu realizowanych przez nie projektów, nie sposób odpowiedzieć na to pytanie. Tymczasem wiedza ta nadal (tj. w połowie okresu programowania) jest bardzo skromna (Dziedziczak-Foltyn 2010b). Czy mają jej przedsmak kreatorzy polityki rozwoju szkolnictwa wyższego, kreatorzy polityki rozwoju kraju? To dość zasadnicze pytanie, zważywszy na fakt, że po roku 2013 możliwości korzystania z funduszy UE nie będą tak duże jak w okresie 2007-2013. Czy Polsce aby nie grozi zaprzepaszczenie niepowtarzalnej szansy rozwoju szkolnictwa wyższego? Czy fundusze europejskie nie są jedynie złudną szansą na modernizację szkolnictwa wyższego w Polsce?

Mobilizacja modernizacyjna państwa a szkolnictwo wyższe

Od kilku lat w dyskursie publicznym i naukowym pojawiają się opinie na temat zacofania czy wręcz zapaści szkolnictwa wyższego w Polsce. Najczęściej przywoływane są przy tej okazji światowe rankingi uniwersytetów, w których nawet najlepsze polskie uczelnie zajmują bardzo dalekie pozycje (zob.: Jajszczyk 2008). Diagnozy stanu aktualnego i wynikające z nich propozycje rozwiązań najważniejszych dylematów ujęte w kilku publikacjach (zob.: Pawłowski 2004, Jajszczyk 2008, Thieme 2009, Waltoś i Rozmus 2009)¹³ to jednak zbyt skromny wkład świata akademickiego/naukowego w debatę mającą współtworzyć wizję rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Potrzebna jest Polsce dobra merytorycznie narodowa debata nad polityką edukacyjną (Białecki 2008), o co apelowali też w swym raporcie na temat polskiego szkolnictwa wyższego eksperci OECD (Fulton i in. 2008). W praktyce nie prowadzi się w naszym kraju takiej debaty. Pomimo podejmowanych w ostatnich dwudziestu latach prób programowania strategicznego i niedawnych propozycji reformatorskich rządu, nadal trudno też mówić o spójnej wizji przyszłości i wyraźnych kierunkach polityki rozwoju w zakresie edukacji wyższej. Dowodem na to jest historia gwałtownej ekspansji sektora szkół wyższych, dzieje prac legislacyjnych, postępy wdrażania Procesu Bolońskiego oraz losy strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce (notabene dotąd nie przyjętej¹⁴).

¹³Oczywiście publikacji poświęconych problematyce szkolnictwa wyższego jest więcej, są to jednak zazwyczaj teksty o węższym zakresie tematycznym, skoncentrowane na wybranych problemach.

¹⁴Dokumentem rządowym związanym bezpośrednio ze szkolnictwem wyższym była opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2004 r. „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”, jednak nie doczekała się ona formalnej akceptacji. Od czasu tej nieudanej propozycji, przez kilka lat nie było w polskim rządzie determinacji, by zaproponować nowy dokument. Wraz z wiosną 2010 roku pojawiły się

W Polsce w ostatnich dwóch dekadach miał miejsce niezwykle sukces szkolnictwa wyższego mierzony „długością” skoku ilościowego liczby kształconych studentów (współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym wzrósł w latach 1990-2009 czterokrotnie i osiągnął poziom jeden z najwyższych w krajach OECD) i skalą towarzyszącego mu „wysypu” szkół wyższych (czterokrotny wzrost liczby uczelni). Nieuzasadnione byłoby jednak przypisywanie owego sukcesu świadomej i planowej polityce edukacyjnej państwa. W rzeczywistości był to efekt splotu określonych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, które doprowadziły do przeobrażenia się sterowanego przez państwo systemu szkolnictwa wyższego w kształtowany niewidzialną ręką rynek usług edukacyjnych (zob.: Buchner-Jeziorska 2005, s. 16-17). Był to rynek wyłaniający się przede wszystkim za sprawą żywiołowych i chaotycznych procesów zachodzących w sektorze szkół wyższych, które dość szybko ukazały czarną stronę tego przeobrażenia (pogorszenie jakości kształcenia). Zdanie rozwoju sektora na łaskę wspomnianego żywiołu i brak myślenia strategicznego o szkolnictwie wyższym doprowadził do kompromitującego w warunkach europejskich niedofinansowania sektora szkół wyższych i nauki. Pomimo faktu, iż udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB nie odbiegał od średniej OECD¹⁵, szkoły wyższe borykały się z problemem znacznie wolniejszego tempa wzrostu dotacji budżetowych niż tempo wzrostu liczby studentów (Dąbrowa-Szefler, Jabłecka 2007, s. 168). W konsekwencji wydatki te w przeliczeniu na jednego studenta (z uwzględnieniem parytetu siły nabywczej) były jednymi z najniższych wśród krajów OECD (*Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego...* 2009, s. 62). Niedofinansowanie polskiej nauki jeszcze bardziej nie przystaje do scenariusza przewidywanego w Strategii Lizbońskiej, zakładającego rozwój gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy. Nawet dwa lata po wejściu Polski do UE, czyli w 2006 roku, krajowe nakłady ogółem na działalność B&R w relacji do PKB były ponad czterokrotnie niższe niż średnia OECD i trzykrotnie niższe niż średnia UE-27 (OECD 2009)¹⁶. Oczywiście niedoinwestowanie sektora szkół wyższych nie jest jedyną bolączką polskiego szkolnictwa wyższego, aczkolwiek często determinującą inne jego problemy (Żylicz 2009). Wiele dylematów modernizacyjnych podyktowanych jest całą listą niedomagań, choćby sprowadzoną do siedmiu grzechów głównych: obok złego finansowa-

za to dwa konkurujące ze sobą projekty strategii.

¹⁵W 2006 r. wskaźnik ten dla Polski wyniósł 1,0% PKB, średnia dla krajów OECD – 1,3% PKB, średnia dla UE-19 – 1,3% PKB (Education at a Glance 2009, OECD Indicators).

¹⁶W 2006 r. dla Polski wskaźnik ten wyniósł 0,56% PKB, średnia dla krajów OECD – 2,26% PKB, średnia dla UE-27 – 1,77% PKB.

nia to także nieefektywny system zarządzania, przestarzały model kariery, niedostateczna konkurencja, brak mobilności pracowników polskich uczelni, słabość formalnych elit akademickich, niedostateczne powiązania z gospodarką (Jajszczyk 2008).

A propos regulacji prawnych, autorzy raportu dla OECD z 2007 roku *Szkolnictwo wyższe w Polsce* (Dąbrowa-Szeffler, Jabłecka-Prysłowska 2007, s. 190-191) dowodzą, że władze państwowe od początku lat 90. prowadziły politykę edukacyjną nastawioną m.in. na podwyższenie poziomu skolaryzacji, co w rezultacie przyniosło umasowienie kształcenia na poziomie wyższym. Czy stwierdzenie to jest w pełni uzasadnione? Właściwsze wydaje się przyjęcie stanowiska, że Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku (Dz. U. nr 65, poz. 385) położyła jedynie podwaliny pod obecnie obowiązujący system i ustrój szkolnictwa wyższego w Polsce, dopuszczając jednocześnie jego mariaż z siłami wolnego rynku. To raczej ideologia gospodarki rynkowej, a nie polityka edukacyjna państwa przyczyniła się do gwałtownego wzrostu współczynnika skolaryzacji w Polsce i niespodziewanego na taką skalę „urodzaju” szkół wyższych. Na świecie już od lat 80., pod wpływem globalnej polityki neoliberalnej, szkolnictwo wyższe staje się przedmiotem strategii urynkowienia (Pachociński 2004). Co więcej, doświadczenia innych krajów dowodzą, że ani wolny rynek, ani też państwo samodzielnie nie są w stanie zagwarantować optymalnego funkcjonowania sektora szkół wyższych (Antonowicz 2005, s. 164). Wydaje się, że w Polsce państwo za bardzo zawierzyło niewidzialnej ręce rynku i zapomniało o swoich o regulacyjno-kontrolnych obowiązkach.

Musiało upłynąć piętnaście lat przemian społeczno-gospodarczych w Europie i w Polsce, by dostrzeżono, że ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku jest, co zrozumiałe, nieprzystająca do warunków współczesności. Konieczne stało się wprowadzenie nowego prawa. Tak więc ustawa z 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365) zajęła miejsce pierwszej pokomunistycznej ustawy regulującej sposób działania szkolnictwa wyższego w Polsce. Dzieje prac nad nią dowodzą, jak trudno było przygotować prawo, które w zasadniczy sposób umożliwiłoby konieczną i gruntowną reformę. Legislacyjna batalia, która się wówczas toczyła (zob.: Dziedziczak-Foltyn 2009, s. 55-57), doskonale pokazuje słabości procesu konstruowania prawa w Polsce, a przede wszystkim nieumiejętność czy też niechęć ówczesnych decydentów do dalekowzrocznego patrzenia w kierunku przyszłości. Już po dwóch latach od wejścia w życie Prawa o szkolnictwie wyższym pojawił się pomysł nowelizacji ustawy, który przybrał formę trzech pakietów reform pod hasłem „Partnerstwo dla wiedzy” (nowy mo-

del zarządzania szkolnictwem wyższym, nowy model kariery akademickiej i reforma studiów i praw studenckich). Po następnych dwóch latach, tj. 14 września 2010 roku, Rada Ministrów przyjęła projekt ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw¹⁷. Czy tym razem procesowi legislacyjnemu towarzyszyła konstruktywna debata? Odwołując się do krytycznej opinii środowiska akademickiego, była to raczej dyskusja na temat technicznych reform administrowania szkolnictwem wyższym niż debata nad polityką edukacyjną (Thieme 2009, s. 346).

Modernizacyjnych efektów można by się dopatrywać w realizacji Procesu Bolońskiego. Jednak wyniki ogłoszone w Raporcie Stocktaking 2007 świadczą wyłącznie o tym, że zaawansowani jesteśmy w odniesieniu do techniczno-organizacyjnej strony procesu (Polska uzyskała średnio notę powyżej 4 w skali 1 do 5, czyli powyżej średniej europejskiej). Brakuje wciąż systematycznych badań, pozwalających na kompleksową ocenę wdrażania postulatów Procesu Bolońskiego w naszym kraju (Kraśniewski 2009, s. 72), spodziewać się ich zapewne można po 2010 r. Wiadomo już jednak, że w wielu krajach problemem była koordynacja działań podejmowanych przez ministerstwa z działaniami realizowanymi na poziomie uczelni (tamże, s. 65). Także i w Polsce gremia ministerialne nie podjęły się sukcesywnego i całościowego zarządzania modernizacją sektora szkół wyższych, scedowując odpowiedzialność za realizację procesu na same szkoły wyższe. Świadczą o tym: brak odniesień do Procesu Bolońskiego w ustawie z 2005 (tamże, s. 38) oraz brak efektywnej współpracy pomiędzy głównymi aktorami zaangażowanymi w realizację Procesu Bolońskiego, tj. decydentami i środowiskiem akademickim (Chmielecka 2007). Czy niezrozumienie idei procesu i traktowanie go w sposób czysto instrumentalny przez decydentów nie prowadzi do marnowania szans, jakie Proces mógłby wnieść do rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego? Dopiero niedawno pojawiła się w Polsce refleksja nad tym, jakie szersze cele mają realizować instrumenty wdrażane dzięki Procesowi. Po ponad 10 latach doświadczeń implementacyjnych zaczęto pytać o strategiczny wymiar procesu (Chmielecka 2009).

Intensyfikacja zabiegów reformatorskich i prorozwojowych w Polsce świadczy niewątpliwie o niespotykanej dotąd mobilizacji modernizacyjnej państwa w odniesieniu do szkół wyższych. Ma ona jednak olbrzymią wadę – nie poprzedza jej przyjęcie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Jak

¹⁷Projekt z 30 lipca 2010 r. Ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

bowiem realizować jakąkolwiek politykę bez określenia, dokąd zmierzamy i co chcemy osiągnąć? Po kilkuletniej przerwie od opracowania nieudanego projektu strategii szkolnictwa wyższego wzmożono wysiłki w kierunku opracowania nowej strategii, co na przełomie lat 2009/2010 zaowocowało dwoma konkurującymi ze sobą projektami: środowiskowym i rządowym (eksperckim). Co zatem zamierza w tej sytuacji ministerstwo i jaki będzie tego finał? Na podstawie opinii reprezentantów środowiska akademickiego można zaryzykować tezę o dwóch scenariuszach rozwoju wypadków – optymistycznym i pesymistycznym. Otóż optymistyczna wizja wyłaniająca się z obecnej sytuacji rysuje możliwość opracowania strategii narodowej (postulat RGSW¹⁸) wykorzystującej owe dwa różniące się zdecydowanie projekty (Pfitzner 2010) i w ten sposób być może – pogodzenia nowoczesności z tradycją oraz gospodarczo-menedżerskiego spojrzenia na uczelnie z podejściem uwzględniającym ich społeczną misję. Pesymistyczny wariant niedalekiej przyszłości, ale bardziej realny, zakłada niebezpieczeństwo nieudanego pogodzenia konkurujących projektów (ze względu na ambicjonalny charakter debaty), a w konsekwencji „wyprodukowanie” kolejnego... , który po licznych zastrzeżeniach przeobrazi się w odrębny projekt (Tadeusiewicz 2010). Dochodzi do tego jeszcze kwestia zasadności dyskusji nad strategiami w sytuacji, gdy weszła w życie nowelizacja ustaw – swoisty trzeci strategiczny, choć nie traktowany w kategoriach strategii, konkurent (Bigda 2010). Taki układ sił napawa obawą o możliwość wypracowania w niedalekiej przyszłości strategicznie ukierunkowanej i profesjonalnie prowadzonej polityki rozwoju szkolnictwa wyższego.

Dylematy planowania rozwoju przez szkoły wyższe

W dobie wszechobecnej dzisiaj determinacji do planowania rozwoju programowanie strategiczne nie jest już tylko domeną władz państwowych. Zadaptowany ze świata biznesu model zarządzania, pod formułą tzw. nowego menedżeryzmu wraca do świata instytucjonalnego, w tym i do szkół wyższych. Istnieje w tym wszystkim ryzyko, że uczelniane strategie rozwoju mogą stanowić przykład działań pozornych, zorientowanych jedynie na niepozostawanie w tyle za pożądanym „politycznie” wzorcem, nie prowadzących do rzeczywistej i skutecznej modernizacji szkół wyższych. Ta tendencja może się nasilić zwłaszcza teraz, gdy kwestię programowania strategicznego przez uczelnie potraktowano formalnie, ujmując ją w przepisach prawa.

¹⁸Uchwała nr 32/2010 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 kwietnia 2010 roku w sprawie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, <http://www.rgs.edu.pl/?q=node/1220>.

Lata funkcjonowania mechanizmów wolnego rynku w Polsce zmusiły szkoły wyższe do przeformułowania swojej roli w duchu nowego paradygmatu uosobianego – na szczeblu centralnym – przez tzw. nowe zarządzanie publiczne, na szczeblu uczelnianym – przez tzw. komercyjne zarządzanie, funkcjonujące pod mianem menedżeryzmu (Dziedziczak-Foltyn, Musiał 2009, s. 107-108). Szkołom wyższym zarzuca się obecnie nieudolność planowania strategicznego na uczelniach (Thieme 2009, s. 243; Fulton i in. 2008, s. 55, 89-90). Co więcej, w przypadku szkół publicznych OECD zaleca nałożenie przez państwo wymogu opracowywania i na bieżąco aktualizowania planów strategicznych uczelni (Fulton i in. 2008, s. 90). Tak też się stało i w Polsce. Przyjęty przez Radę Ministrów projekt ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw zawiera zapis nie tylko o opracowaniu i realizowaniu przez Rektora strategii rozwoju uczelni (Art. 66 ust. 1a), ale także zapis włączający do kompetencji kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni opracowanie strategii rozwoju jednostki zgodnej ze strategią rozwoju uczelni (Art. 70 ust. 1).

Do tej pory strategie rozwojowe poszczególnych uczelni były efektem własnej inicjatywy szkół (być może częściowo na zasadzie swoistej mody). Na podstawie przeglądu wybranych strategii uczelnianych można jedynie stwierdzić, że kierunki rozwoju w nich zakładane wpisują się w ramy wiodących postulatów krajowej polityki rozwoju kraju, a tym samym europejskiej polityki rozwoju. Można by postawić pytanie, na ile jednak wyprzedzanie przez szkoły wyższe formalnego wprowadzenia zasady programowania strategicznego na szczeblu uczelnianym jest efektem presji modernizacyjnej „z samej góry” (na pewno nie jest to dowód na konsekwentnie realizowaną politykę rozwoju szkolnictwa wyższego, bo takiej jeszcze nie ma), na ile zaś odzwierciedlają rzeczywistą politykę rozwoju samych szkół wyższych (by nie marnować czasu na oczekiwanie wytycznych „z góry”)? Odpowiedź jest utrudniona, gdyż weryfikacja tezy o pozorowanym charakterze strategii uczelnianych wymagałaby sukcesywnych i pogłębionych badań dotyczących realizacji przez poszczególne uczelnie własnych strategicznych programów rozwojowych.

Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość – konkluzje

Analiza produktów polskiej myśli strategicznej dotyczącej, we fragmentach bądź w całości, szkół wyższych nie dostarcza optymistycznych wniosków. Olbrzymim plusem jest na pewno wzrost zainteresowania potrzebami szkół

wyższych i stopniowe dostrzeganie w nich czynnika determinującego rozwój społeczno-gospodarczy kraju. Ułomności i niedojrzałość programowania strategicznego w odniesieniu do szkół wyższych (programowania w ogóle) prowadzą do konkluzji, że w wielu przypadkach wyprodukowana dokumentacja stanowi jedynie pokłosie nadrzędnych produktów myśli strategicznej (polskiej i unijnej), „papierową” konsekwencję presji modernizacyjnej (w myśl zasady: reformowanie dla reformowania), nie zaś efekt wizji optymalnej polityki rozwoju.

Po dwóch dekadach doświadczeń z programowaniem strategicznym, prób kształtowania warunków dla funkcjonowania sektora szkół wyższych wciąż brakuje odpowiedniej polityki rozwoju szkolnictwa wyższego. Truizmem jest już stwierdzenie, iż powinna być to polityka wpisana w procesy rozwojowe Europy i świata. Niezbędna jest Polsce (nie tylko samym uczelniom) taka polityka, która byłaby nowoczesna, racjonalna, kompleksowa i próbująca godzić interesy wszystkich stron oraz realna do zrealizowania. Tylko taka stanowić powinna dla uczelni rzeczywisty punkt odniesienia. W przerośni rzecz ujmując, bez widocznego i czytelnego drogowskazu (strategii) na drodze ku lepszej przyszłości (polityka rozwoju) uczelnie zmierzają do celu (wizja szkolnictwa wyższego AD 2020) niejako po omacku.

Wprowadzane aktualnie zmiany legislacyjne i przyjęcie dokumentu strategii niewątpliwie zwiększą prawdopodobieństwo modernizacji sektora szkół wyższych w Polsce. Jednak realizacja wizji szkolnictwa wyższego AD 2020 uzależniona jest od polityki rozwoju tego sektora skoordynowanej z polityką rozwoju społeczno-gospodarczego. Smutna to konstatacja, ale skromne doświadczenia III Rzeczypospolitej Polskiej w zakresie zarządzania rozwojem kraju nie napawają optymizmem i nie dają podstaw do sądzenia, aby w zakładanym terminie udało się osiągnąć wyznaczone cele.

Literatura

- ANTONOWICZ D. (2005), Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- BACZKO T. (2009). Badanie przyszłości. Magazyn PAN, „Akademia”, nr (18).
- BIAŁECKI I (2008), Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/31.

- BIGDA J. (2010), Trzy strategie, „Forum Akademickie”, nr 4/2010, http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/04/29_trzy_strategie.html [5.09.2010].
- BUCHNER-JEZIORSKA A. (2005), Rynek czy system: szkolnictwo wyższe w Polsce okresu transformacji, [w:] Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce, red. A. Buchner-Jeziorska, SGH Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- CHMIELECKA E. (2007), Srebrna taca, „Forum Akademickie”, nr 10/2007, www.forumakad.pl/archiwum/2007/10/42_srebrna_taca.html [23.09.2010].
- (2009), Nowe pytania o Proces Boloński, „Forum Akademickie”, nr 2/2009, <http://www.forumakad.pl/archiwum/2009/02/index.html> [23.09.2010].
- DĄBROWA-SZEFLER M., JABŁECKA-PRYSŁOPSKA J. (2007), Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD, Warszawa.
- DIAGNOZA stanu szkolnictwa wyższego w Polsce (2009), Raport cząstkowy, Ernst&Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.
- DEBATA Polityki o przyszłości szkolnictwa wyższego: <http://www.polityka.pl/kraj/analizy/1504570,1,debata-polityki-o-przyszlosci-szkolnictwa-wyzszego.read> [5.09.2010].
- DZIEDZICZAK-FOLTYN A. (2009), O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989-2009, „Przegląd Socjologiczny”, nr 3/2009.
- (2010a), Wizja rozwoju społeczno-gospodarczego i programowanie strategiczne w Polsce jako efekt Strategii Lizbońskiej, [w:] Proces Boloński – ideologia a praktyka edukacyjna, red. A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- (2010b), Fundusze europejskie – rzeczywista czy złudna szansa na modernizację szkolnictwa wyższego w Polsce, [w:] Proces Boloński – ideologia a praktyka edukacyjna, red. A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- DZIEDZICZAK-FOLTYN A., MUSIAŁ K. (2009), Kontrolować czy nadzorować? Modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia nordyckiej utopii, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/34/2009.
- DZIEDZICZAK-FOLTYN A., PROROK L. (2008), Szkolnictwo wyższe i nauka w strategiach rozwoju społeczno-gospodarczego Polski i regionu (na przykładzie województwa łódzkiego), [w:] Społeczna odpowiedzialność uczelni, red. K. Leja, Politechnika Gdańska, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk.

- FULTON O., SANTIAGO P., EDQUIST CH., EL-KHAWAS E., HACKL E. (2007), Raporty OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska, MNiSW, Warszawa.
- JAJSZCZYK A., (RED.) (2008), Jaka reforma nauki i szkół wyższych? Kongres Obywatelski, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- JAJSZCZYK A. (2008), Siedem grzechów głównych szkolnictwa wyższego w Polsce, Biuro Analiz Sejmowych „Infos”, nr 9/33
- KARPIŃSKI A. (2009), Co trzeba wiedzieć o studiach nad przyszłością?, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa.
- KRASNODĘBSKI Z. (2006), Modernizacja po polsku, [w:] Drogi do nowoczesności. Idea modernizacji w polskiej myśli politycznej, red. J. Kleczkowski, M. Szuldrzyński, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków.
- KRAŚNIEWSKI A. (2006), Proces Boloński: Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa.
- (2009) Proces Boloński – to już 10 lat, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- KUKLIŃSKI A. (2007), Jak wzbogacać polską kulturę myślenia o przyszłości Europy?, artykuł umieszczony na stronie Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, http://www.pte.pl/129_czwartki.html [15.09.2010].
- KUŹMICH W. (2010), Uwagi do strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce proponowanych przez firmę Ernst&Young (E&Y) oraz przez Fundację Rektorów Polskich (FRP), Warszawa <http://www.uczelnie2020.pl/baza-wiedzy> [5.09.2010].
- LUBACZ J. (2010), Uchwała w sprawie strategii, Forum Akademickie, Nr 5/2010, http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/05/40_uchwala_w_sprawie_strategii.html [5.09.2010].
- NOWICKA I. (2009), Scenariusze rozwoju Polski, „Sprawy Nauki”, Biuletyn MNiSW, nr 3/144, http://www.nauka.gov.pl/mn/_gALLERY/50/60/50603/PDF_marzec_2009.pdf [6.09.2010].
- PACHOCIŃSKI R. (2004), Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- PAWŁOWSKI K. 2004, Społeczeństwo wiedzy szansa dla Polski, Znak, Kraków.
- (2010), Czasu jest coraz mniej, „Forum Akademickie”, nr 4/2010, http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/04/26_czasu_jest_coraz_mniej.html [5.09.2010].

- PFITZNER A. (2010), Trzeba wyważyć cele i działania, „Forum Akademickie”, nr 5/2010, http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/05/29_trzeba_wywaazyc_cele_i_dzialania.html [5.09.2010].
- SZCZEPAŃSKI J. (1969), Szkoły wyższe a postęp społeczny, [w:] Moralność i społeczeństwo. Księga jubileuszowa dla Marii Ossowskiej, red. M. Ofierska, M. Dietl, PWN, Warszawa.
- TADEUSIEWICZ R. (2010), „Jak” reformować, „czy” reformować, „Forum Akademickie”, nr 4/2010, http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/04/32_jak_reformowac_lub_czy_reformowac.html [5.09.2010].
- THIEME J. K. (2009), Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA, Difin, Warszawa.
- UCHWAŁA nr 32/2010 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 kwietnia 2010 roku w sprawie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, <http://www.rgs.edu.pl/?q=node/1220> [6.09.2010].
- WALTOŚ S., ROZMUS A. (2009), Jaka ma być reforma szkolnictwa wyższego w Polsce?, Konsorcjum Akademickie, Rzeszów.
- WILKIN J. (2010), Strategia, jakiej potrzebujemy, „Forum Akademickie”, nr 3/2010, http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/03/28_strategia_ktorej_potrzebujemy.html [6.09.2010].
- WOŹNICKI J. (2010), Dzieło środowiska i dlatego nowy system, Forum Akademickie, Nr 5/2010, http://www.forumakad.pl/archiwum2010/05/26_dzielo_srodowiska_i_dlatego_nowy_system.html [5.09.2010].
- ŻUBER P. (2007), System programowania strategicznego w Polsce, prezentacja multimedialna MRR na stronie: <http://siteresources.worldbank.org/POLANDEXTN/Resources/ZUBER.pdf> [5.09.2010].

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn

**POLISH UNIVERSITIES IN THREE VIEWS
OF STRATEGIC THOUGHT**

Abstract

The starting point in the reflections on strategic thought will be the question of how much the present state of higher education in Poland results from the conscious policy of Polish authorities. Spontaneous marketization of higher education in Poland within the last 20 years appeared to show the absence of education state policy, however, top-down state regulations changing the rules of market game could be observed. And today, despite higher education reform actions initiated by the government in 2008, there are the voices about the absence of education state policy and substantive public debate on it. And therefore what is the relation between the discourse and the government actions oriented towards the socio-economic development of the country as well as the attempts of the government and academics to indicate the path for higher education development? Finally, what is the reaction of universities to these actions?

The guiding thesis of the paper is the assumption of reproductive character of constructing development strategy (treated as the effect of imitative modernization) and the danger of falling into apparent actions trap. In this context the policy of socio-economic development of Poland may be considered as the effect of a wider, European development strategy (Lisbon strategy). In terms of macro perspective, the reflection of such a strategic thinking tendency is the strategy/strategies for the development of higher education at meso-level. In terms of micro perspective, development strategies increasingly being elaborated by particular universities are the reflection of strategic actions.

The aim of strategic thought analysis from three above-mentioned perspectives will be the attempt to show how productive and how reproductive the programmes are. A particular attention will be paid to university strategies which are suspected of being partially the example of actions taken only to match the politically correct pattern.

Danuta Chmielewska-Banaszak*
Wioletta Giemza-Urbanowicz**

STRES ZAWODOWY PRACOWNIKÓW NAUKI W ŚWIETLE BADAŃ

Stres zawodowy (stres pracy) w literaturze przedmiotu najczęściej definiowany jest jako reakcja na stresory, których źródłem jest środowisko pracy. Mechanizm powstawania stresu zawodowego jest analogiczny do powstawania stresu wynikającego z innych przyczyn i wygląda następująco. Stresory wywołują mobilizacyjną reakcję neuroendokrynologiczną (która jest automatyczna i w pewnym zakresie niespecyficzna). Czynnikiem spustowym tej reakcji jest napięcie emocjonalne w postaci negatywnej emocji (gniew, strach) lub frustracji czy poczucia bezradności. Jeśli reakcja mobilizacyjna powtarza się często lub trwa dłuższy czas i jednocześnie jest nasiloną, to wywołuje względnie trwałe zmiany funkcjonowania człowieka w trzech sferach: somatycznej, psychologicznej i społecznej. Zmiany somatyczne można opisać na kontinuum: od dolegliwości bólowych, trawiennych czy krążeniowych do chorób psychosomatycznych. Opis zmian w sferze psychologicznej jest już bardziej skomplikowany. Dla lepszego zrozumienia przytaczanych w dalszych częściach artykułu wniosków z badań wybierzmy tylko te z nich, które wpływają negatywnie na pracę naukową. Chodzi o: zmianę uogólnionych przekonań na własny temat w kierunku osłabienia poczucia własnej wartości czy osłabienia poczucia kompetencji, częstsze odczuwanie obniżonego nastroju oraz zmiany w funkcjonowaniu, poznawczo-intelektualnym. W zasadzie prawidłowością jest, że przedłużający się stres pracy najpierw powoduje zaburzenia o charakterze funkcjonalnym czyli zaburzenia psychiczne,

***Danuta Chmielewska-Banaszak** – dr, socjolog i psycholog, adiunkt w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Prowadzi zajęcia z psychologii społecznej, psychologii wpływu społecznego i socjologii wiedzy. Zainteresowania badawcze dotyczą socjologii i psychologii nauki, w szczególności relacji mistrz-uczeń oraz wiedzy milczącej w nauce.

****Wioletta Giemza-Urbanowicz** – dr nauk medycznych, specjalista psychiatra, adiunkt w Katedrze Zdrowia Publicznego Uniwersytetu Zielonogórskiego; prowadzi zajęcia na kierunku pielęgniarstwo z zakresu: psychiatrii, geriatry, farmakologii, promocji zdrowia psychicznego, dietetyki, na kierunkach pedagogicznych z psychiatrii oraz edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia. Zainteresowania naukowe dotyczą funkcjonowania psychicznego osób starszych z chorobami wieku starczego oraz ich rodzin.

najczęściej depresyjne oraz objawy psychosomatyczne. Dopiero po długim czasie utrzymywania się stresu lub gdy stres dotyczy jednostek, u których jeden z układów jest szczególnie wrażliwy, mogą pojawić się konkretne choroby psychosomatyczne: niedokrwienność serca, choroba nadciśnieniowa, owrzodzenie żołądka, zespół jelita drażliwego (Dudek i in. 1999, s. 47)¹. Skutki stresu pracy w sferze społecznej dotyczą przede wszystkim zmian funkcjonowania w roli pracownika: wzrost błędów w pracy i wypadków, obniżona efektywność i satysfakcja z pracy, osłabiona motywacja do pracy, wycofanie się z uczestnictwa organizacyjnego. Stres zawodowy uznaje się za zjawisko szkodliwe zarówno z punktu widzenia rozwoju i samopoczucia pracownika, jak i z punktu widzenia efektywności organizacyjnej (Borucki 1990, s. 35, 38).

W literaturze dotyczącej stresu pracy do opisu etiologii, przebiegu i skutków stresu najczęściej przywoływane są biologiczne ujęcia stresu. Wiążą się one z koncepcjami środowiska wewnętrznego Claude'a Bernarda, homeostazy Waltera B. Cannon'a i teorii stresu Hansa Selye'ego (Scully 1998). Koncepcje biologiczne stresu pokazują związek między stresorem a reakcją nań ze strony organizmu² oraz związek między warunkami pracy a zaburzeniami i chorobami psychosomatycznymi. Zwracają też uwagę na to, że nasilenie i/lub liczba stresorów związanych ze środowiskiem pracy może być warunkiem wystarczającym do pojawienia się przedłużonej reakcji stresowej i w konsekwencji – skutków stresu.

Podstawy biologiczne stresu to wiedza konieczna, ale niewystarczająca do zrozumienia skutków stresu związanego z pracą naukową. Konieczne wydaje się w tym miejscu przywołanie psychologicznych koncepcji stresu. Aparatury pojęciowej umożliwiającej pełniejszy opis związku między stresem a warunkami pracy w środowisku akademickim dostarczyć mogą koncepcje zasobów. Mają one wspólny mianownik w postaci założenia, że człowiek dysponuje określonymi zasobami energetycznymi, emocjonalnymi i poznawczymi, które ulegają wyczerpaniu. Oznacza to, że w miarę kontynuowania działania możliwości wykonawcze jednostki maleją, a wyczerpanie zasobów

¹Taka prezentacja problemu jest uproszczeniem. W rzeczywistości trudno jest jednoznacznie stwierdzić, czy przyczyną określonych zmian funkcjonowania jest stres pracy, nasilone stresse dnia codziennego czy też stres wywołany wydarzeniem krytycznym.

²Te ustalenia są ważne dla zrozumienia objawów i skutków stresu, nie tylko na poziomie biologicznym, ale również psychologicznym i społecznym. Na przykład zmiany w funkcjonowaniu poznawczo-intelektualnym wywołane są nie tylko obniżonym nastrojem (takie wyjaśnienie stosujemy w artykule), ale również reakcjami biochemicznymi towarzyszącymi stresowi oraz zmianami funkcjonowania niektórych struktur mózgowych (głównie hipokampa; por.: Zdankiewicz-Ściagała, Przybylska 2002). Jednak ich pełny opis przekracza ramy tego artykułu.

podczas realizacji jednego zadania uniemożliwia lub utrudnia wykonanie drugiego zadania (Łukaszewski 2003, s. 153).

W dalszej części artykułu skupimy się na omówieniu wyłącznie stresorów psychospołecznych pod postacią wymagań i ograniczeń. Nazwa wskazuje, że wynikają one z charakteru pracy, jej organizacji oraz warunków, w jakich przebiega. Mają charakter stały lub chwilowy, a ich spełnienie jest koniecznym warunkiem tego, aby utrzymać się w roli pracownika. Skupiamy się na wymaganiach i ograniczeniach w sytuacji pracy, choć zdajemy sobie sprawę, że w świetle psychologicznych koncepcji stresu nie są one warunkiem wystarczającym do powstania stresu. Badania z obszaru psychologii twórczości pokazują, że warunki pracy zdefiniowane wyżej jako stresory psychospołeczne w istotny sposób wpływają na kreatywność. W kontekście rozważań o stresie zawodowym pracowników nauki kreatywność ma wymiar zarówno indywidualny, jak i organizacyjny. W wymiarze indywidualnym jest warunkiem kariery naukowej. W wymiarze organizacyjnym, osłabienie kreatywności pracowników skutkuje zahamowaniem rozwoju instytucji (Nęcka 2005, s. 151). Stresory psychospołeczne są trudne do zobiektywizowania, ponieważ to, czy dany element sytuacji pracy będzie stresorem zależy jest zarówno od właściwości jednostki, jak i grupy, w której jednostka pracuje (Dudek i in. 1999, s. 7-8). Z tego względu warunki pracy wskazane przez respondentów jako bardziej irytujące/stresujące niż inne będziemy określać jako „potencjalne stresory”.

Celem artykułu jest analiza związku między warunkami pracy, które w badaniach własnych zostały wskazane jako potencjalne stresory a kreatywnością w pracy naukowej z odwołaniem do badań z różnych obszarów³.

Prezentacja badań własnych

Badaniami objęto grupę trzydziestu niesamodzielnich pracowników naukowych zatrudnionych w jednym z wydziałów Uniwersytetu Zielonogórskiego. Wydział ten zatrudnia sto dziewiętnaście osób posiadających status „niesamodzielnego pracownika nauki”. Badania przeprowadzono w okresie od marca do września 2010 roku. Osoby biorące udział w badaniach były do nich życzliwie nastawione i chętne do współpracy. Często jednak przekładały termin wypełnienia kwestionariusza, tłumacząc się brakiem czasu. Ta sytuacja znacząco wpłynęła na liczebność grupy badawczej. Nie wszyscy

³Chodzi o badania, w których naukowcy stanowili grupę badawczą, przynależną do następujących subdyscyplin: psychologia nauki, psychologia twórczości, psychologia motywacji, psychologia zdrowia, psychologia pozytywna, socjologia nauki, socjologia pracy, socjologia organizacji.

respondenci zaznaczali odpowiedzi w skali Becka (zwrotność – 77%). Niektórzy zwrócili niewypełnione arkusze, inni od razu zastrzegali, że na te pytania nie będą odpowiadać, jeszcze inni przejawiali wahanie czy niepewność i wtedy sugerowałyśmy rezygnację z zaznaczania odpowiedzi, żeby uniknąć sytuacji obciążania respondentów negatywnymi emocjami.

W badaniach zastosowano dwa narzędzia: Kwestionariusz Subiektywnej Oceny Pracy oraz skalę Becka. Kwestionariusz Subiektywnej Oceny Pracy jest wystandaryzowanym narzędziem do badania indywidualnego poczucia stresu zawodowego. Jego zastosowanie pozwala na wyodrębnienie warunków (wymagań, cech) pracy, które stanowią źródło irytacji i stresu na każdym stanowisku pracy⁴ (kwestionariusz ten prawdopodobnie po raz pierwszy został zastosowany do badań środowiska akademickiego). Składa się z 55 itemów opisujących różne cechy pracy. Przy każdym z nich znajdują się cyfry od 1 do 5, które określają stopień, w jakim dana cecha jest uciążliwa, denerwująca, stresująca. Dla każdego twierdzenia cyfra „1” oznacza, że dana cecha w ogóle nie występuje na danym stanowisku, cyfra „2” oznacza, że cecha ta występuje, ale nie przeszkadza i nie denerwuje, cyfra „3”, że czasami irytuje lub przeszkadza, cyfra „4”, że irytuje lub przeszkadza dość często, a skrajna cyfra „5” oznacza najwyższy stopień uciążliwości (irytuje przez cały czas w pracy, a nawet w domu).

Skala Becka⁵, często nazywana inwentarzem Becka, jest używana w badaniach klinicznych stanów depresyjnych. Inwentarz ten wypełnia pacjent (badany), dokonując wyboru zdań twierdzących opisujących jego samopoczucie w określonym przez badacza okresie czasu (w naszych badaniach prosiłyśmy o zaznaczenie odpowiedzi, które najlepiej odzwierciedlają samopoczucie respondentów w ostatnich kilku tygodniach). Skala Becka wykazuje dużą korelację ze skalą oceny depresji Hamiltona, która jest z kolei skalą oceniającą stan pacjenta w sposób obiektywny – przez badacza. Inwentarz Becka może stanowić jedynie narzędzie pomocnicze przy ocenie nasilenia depresji, nie zastępuje pełnej oceny stanu zdrowia psychicznego dokonanej przez specjalistów. Uzyskanie wysokich wyników w tym inwentarzu jest zawsze niepokojące i wymaga dalszej diagnostyki.

Prezentowane badania są etapem początkowym szerszych badań, mających na celu pogłębiony opis środowiskowych uwarunkowań pracy naukowej. Dlatego, mimo zastosowania wystandaryzowanych narzędzi, pozostają ba-

⁴Kwestionariusz, opis procedur związanych z jego zastosowaniem oraz obliczaniem wyników [w:] Dudek i in. 1999. Sam kwestionariusz jest dostępny na kilku stronach internetowych.

⁵Skala Becka wraz z instrukcją i kluczem do obliczania wyników jest dostępna na kilku stronach internetowych.

daniami eksploracyjnymi. Mała liczba respondentów oraz fakt, że oba narzędzia badają subiektywne odczucia, nie daje możliwości tworzenia uogólnień, ale stwarza możliwość jakościowej analizy wyników. I taka została zastosowana. Wnioski z badania wydają się interesujące i pozwalają na wskazanie warunków (wymagań, barier) tkwiących w środowisku pracy, które odgrywać mogą kluczową rolę w powstawaniu stresu pracy, a w konsekwencji – osłabieniu kreatywności. Do analizy wybrano 20 twierdzeń, które uzyskały średnią ocen powyżej 2,5. Twierdzenia te zostały przydzielone do następujących kategorii: poczucie obciążenia pracą, poczucie kontroli nad pracą, niejednoznaczność/konflikt roli.

Poczucie obciążenia pracą

36. Zdarza się, że po powrocie do domu nie mogę przestać myśleć o sprawach związanych z pracą (średnia: 3,16; 10 osób zakreśliło 3; 5 osób – 4; 6 osób – 5).

42. Pracuję w godzinach nadliczbowych (średnia: 2,93; 6 osób zakreśliło 3; 3 osoby – 4; 6 osób – 5).

37. Ilość obowiązków i zadań nałożonych na mnie w pracy jest tak duża, że ledwie sobie z tym radzę (średnia: 2,86; 9 osób zakreśliło 3; 5 osób – 4; 4 osoby – 5).

38. Wykonanie niektórych zadań sprawia mi spore trudności (średnia: 2,80; 13 osób zakreśliło 3; 2 osoby – 4; 3 osoby – 5).

6. W mojej pracy muszę przerzucać się z jednej czynności na drugą, a każda z nich wymaga pewnej koncentracji uwagi (średnia: 2,80; 12 osób zakreśliło 3; 5 osób – 4; 2 osoby – 5).

31. Zdarza się, że muszę zabierać pracę do domu (średnia: 2,76; 6 osób zakreśliło 3; 4 osoby – 4; 4 osoby – 5).

46. Zdarza mi się wracać do domu z poczuciem, że nie wykonałem zadania (średnia: 2,66; 6 osób zakreśliło 3; 4 osoby – 4; 4 osoby – 5).

Obciążenie pracą może obejmować ilość zadań, jakie pracownik musi podjąć niezależnie od wykonywanego zadania głównego. Ten rodzaj obciążenia pracą najczęściej określa się jako obciążenie (przeciążenie) ilościowe. Obciążenie pracą może też dotyczyć trudności zadania i/lub zakresu uwagi wymaganej przez dodatkowe zadania, co w konsekwencji zmniejsza zakres uwagi, którego wymagają zadania priorytetowe. Jest to obciążenie jakościowe (Bańka 2002, Cooper, Marshall 1987). Obciążenie pracą może mieć

zarówno wymiar pozytywny, jak i negatywny. W badaniach przeprowadzonych na uniwersytecie w Lundzie obciążenie pracą nie osłabiało, ale wręcz stymulowało kreatywność pracowników nauki. Decydowały o tym określone warunki pracy, które stwarzały klimat organizacyjny sprzyjający kreatywności/innowacyjności. Im dłużej trwał twórczy klimat, tym bardziej nasilała się pozytywna korelacja między nakładem pracy a kreatywnością (Ekvall, Ryhammar 1999, s. 308). Pozytywny związek między obciążeniem a efektywnością pracy naukowej wykazały też badania Tomasza Kocowskiego (Kocowski 1991).

Poczucie obciążenia pracą może jednak być objawem energetycznego, poznawczego i emocjonalnego wyczerpania na skutek przeciążenia zadaniami. Badania prowadzone w tym zakresie pokazują nie tylko związek między przeciążeniem pracą a pogorszeniem zdrowia somatycznego, ale również związek między przeciążeniem pracą a wystąpieniem skutków stresu na płaszczyźnie psychologicznej. Przeciążenie pracą utrudnia między innymi relaksację w czasie wolnym od pracy (Bańka 2002, s. 306) oraz osłabia poczucie własnej wartości. Wniosek ten wynika z badań Johna Frencha i współpracowników, w których grupę badawczą stanowili pracownicy nauki. Efekt ten wywoływało jakościowe przeciążenie pracą (Cooper, Marshall 1987, s. 128-129).

Poczucie kontroli nad pracą

49. W pracy muszę wykonywać swoje zadania, pomimo braku odpowiednich środków materialnych (narzędzi, pieniędzy itp.) (średnia: 2,96; 11 osób zakreśliło 3; 4 osoby – 4; 5 osób – 5).

11. W mojej pracy wymaga się wykonywania zadań w nieprzekraczalnych terminach i zarazem istnieją poważne przeszkody dotrzymania tych terminów (średnia: 2,96; 15 osób zakreśliło 3; 3 osoby – 4; 4 osoby – 5).

7. Zdarza się, że po przyjsciu do pracy jestem zaskakiwany przez przełożonych zadaniami, jakie mi zlecają (średnia: 2,90; 8 osób zakreśliło 3; 6 osób – 4; 3 osoby – 5).

41. Co najmniej od roku istnieje w mojej instytucji sytuacja, w której mam poczucie, że mogę być zwolniony (średnia: 2,66; 8 osób zakreśliło 3; 2 osoby – 4; 6 osób – 5).

8. Moja praca wykonywana jest w narzuconym rytmie, niezależnym ode mnie (średnia: 2,60; 8 osób zakreśliło 3; 6 osób – 4; 1 osoba – 5).

Robert Karasek stworzył model zależności między wymaganiami pracy a kontrolą jej zakresu. Szczególnie stresogenna (wyczerpująca energetycznie

i emocjonalnie) jest sytuacja: wysokie wymagania – mały zakres kontroli. (Karasek et al 1981). Stresogenna jest również sytuacja zmiany w warunkach pracy w kierunku utraty kontroli. Utrata kontroli przynosi konsekwencje bardziej negatywne niż nieposiadanie jej w ogóle (Schultz, Schultz 2002, s. 427).

Naukowcy zatrudnieni na uniwersytecie mają więcej wolności i możliwości, by kształtować swoją sytuację pracy, a praca pozostawiająca uczy-nym/badaczom duży zakres autonomii bardziej sprzyja aktywności twórczej oraz zaangażowaniu w pracę (Amabile, Gryskiewicz 1987; Drat-Ruszczak 1981, Ekvall, Ryhammar 1999). Goeran Ekvall i Lars Ryhammar wysunęli hipotezę, że naukowcy nie znoszą ograniczeń związanych z biurokracją, formalizacją czy centralizacją i dlatego ignorują przepisy. W badanej przez nich organizacji administracja uczelni daje naukowcom milczące przyzwolenie „na wolność od biurokracji”. Jest to zdaniem autorów jeden z czynników klimatu sprzyjającego pracy twórczej. Podobne wnioski wysuwają Teresa Amabile i Stanley Gryskiewicz. Z badań, które przeprowadzili w instytucie badawczym wynika, że podstawowym warunkiem klimatu organizacyjnego sprzyjającego kreatywności jest delikatna równowaga między warunkami środowiskowymi a poczuciem kontroli nad pracą (Amabile, Gryskiewicz 1987).

Niejednoznaczność/konflikt roli

50. Zdarza się, że mam w pracy poczucie niepewności z różnych powodów, np. braku potrzebnych informacji czy wyraźnie określonego celu (średnia: 3,1; 10 osób zakreśliło 3; 4 osoby – 4; 6 osób – 5).

14. W mojej pracy muszę godzić wiele sprzecznych interesów i oczekiwań ze strony innych ludzi (przełożonych, kolegów, itp.) (średnia: 2,86; 10 osób zakreśliło 3; 7 osób – 4; 1 osoba – 5).

43. Mam poczucie, że moja praca zawodowa odbija się ujemnie na moim życiu rodzinnym (średnia: 2,66; 18 osób zakreśliło 3; 5 osób – 4; 3 osoby – 5).

28. W mojej pracy dość często dokonuję wyborów, które prowadzą do przeżywania przeze mnie silnych konfliktów wewnętrznych (średnia: 2,46; 6 osób zakreśliło 3; 4 osoby – 4; 3 osoby – 5).

54. Moje obowiązki i zadania nie są dokładnie określone (średnia: 2,46; 8 osób zakreśliło 3; 6 osoby – 4).

Niejednoznaczności roli wynikającej z braku istotnych informacji niezbędnych do efektywnego jej pełnienia oraz konfliktowości roli wynikającej

między innymi ze sprzecznych oczekiwań w pracy naukowej uniknąć się nie da przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, pracownik naukowy pełni wiele ról: uczonego, nauczyciela akademickiego, mistrza/mentora, członka zespołu, eksperta, pracownika organizacji. Tak więc zakres jego pracy zazwyczaj obejmuje „różniące się między sobą funkcje”, co stanowi cechę istotną konfliktu ról (Cooper, Marshall 1987, s. 131). Po drugie, proces twórczy w nauce wiąże się z „brakiem istotnych informacji” chociażby w przypadku społecznych reguł akceptacji dzieła naukowego. Reguły te funkcjonują raczej na zasadzie heurystyk niż algorytmów (por.: Weisberg 1988).

Niejednoznaczność czy konflikt ról staje się stresorem, jeśli jest źródłem częstego przeżywania emocji negatywnych. Wykazał to w swoich badaniach między innymi Benjamin Margalis. Wskaźnikami stresu związanego z niejednoznacznością ról w jego badaniach były: depresyjny nastrój, obniżone poczucie własnej wartości, brak satysfakcji z pracy oraz niska motywacja do pracy (Cooper, Marshall 1987, s. 128-129).

Z analizy jakościowej odpowiedzi uzyskanych w skali Becka wynika, że:

1. Wśród badanych, którzy wypełnili inwentarz Becka w 47% przypadków wystąpiły objawy stanów depresyjnych⁶ o różnym nasileniu. Objawy te występowały zarówno wśród osób z wysokim, jak i niskim subiektywnym poczuciem nasilenia stresu pracy. Brak związku ze stażem pracy.
2. Trzy osoby uzyskały wyniki wskazujące na ciężką depresję. Wyniki te nie korelują ze stażem pracy, ale korelują w sposób istotny statystycznie z wysokim subiektywnym poczuciem nasilenia stresu pracy. Jednocześnie osoby te nie przyznawały się do występowania myśli samobójczych.
3. Cztery osoby uzyskały wyniki wskazujące na depresję o umiarkowanym nasileniu. W tej grupie respondenci przyznawali się do myśli samobójczych, ale bez tendencji do ich realizacji. Uzyskane wyniki

⁶W artykule staramy się nie używać określenia depresja. Zastępujemy go określeniem „stany depresyjne” dla zaakcentowania faktu, że objawy typu: obniżony nastrój, spadek efektywności w pracy, bierność, negatywne myślenie o sobie są typowe zarówno dla depresji klinicznej, jak i dla krótkotrwałego obniżenia nastroju w reakcji na określoną sytuację czy też dla stanów wyczerpania w wyniku długotrwałego stresu. U osób cierpiących na zaburzenia depresyjne objawy te są cięższe, występują częściej i utrzymują się o wiele dłużej. Ale ustalić to może jedynie specjalista (Seligman i in. 2003, s. 269 i nast.). Uściślenia te wydają nam się konieczne, ponieważ w literaturze, do której odwołujemy się w artykule autorzy często używają terminu „depresja”, jednak nie precyzują, w jakim znaczeniu.

korelują w sposób istotny statystycznie z wysokim subiektywnym poczuciem nasilenia stresu pracy.

4. W analizowanej grupie co najmniej siedem osób (21%) wymagałoby diagnostyki w kierunku depresji i ewentualnego leczenia. Co najmniej, ponieważ nic nie wiemy o nasileniu objawów w grupie, która nie wypełniła inwentarza. Odmowa odpowiedzi na tego typu pytania może, ale **nie musi** być sygnałem obaw przed ujawnieniem problemów wewnętrznych.

Długotrwałe odczuwanie emocji o treści lękowej oraz przygnębienia, znużenia i apatii (podstawowe składowe stanów depresyjnych) jest dysfunkcjonalne względem pracy naukowej (Tokarz, Beauvale 1993, s. 165; Drat-Ruszczak 1981). Równocześnie depresja (ale rozumiana jako krótkotrwałe obniżenie nastroju) jest efektem ubocznym procesu twórczego: po wyczerpanej pracy zazwyczaj następuje okres bierności, przygnębienia i zniechęcenia. W odczuciu naukowców jest to stan szczególnie przykry ze względu na negatywny wpływ na pracę twórczą (Kocowski 1991, s. 64; Tokarz 2000, s. 20).

Nastrój odgrywa istotną rolę w pracy naukowej. Pozytywny skutkuje przyływem energii, wiary w siebie i wzrostem koncentracji. Podwyższa plastyczność funkcjonowania poznawczego (sprzyja tworzeniu bardziej odległych skojarzeń i spostrzeganiu większej liczby związków między informacjami), co prowadzi do nasilenia kreatywności, (Ekman, Davidson 1999, s. 85, 51). Negatywny nastrój – generalnie – obniża poczucie zadowolenia z siebie i własnej aktywności, osłabia pasję poznawczą, wywołuje przekonanie, że nie podoła się obowiązkom i jednocześnie „wymusza” brak wiary w sukces (Tokarz, Beauvale 1993, s. 165). Towarzyszy mu najczęściej nadmierny samokrytycyzm, perfekcjonizm oraz skłonność do ignorowania pozytywnych doświadczeń (na przykład sukcesów w pracy). Przedłużone odczuwanie obniżonego nastroju skutkuje określonymi problemami w funkcjonowaniu poznawczym. Ludzie smutni mają kłopoty z podjęciem decyzji oraz niezbyt trafnie oceniają własne możliwości poznawcze, w związku z tym eliminacja rzeczy nieistotnych sprawia im trudność. Nie mają większych problemów z generowaniem pomysłów, ale mają zdecydowane kłopoty z ich ewaluacją. Potrafią myśleć sprawnie, ale uwzględniają w analizie niewielką liczbę danych, źle pamiętają informacje, boją się konkluzji z lęku przed popełnieniem błędów. Wszystko to razem sprawia, że negatywny nastrój utrudnia

czy wręcz uniemożliwia satysfakcję z pracy naukowej i zniechęca do angażowania się w nią (Łukaszewski 2003, s. 148-150).

**Mechanizm zależności: stres – osłabienie efektywności/kreatywności w pracy naukowej.
Interpretacja wyników**

Stres zawodowy pracowników nauki nie powstaje na zasadzie bodziec-reakcja. Samo występowanie warunków odczuwanych jako stresogenne nie jest wystarczające do pojawienia się nasilonego stresu pracy i – w efekcie – osłabienia kreatywności w pracy naukowej. Wiele badań pokazuje, że naukowcy dobrze sobie radzą ze stresem pracy czy stresem w ogóle (Nęcka 2005, Trzebiński 1980, Agryle 2000, Kocowski 1991; Ekvall, Ryhammar 1999; Schultz, Schultz 2002). Fundamentem odporności na stres w tym przypadku jest satysfakcja z pracy. Chodzi o bezpośrednie efekty pracy naukowej (pomysły, badania, rozwiązanie problemu, ukończone prace bądź ich udane fragmenty). Praca twórcza ma własności samostymulujące pod warunkiem, że daje efekty (Kocowski 1999, s. 80; Amibale, Gryskiewicz 1987). Jeśli pracownik nauki cechuje się silną pasją poznawczą i jednocześnie jest zaangażowany w pracę naukową, to prędzej czy później uzyska wyniki, które staną się źródłem satysfakcji. Satysfakcja z pracy wzmacnia wiarę w sukces, motywuje do dalszej pracy oraz daje siłę do pokonywania trudności. Brak efektów lub niepowodzenia w pracy twórczej w znacznym stopniu zniechęcają do pracy (Kocowski 1999, s. 63). Wniosek ten pozornie tylko jest banalny. Pracownicy nauki zazwyczaj cechują się zadaniowym nastawieniem, co oznacza, że wymagania (nawet nadmierne), trudności, ograniczenia czy bariery w pracy naukowej traktują jak wyzwanie. Natomiast niepowodzenia już nie. Ta konstatacja pokazuje, jak ważną rolę w mechanizmie motywacyjnym pracy naukowej odgrywają sukcesy. Sukcesy w pracy naukowej podnoszą poczucie własnej wartości, poczucie samoskuteczności (czyli oceny własnych możliwości w radzeniu sobie z określonymi problemami) i poziom optymizmu. Cechy te, z jednej strony wzmacniają opisany mechanizm. Z drugiej, wzmacniają odporność na stres (por.: Trzebińska 2008, s. 100-107). Tak więc efektywna, twórcza praca nie tylko jest nagrodą dla naukowców/badaczy, ale redukuje też stresi związane z ich pracą. Z rozważań tych wynika, że nie można zarządzać kreatywnością, można jednak zarządzać warunkami zewnętrznymi, które wpływają na efektywność/kreatywność pracy naukowej.

Z odpowiedzi respondentów w badaniach własnych wyciągnąć można ostrożny wniosek, że pracują oni w warunkach, które są potencjalnym za-

grożeniem dla kreatywności. Nadmiar pracy, nawet jeśli przynosi satysfakcję może doprowadzić do energetycznego, emocjonalnego i poznawczego wyczerpania. Odczuwany jako stresujący może osłabić mechanizmy radzenia sobie z wymaganiami pracy; staną się one wtedy nie trudnościami, ale niepowodzeniami. Podobnie rzecz się ma z niejednoznacznością/konfliktowością roli. Odczuwana jako źródło częstego podenerwowania, może przyjąć postać przeciążenia roli. Kontrola nad warunkami pracy, jeśli jest wysoka, może znacząco redukować odczuwanie stresu pracy i jego skutków (Schultz, Schultz 2002, s. 425). Jej osłabienie niekorzystnie wpływa na kreatywność. Do przeanalizowanych już wniosków dodać można następane. Mniej stresujące niż omówione wyżej, ale jednak wskazywane jako potencjalne stresory są warunki, które opisują atmosferę w pracy⁷. Badania Kocowskiego pokazały, że złe stosunki międzyludzkie są poważnym zagrożeniem dla aktywności twórczej, ponieważ naukowcy są szczególnie wrażliwi na klimat stosunków międzyludzkich. Dobra atmosfera w pracy, życzliwe stosunki międzyludzkie są dla nich najsilniejszym źródłem satysfakcji. Natomiast brak „komfortu emocjonalnego” w domu i pracy jest silnym inhibitorem aktywności twórczej (Kocowski 1999, s. 64-69). Atmosfera w pracy, a szczególnie jeden z jej czynników – wsparcie społeczne może neutralizować wpływ stresorów. Im niższy poziom wsparcia, tym wyższe ryzyko wystąpienia skutków stresu pracy (Schultz, Schultz 2002, s. 428). Wsparcie społeczne ze strony przełożonych i kolegów odgrywa szczególną rolę w przypadku stanów depresyjnych.

Stany depresyjne pobudzają mechanizm „błędnego koła”. W przypadku pracy naukowej przebiega on następująco. Obniżony nastrój osłabia funkcjonowanie poznawcze, zmiany w funkcjonowaniu poznawczym pogarszają nastrój. Wyczerpywanie zasobów poznawczych i emocjonalnych postępuje. W efekcie problemy w sferze intelektualno-poznawczej pogłębiają się. W sferze emocjonalnej pojawia się poczucie niekompetencji, brak wiary w sukces, niskie poczucie własnej wartości. Obniżony nastrój utrwala się. Negatywne

⁷39. Mam poczucie, że w pracy moi zwierzchnicy nie traktują mnie sprawiedliwie (średnia: 2,60; 14 osób zakreśliło 3; 1 osoba – 4; 3 osoby – 5). 48. Mam poczucie, że jestem w pracy niedoceniany (średnia: 2,54; 7 osób zakreśliło 3; 5 osób – 4; 3 osoby – 5). 53. W mojej pracy jestem obserwowany i kontrolowany przez przełożonego przez cały czas... 2,4 – jedna trzecia odczuwa napięcie z tego powodu, w tym 6 osób często lub zawsze. 55. Jeśli w mojej pracy wystąpią jakieś problemy, nie mogę liczyć na pomoc ze strony innych osób... 2,03 – 15 osób uznało, że ta sytuacja dotyczy ich miejsca pracy, napięcie wywołuje czasami lub często u 11 osób. 44. Jeśli występują w mojej pracy jakiegokolwiek trudności lub kłopoty, nie mogę liczyć na skuteczną pomoc moich przełożonych... 2,16 – 18 osób uznało, że ta sytuacja dotyczy ich miejsca pracy, napięcie wywołuje u 10 osób. 45. Jeśli występują w mojej pracy jakiegokolwiek trudności lub kłopoty, nie mogę liczyć na skuteczną pomoc moich kolegów... 2,13 – 16 osób uznało, że ta sytuacja dotyczy ich miejsca pracy, napięcie wywołuje u 10 osób.

emocje wyraźnie dominują nad emocjami pozytywnymi, a doświadczanie emocji pozytywnych odnawia zasoby. Obniża się efektywność, zaangażowanie i wytrwałość w pracy. Brak zaangażowania i wytrwałości skutkuje brakiem sukcesów w pracy (por.: Łukaszewski 2003). Mechanizm błędnego koła powoduje, że zewnętrzne warunki pracy stają się coraz bardziej uciążliwe, co wtórnie pogłębia objawy depresyjne. Dochodzi do względnie trwałego osłabienia kreatywności. Brak sukcesów w pracy naukowej wywołuje reakcje otoczenia. Jeśli przełożeni i koledzy są wspierający i rozumiejący, przerwanie błędnego koła jest możliwe. Jeśli jednak stosują wobec osoby przeżywającej stany depresyjne atrybucje wewnętrzne, czyli winią ją za brak pozytywnych efektów pracy naukowej, przerwanie błędnego koła bez pomocy specjalisty jest naprawdę trudne.

Literatura

- AMABILE T. M., GRYSKIEWICZ S. S. (1987), Creativity in the R&D Laboratory, Technical Report Number 30. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- ARGYLE M. (2004), Psychologia szczęścia, Astrum, Wrocław.
- BAŃKA A. (2002), Psychologia pracy, [w:] Psychologia, t. 3, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- BORUCKI Z. (1990), Samoakceptacja i kompetencje interpersonalne a spostrzeżenie stresu roli zawodowej, [w:] Stres w pracy zawodowej, red. A. Biela, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
- COOPER C. L., MARSHALL J. (1987), Źródła stresu w pracy kierowniczej i umysłowej, [w:] Stres w pracy, red. C. L. Cooper, R. Pane, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- DRAT-RUSZCZAK K. (1981), Osobowościowe wyznaczniki efektywności w twórczości naukowej, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- DUDEK B., WASZKOWSKA M., HANKE W. (1999), Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego, Oficyna Wydawnicza Instytutu Medycyny Pracy im. Prof. Jerzego Nofera, Łódź.
- EKMAN P., DAVIDSON R. J. (1999), Natura emocji, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- EKVALL G., RYHAMMAR L. (1999), The Creative Climate: ITS Determinants and Effects at a Swedish University, Creativity Research Journal, No. 4.

- KARASEK R., BAKER D., MARXER F., AHLBOM A., THEORELL T. (1981), Job Decision Latitude, Job Demands, and Cardiovascular Disease: A Prospective Study of Swedish Men, *American Journal of Public Health*, No. 7.
- KOCOWSKI T. (1991), Stymulatory i inhibitory aktywności badawczej samodzielnych pracowników nauki, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, z. 1.
- ŁUKASIEWICZ-MATUSIAK R. (1982), Sytuacje psychologiczne badaczy a efektywność indywidualna pracy naukowej, „Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej”, nr 32.
- ŁUKASZEWSKI W. (2003), Umysł smutny i zmęczony, [w:] *Psychologia umysłu*, red. Z. Piskorz, T. Zaleskiewicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 145-155, Gdańsk.
- NECKA E. (2005), *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- SCHULTZ D. P., SCHULTZ S. E. (2002), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SCULLY J. H. (1998), *Psychiatria, Urban i Partner Wydawnictwo Medyczne*, Wrocław.
- SELIGMAN M. E. P., WALKER E. F., ROSENHAN D. L. (2003), *Psychopatologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- TOKARZ A. (2000), Między pasją a próżnością, „Charaktery”, nr 3.
- TOKARZ A., BEAUVALE A. (1993), Jakość życia młodego naukowca, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 2.
- TRZEBIŃSKA E. (2008), *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- TRZEBIŃSKI J. (1980), Osobowościowe warunki twórczości, [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Reykowski, Książka i Wiedza, Warszawa.
- WEISBERG R. W. (1988), Problem solving and creativity, [in:] R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, New York.
- ZDANKIEWICZ-ŚCIGAŁA E., PRZYBYLSKA M. (2002), *Trauma. Proces i diagnoza. Mechanizmy psychoneurofizjologiczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

Danuta Chmielewska-Banaszak
Wioletta Ciemza-Urbanowicz

**DETERMINANTS OF OCCUPATIONAL STRESS AMONG ACADEMIC
STAFF - PRESENTATION OF THE RESEARCH**

Abstract

The authors present the aim, tool, course and results of the research on occupational stress level among the academic staff from the University of Zielona Góra. The results of general stress level and intensification of particular stressors will be presented in a wider context:

- general consideration on occupational stress (called also job stress), i.e. causes, symptoms and effects;
- reflections on the specificity of scientific work from the perspective of psychological concepts of stress;
- review of research (relatively rare) on the stressors of scientific work;
- the attempt to define university as a work place.

At the end the authors will present the conclusions concerning individual and institutional effects of occupational stress among academic staff.

Piotr Górski*

OBSZARY WSPÓŁDZIAŁANIA WYŻSZYCH UCZELNI Z PRACODAWCAMI I STOWARZYSZENIAMI ZAWODOWYMI W KSZTAŁCENIU SPECJALISTÓW

Wprowadzenie

Przedmiotem moich rozważań będzie przedstawienie propozycji dotyczącej współpracy w realizacji funkcji dydaktycznej przez wyższą uczelnię. Na funkcję tę składają się przekazywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności pozwalających na kształtowanie kompetencji zawodowych absolwentów oraz socjalizacja, czyli przygotowanie ich do pełnienia ról zawodowych. Ujęcie funkcji dydaktycznej w perspektywie socjalizacji pozwala na zwrócenie uwagi na szersze spektrum oddziaływania, obejmujące sferę norm, wartości i wzorów zachowań zorientowanych nie tylko na pracę na określonym stanowisku w konkretnej organizacji, z czym związane są kompetencje zawodowe (Rakowska, Sitko-Lutek 2000; Oleksyn 2006), a odniesienie ich do środowiska zawodowego, dającego poczucie zakorzenienia, pozwalającego na budowanie tożsamości zawodowej. W procesie kształtowania tożsamości zawodowej ważne są nie tylko interakcje, w których uczestniczy jednostka w procesie pracy, ale także tzw. znaczący inni oraz grupy odniesienia dostarczające wzorców i norm. Zwrócenie uwagi na udział wyższej uczelni w procesach tak rozumianej socjalizacji powoduje konieczność zwrócenia się w stronę nie tylko pracodawców zatrudniających absolwentów – specjalistów, stwarzających warunki dla realizacji roli zawodowej, ale także ku środowiskom zawodowym, instytucjonalizującym swoje działania w stowarzyszeniach integrujących środowiska zawodowe, oddziałujące na kształtowanie wizerunku przedstawicieli danego środowiska zawodowego i reprezentujących jego interesy zawodowe.

***Piotr Górski** – dr hab., badacz profesjonalizacji zarządzania i przeobrażeń inteligencji polskiej w XX wieku, profesor na Wydziale Zarządzania Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie. Autor książek i artykułów poświęconych tej problematyce. Ostatnio ukazała się *Profesjonalizacja administracji państwowej w Polsce 1919-1939. Uwarunkowania społeczne i kulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Podjęte w artykule zagadnienie należy do pogranicza sfery zarządzania organizacjami sektora publicznego, jakimi są szkoły wyższe i socjologii edukacji. Refleksja dotycząca zarządzania tego typu organizacjami, określana mianem zarządzania humanistycznego nawiązuje do polskiego klasyka w tej dziedzinie wiedzy Tadeusza Kotarbińskiego, postulującego łączenie sprawności działania z godziwością celów. Zarządzanie polega na tworzeniu produktywnego współdziałania, a podstawowymi działaniami menedżera jest podejmowanie decyzji dotyczących wyznaczania celu, doboru środków czy pozyskiwania zasobów. W działaniu tym niezbędna jest wiedza. W zaproponowanym w artykule podejściu wiedza związana z realizacją funkcji dydaktycznej przez wyższą uczelnię opiera się na korzystaniu z socjologicznych kategorii analizy. Należą do nich nie tylko wspomniane wartości i aspiracje, ale także wzory ról zawodowych i wyobrażenia społeczne (Górski 2009a). Na gruncie zarządzania winny być wykorzystywane obok takich kategorii, które zdomowały się już w obszarze badań i praktyki zarządzania zasobami ludzkimi jak kompetencje zawodowe (Górski 2009b). Warstwa empiryczna, ukazująca wiedzę przydatną do zarządzania wyższą uczelnią w realizacji funkcji dydaktycznej, szczególnie w oddziaływaniu na proces socjalizacji studentów, przygotowania ich do przyszłych ról zawodowych zostanie zilustrowana badaniami przeprowadzonymi w czerwcu 2010 roku przez Pracownię Badań Absolwentów i Problemów Rynku w Katedrze Zarządzania Kadrami i Prawa Gospodarczego Wydziału Zarządzania AGH wśród studentów kończących studia na Wydziale Zarządzania Akademii Górniczo-Hutniczej na specjalności zarządzanie kadrami oraz analizą wywiadów z kierownikami działów HR publikowanych w czasopiśmie „Personel i Zarządzanie” w roku 2009 i 2010. Badania studentów przeprowadzono przy pomocy kwestionariusza ankiety. Zrealizowana próba liczyła 98 respondentów, co stanowiło 73% studentów kończących studia na tej specjalności. Przedmiot badań dotyczył następujących zagadnień: poznanie motywacji podjęcia studiów i wyboru specjalizacji zarządzania kadrami; poznanie oceny wiedzy uzyskanej podczas studiów i posiadanych kompetencji zawodowych z perspektywy aspiracji zawodowych badanych studentów; poznanie działań podejmowanych przez studentów związanych z rozwojem kompetencji zawodowych; poznanie aspiracji zawodowych oraz oceny szans ich realizacji.

Uzyskany w wyniku przeprowadzonych badań materiał jest aktualnie opracowywany i będzie podstawą do odrębnej publikacji. W artykule ograniczę się jedynie do prezentacji rozkładów odpowiedzi na wybrane pytania kwestionariusza, pozwalającej na ukazanie sfery wartości, oceny posiadanych kompetencji zawodowych, wybranych wymiarów aspiracji zawodowych powiązanych z deklarowaną wartością pracy i wykształcenia oraz wyobraże-

nia o oczekiwaniach pracodawców. Charakterystyka ta zostanie uzupełniona wizerunkiem menedżera personalnego, zrekonstruowanym na podstawie wywiadów z menedżerami personalnymi publikowanymi w miesięczniku „Personel i Zarządzanie”. Jest to czasopismo branżowe, adresowane do praktyków haerowców, dzięki czemu jego analiza pozwala na ukazanie perspektywy wzorów i wartości środowiska zawodowego.

Perspektywa studentów

Charakterystykę jej rozpocznę od ukazania miejsca wartości wykształcenia i pracy w systemie wartości studentów. Odniosę je do wyników badań przeprowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej w 2004 roku (*Wartości życiowe* 2004). Najwięcej respondentów wskazywało na wartości związane z rodziną i życiem osobistym, dobrymi relacjami z innymi. W drugiej grupie znalazła się praca, rozumiana jednak jako posiadanie stałego zatrudnienia, a więc dająca poczucie bezpieczeństwa. Na pracę ciekawą, zgodną z zainteresowaniami wskazywało 13% badanych. Kolejne wartości, wskazywane przez około 1/3 respondentów, to poczucie bezpieczeństwa oraz spokojne życie pozbawione trosk i kłopotów. Jedynie 23% badanych wskazywało na sukces zawodowy, a co piąty na zdobycie wykształcenia i dokształcanie. Wysoką pozycję miały wartości religijne, wiara w Boga i życie zgodne z wiarą wymieniane przez 40% badanych. Zdecydowanie mniejszy odsetek badanych, poniżej 10%, wskazywał na wartości hedonistyczne oraz posiadanie majątku, a także na aktywne życie kulturalne. Są to wartości deklarowane i, jak wynika z dalszych analiz, powiązane przede wszystkim z wiekiem badanych i ich poziomem wykształcenia. Wartości te wyznaczają dążenia badanych, jedni przyjmują postawę bierną martwiąc się o to, aby żyć godnie i zasłużyć na szacunek, unikając tego, co nieprzyjemne. Inni, szczególnie młodszy i lepiej wykształceni w większym stopniu zorientowani są na aktywność, która ma przynieść im sukces.

Badania CBOS z lat 1998 i 2008 poświęcone aspiracjom Polaków pozwalają na obserwację dynamiki zmian w okresie, w którym większość badanych przeze mnie studentów kształciła się w szkole średniej i wyższej (*Aspiracje Polaków w latach 1998 i 2008* 2008). Niezmiennie za najważniejsze Polacy uważają dążenia związane z życiem rodzinnym i osobistym. Drugą według częstości wskazań stanowiły aspiracje związane z życiem zawodowym, częściej odnoszą się do utrzymania dobrej pracy lub poprawy sytuacji zawodowej niż pragnienia założenia własnej firmy. Trzecią w kolejności są aspiracje materialne, a dopiero za nimi sytuują się dążenia związane z edukacją. Do tej kategorii zaliczano nie tylko pragnienie osobistego kształcenia,

ale także kształcenia dzieci, a nawet wnuków, które były częstsze w końcu ubiegłego stulecia niż w 2008 roku i wskazują na silne wsparcie dla rosnącego w tym czasie boomu edukacyjnego. Najbardziej wymienianymi były aspiracje ogólnospołeczne, dotyczące rozwiązania spraw ekonomicznych, społecznych i politycznych w kraju. Aspiracje zawodowe i edukacyjne najsilniejsze były wśród młodych respondentów między 18. a 24. rokiem życia, czyli takich, do których należą badani przez nas studenci.

Jednak badania poświęcone aspiracjom edukacyjnym (*Czy warto się uczyć?* 2007) pokazują, że perspektywa wysokich zarobków jest uważana przez najliczniejszą grupę respondentów za przesłankę do podjęcia decyzji o kształceniu (63%). Dla 40% jest to chęć zdobycia interesującego zawodu, a 31% jest przekonanych, że ludzie wykształceni mają „łatwiejsze życie”. Jedynie 23% badanych Polaków uważało, iż zdobycie wykształcenia służy rozwojowi osobistemu i samodoskonaleniu. Co piąty badany wyrażał przekonanie, jakże upowszechniane w poprzedniej dekadzie, iż zdobycie wykształcenia pozwoli uniknąć bezrobocia. Odsetek respondentów wskazujących na taką motywację był jednak dwukrotnie niższy niż w badaniach w 2004 roku. Zbliżony odsetek respondentów (19%) stanowili ci, którzy decyzję o kształceniu wiązali z chęcią pracy za granicą, a nieco mniej (14%) wyrażało przekonanie, iż zdobycie wykształcenia umożliwi podjęcie pracy „na swoim”. Dla 20% badanych motywacją kształcenia jest dążenie do uznania i szacunku ze strony innych. Badania te pokazują, iż wysokiej aprobachie dla pytania „czy warto się uczyć” (93%) towarzyszą bardzo różne uzasadnienia. Ważną zmienną różnicującą postawy Polaków jest wykształcenie. Dla osób z wyższym wykształceniem najczęściej wskazywaną motywacją jest możliwość wykonywania interesującego zawodu (61% tej kategorii respondentów), na drugim miejscu samodoskonalenie i rozwój intelektualny (49%), a dopiero na trzecim – wysokie zarobki (45%).

1.1. Motywacje podjęcia studiów

A oto jak przedstawiają się motywacje wyboru studiów wyższych przez badanych przez nas studentów. Musimy pamiętać, iż są to deklaracje studentów odnoszące się do decyzji sprzed kilku lat, niemniej jednak z pewnością oddają ich stosunek do posiadania wyższego wykształcenia. Badani mieli wybrać nie więcej niż trzy wskazane przez badaczy motywy. Wartość wyższego wykształcenia badani upatrują w przekonaniu, iż studia wyższe przyczynią się do ich osobistego rozwoju. Na ten motyw wskazało 71,4% badanych studentów. Drugim w kolejności było przekonanie, iż ukończenie studiów daje większą szansę na zdobycie zatrudnienia w wybranym przez badanych zawodzie (59,6%). Motywy te świadczą o dość powszechnym trak-

towaniu wykształcenia w kategoriach autotelicznych i silnej orientacji indywidualistycznej. Tezę tę wzmacnia aprobatą 55,3% badanych stwierdzenia – „pasja i zainteresowania przy wyborze kierunku studiów są ważniejsze niż przyszłe widoki na pewną pracę”. Niemal co czwarty badany student (23,4%) aprobował je, wybierając odpowiedź „zdecydowanie tak”. Analiza stosunku badanych do tego stwierdzenia pokazuje jednak, iż 31,9% respondentów nie aprobuje go, co obrazuje zróżnicowanie orientacji aksjologicznych, które z pewnością znajdują odzwierciedlenie w aspiracjach zawodowych studentów i najprawdopodobniej również w ocenie roli uczelni w realizacji tych aspiracji, co zostanie zweryfikowane w późniejszej analizie. Kadra naukowo-dydaktyczna uczelni powinna brać pod uwagę różnice w wartości wykształcenia dla studentów, zastanawiając się nad tym, jaką wartość stanowi wykształcenie dla nich samych. Przeprowadzenie badań porównawczych ze studentami innych kierunków i poznając nie tylko system wartości, ale i przełożenie wartości uznawanych przez kadrę naukowo-dydaktyczną na realizację roli nauczyciela akademickiego może pomóc w określeniu wpływu procesu dydaktycznego na kształtowanie systemu wartości studentów.

Kolejnym, według częstotliwości wskazań, okazał się motyw wskazujący na przekonanie, iż w warunkach obecnej konkurencji na rynku pracy studia wyższe pozwalają na zdobycie umiejętności umożliwiających odniesienie sukcesu w rywalizacji z innymi ludźmi – (36,2%). Analiza rozkładu stopnia aprobaty dla stwierdzenia „większość moich rówieśników nastawiona jest na rywalizację z innymi na rynku pracy” pokazuje – podobnie jak w przypadku stwierdzenia dotyczącego znaczenia pasji i zainteresowań w wyborze kierunku studiów – na wyraźne zróżnicowanie studentów. Nieco ponad połowa (51,7%) aprobuje go, a co trzeci (33,3%) jest przeciwnego zdania, z tym jednak, iż w obu przypadkach niewielu badanych wybierało odpowiedzi kategoryczne „zdecydowanie tak” lub „zdecydowanie nie”. Nieco mniej niż jedna trzecia wiąże decyzję o podjęciu studiów wyższych z pragnieniem osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej i prestiżu (31,9%) oraz przekonaniem, iż studia wyższe umożliwią im osiągnięcie wysokich stanowisk kierowniczych (29,8%). Najmniej badanych wskazywało na przekonanie, iż „studia wyższe to atrakcyjny sposób na życie, szczególnie w sytuacji wysokiego bezrobocia” (12,8%). Analiza motywów deklarowanych przez badanych studentów wskazuje, iż starają się łączyć autoteliczne podejście do wartości wykształcenia z koniecznością sprostania wymogom stawianym im na konkurencyjnym rynku pracy. Deklaracje te świadczą o odpowiedzialnym podejściu do podjętych na Wydziale Zarządzania studiów, co może świadczyć, iż towarzyszyły im oczekiwania, iż przyczynią się do budowania ich kapitału wiedzy i kompetencji zawodowych. Stosunek badanych studentów do studiów wyższych

świadczy, iż traktują je jako warunek niezbędny do realizacji planów zawodowych, a samo zdobycie wyższego wykształcenia nie gwarantuje jeszcze ani sukcesu zawodowego, ani pozycji społecznej i prestiżu.

Wśród badanych studentów zdecydowana większość (93,6%) deklaruje konsekwentne realizowanie wyznaczonego celu oraz wyraża przekonanie, iż w swoich działaniach mogą liczyć na wsparcie bliskich im osób (90,4%). Z mniejszą aprobatą spotkały się natomiast stwierdzenia pozwalające wnioskować o ich przekonaniu o pełnej podmiotowości w podejmowanych działaniach. Co trzeci badany aprobował stwierdzenie „planowanie dalszej przyszłości nie ma sensu, bo zależy ona od okoliczności”, a nieco więcej, bo 38,3% uważało, że „bardzo często wydaje mi się, że nie mam wpływu na to, co mnie spotyka”. Może to świadczyć, iż określona część badanych studentów z pewnym niepokojem może myśleć o swojej przyszłości i szansie realizacji swoich planów. Badani studenci różnili się również w przekonaniu, iż praca zawodowa jest ważniejsza dla nich niż dla ich rodziców, gdy byli w ich wieku: 48,9% uważało, że ważniejsza jest dla nich, a 37,2% nie zgadzało się z tą opinią, z kolei 13,8% wybierało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Zróżnicowanie opinii można zinterpretować dopiero po analizie korelacji odpowiedzi na to pytanie ze środowiskiem, z jakiego pochodzili respondenci. Jest ona jednak faktem, za którym może kryć się przełożenie środowiska, z jakiego wywodzą się studenci na procesy socjalizacji i uznawane przez nich wartości.

Wybór specjalności zarządzania kadrami charakteryzował się większym zróżnicowaniem podawanych motywacji, co świadczy o dużym zróżnicowaniu oczekiwań studentów i najprawdopodobniej związany jest z realizacją dwustopniowego, zgodnie z procesem bolońskim, kształcenia. Wśród studentów kończących studia są zarówno tacy, którzy studiowali w trybie studiów jednolitych magisterskich; tacy, którzy mają za sobą studia pierwszego stopnia na kierunku zarządzanie, jak i tacy, którzy ukończyli studia na innym niż zarządzanie kierunku. Oprócz zróżnicowania wybieranych przez badanych motywów na uwagę zasługuje dominacja motywów dość ogólnikowych: „chęć poszerzenia wiedzy” (42,6%), „możliwość znalezienia ciekawej pracy” (39,4%). Jedynie 22,3% badanych studentów wskazywało na motyw związane ściśle z przyszłą pracą w charakterze menedżera, a co czwarty student deklarował, iż chęć założenia w przyszłości własnej firmy wpłynęła na wybór tej specjalności. Analizując wybrane przez studentów motywy ma się wrażenie, iż wybór specjalności wynikał z chęci budowania swojego CV pod kątem postrzeganych oczekiwań pracodawców. Świadczą o tym często wskazywane motywy, takie jak: „chęć zdobycia doświadczenia” (30,9%) czy „ogólnorozwojowy charakter tej specjalności” (25,0%).

1.2. Ocena kompetencji zawodowych

Obecnie, szczególnie w odniesieniu do kształcenia w dziedzinie zarządzania coraz ważniejsze staje się umiejętne wykorzystanie posiadanej wiedzy. Pracodawcy coraz częściej postrzegają wartość zatrudnianych pracowników przez pryzmat posiadanych przez nich kompetencji, przydatnych w realizacji stawianych przed nimi zadań. W badaniach poprosiliśmy studentów o ocenę ważnych dla specjalistów personalnych kompetencji i umiejętności na pięciostopniowej skali, gdzie 5 oznaczało ocenę maksymalną. Interesowała nas ocena tych kompetencji z punktu widzenia roli studiów w ich rozwoju, znaczenia wymienionych kompetencji na rynku pracy oraz samooceny posiadanych kompetencji i umiejętności przez studentów. W poniższej tabeli znajduje się część z tych kompetencji reprezentujących kompetencje ogólne, specjalistyczne i społeczne. Podane wartości zostały obliczone na podstawie średniej ważonej.

Tabela 1

Kompetencje i umiejętności	Ważne na rynku pracy	Rola wyższej uczelni	Samoocena
Skuteczne komunikowania się	4,42	3,77	3,89
Praca w zespole	4,35	3,5	3,9
Wywieranie wpływu i budowanie autorytetu	3,69	2,95	3,24
Motywowanie	4,08	4,38	3,54
Rekrutacja i selekcja	4,01	3,67	3,69
Budowanie systemu ocen pracowniczych	3,72	3,56	3,45
Budowanie systemu wynagradzania	3,79	3,57	3,27
Wykorzystywanie nowoczesnych technologii	3,83	3,57	3,23

Analiza danych zawartych w tabeli wskazuje, iż generalnie u studentów wyższa jest ocena poszczególnych kompetencji ze względu na ich znaczenie na rynku pracy, nieco niższa samoocena i niższa ocena znaczenia wyższej uczelni dla ich rozwoju. Wynikać to może z doświadczeń zawodowych studentów, gdyż zdecydowana większość badanych deklarowała, iż pracowała podczas studiów (91%), przy czym aż dla 71,8% była to praca w wymiarze pełnego etatu (40 godz. tygodniowo). Badani uważają, iż większe zna-

czenie na rynku pracy będą miały kompetencje społeczne, komunikowanie i praca w zespole oraz związane z tym motywowanie. Co ciekawe, w ich przypadku największa jest różnica między oceną ważności na rynku pracy a oceną roli uczelni w ich kształtowaniu, co wskazuje na konieczność zastanowienia się nad opracowaniem takiej formy aktywności studentów, która pozwoli na rozwój tych właśnie kompetencji. Sądzę, iż na ich rozwój wpływa nie tyle program studiów, co aktywność studentów w różnego rodzaju stowarzyszeniach podczas pobytu na studiach i wykorzystywanie szansy, jaką daje wchodzenie w role przydatne w późniejszym życiu zawodowym. W organizacjach studenckich i innych stowarzyszeniach deklarowało działanie 10,6% badanych, co pokazuje, iż aktywność studentów na tym polu jest daleko mniejsza niż ich aktywność zawodowa, która umożliwia zarabianie pieniędzy oraz poznawanie wymagań pracodawców, natomiast najczęściej nie daje możliwości wchodzenia w rolę przywódcy i wystąpienia na szerszym forum, czemu służy aktywność w stowarzyszeniach i studenckim ruchu naukowym. Nieco mniejsze znaczenie zdaniem badanych będą miały kompetencje i umiejętności specjalistyczne, szczególnie te, które nabywane są poprzez zajęcia w ramach wybranej specjalności: budowanie systemu ocen pracowniczych i budowanie systemu wynagradzania. Rola uczelni w rozwoju tych umiejętności została oceniona stosunkowo wysoko. Najniżej rolę uczelni została oceniona w odniesieniu do kompetencji „wywieranie wpływu i budowanie autorytetu”, co nie tylko świadczy o trudnościach w ich kształtowaniu, ale potwierdza wcześniejszą tezę, iż niska ocena może wynikać z niewielkiej aktywności studentów w organizacjach umożliwiających realizację ról sprzyjających nie tylko rozwojowi takich kompetencji, ale i kształtowania przyszłych liderów i uświadamiania studentom, iż ich aktywność w takich organizacjach i odniesione sukcesy winny być podstawą dla ich uznania w środowisku studenckim, nie mniej ważnym niż oceny z egzaminów.

1.3. Oczekiwania wobec przyszłej pracy zawodowej

Co najmniej 2/3 badanych chciałoby w przyszłości pracować zgodnie z wybraną specjalizacją, najczęściej wskazując na działy personalne przedsiębiorstw lub agencje doradztwa personalnego. Wymieniano również bliskie wybranej specjalizacji obszary działalności zawodowej jak szkolenia. Pozostali wskazywali na inne obszary związane z zarządzaniem i marketingiem. Wybory te świadczą o powiązaniu wyboru specjalności z przyszłą pracą zawodową przez zdecydowaną większość studentów. Osoby, pragnące podjąć pracę w obszarach związanych z zarządzaniem personelem, oceniając swoje szanse na uzyskanie pracy w tym obszarze wskazywały na odpowiedzi „bar-

dzo duże” (14,1%) i „raczej duże” (55,4%). Może to świadczyć o zadowoleniu z podjętej decyzji o wyborze studiów na Wydziale Zarządzania AGH. Potwierdzają to odpowiedzi na pytanie o zadowolenie z wybranego kierunku studiów. Zadowolonych z wybranego kierunku studiów było 86,0% badanych, a 30,1% udzieliła odpowiedzi „bardzo zadowolony”. Odpowiadając na pytanie, czy swoim koleżankom i kolegom poleciliby studia na Wydziale Zarządzania AGH 30,9% odpowiada „zdecydowanie tak”, a 51,1% „raczej tak”. Zatem można zakładać, iż w przekonaniu znacznej części studentów wybór uczelni i specjalizacji okazał się trafnym z punktu widzenia realizacji ich planów i ambicji zawodowych.

Pytania o aspiracje zawodowe dotyczyły szeregu szczegółowych zagadnień, nie tylko obszaru aktywności, ale także charakterystyki organizacji, w których chcieliby pracować, oczekiwań wobec treści i warunków pracy, oczekiwań w stosunku do pracodawcy czy gotowości do migracji. W artykule ograniczę się do ukazania oczekiwań, które korespondują z charakteryzowaną wcześniej sferą uznanych wartości. Na pięciopunktowej skali oczekiwania wobec przyszłej pracy przedstawiają się następująco (średnia ważona):

- dawała pewność zatrudnienia 4,79
- dawała poczucie samorealizacji 4,53
- gwarantowała dobre wynagrodzenie 4,52
- umożliwiała nawiązywanie wartościowych kontaktów zawodowych 4,13
- była urozmaicona 4,02
- zapewniała uznanie i szacunek 3,93
- pozwalała wykazać się samodzielnością 3,91
- niosła ze sobą możliwości awansu (kariery) 3,71
- była łatwa 3,07
- dawała możliwości uczenia się i rozwoju zawodowego 3,02.

Ranking oczekiwań pokazuje świadomość konieczności pogodzenia realizacji dwóch wartości samorozwoju, samorealizacji, które widoczne były w uzasadnianiu decyzji o podjęciu decyzji o studiach wyższych z pragnieniem osiągnięcia poczucia bezpieczeństwa, w tym również poczucia bezpieczeństwa gwarantowanego przez dochód. Co ciekawe, oczekiwania wobec

pracy zawodowej są bliższe oczekiwaniom przeciętnych Polaków, a więc również tym, którzy nie posiadają wyższego wykształcenia, niż deklarowane motywacje podjęcia studiów. Wymiar autoteliczny wyraźnie ustępuje instrumentalnemu, a szczegółowe kwestie dotyczące nie tylko wykazania się samodzielnością czy pragnieniem awansu zawodowego, ale także uczenia się i rozwoju schodzą na plan dalszy. Interesującym byłoby dokładniejsze zbadanie tego problemu. W jakim stopniu wynika on ze słabszego wpływu uczelni na gotowość do realizacji deklarowanych wartości, a w jakiej z interpretacji sytuacji na rynku pracy i warunków dla realizacji aspiracji życiowych? Interesujące byłoby poznanie treści kryjących się pod jakże często pojawiającym się zarówno w deklaracjach studentów i ofertach pracodawców pojęciem „rozwój”. Czy nie staje się słowem o niejednoznacznej treści, elementem dyskursu między pracobiorcami i pracodawcami, związanym bardziej z kreacją wizerunku niż gotowością do realizacji wyzwań stojących przed organizacjami? Może to również świadczyć o słuszności tezy Jeremy Rifkina o rosnącym podziale wśród pracowników na elitę, której praca charakteryzuje się innowacyjnością i stwarza warunki do rozwoju i resztę, której praca staje się w coraz większym stopniu rutynowa, a posiadanie wyższego wykształcenia nie tylko nie gwarantuje posiadania zatrudnienia, ale w jeszcze większym stopniu nie gwarantuje twórczego charakteru pracy (Rifkin 2003). Niższa ocena oczekiwań związanych z rozwojem i uczeniem się koresponduje z koncepcją potrzeb Abrama Masłowa, gdzie potrzeby rozwoju znajdują się na wyższym szczeblu niż potrzeby bezpieczeństwa, a niezbyt wielu decyduje się na dążenie do osiągnięcia potrzeb wyższych w sytuacji, gdy nie zostały zaspokojone niższe w hierarchii potrzeby.

1.4. Postrzeganie wymagań stawianych przez pracodawców

Pragnąc poznać oczekiwania pracodawców przedstawiliśmy badanym 12 cech charakteryzujących pracownika, prosząc o wskazanie trzech, które zdaniem badanych cenione są najbardziej i trzech, które mają dla pracodawców najmniejsze znaczenie. W pierwszej grupie cech znalazło się doświadczenie zawodowe, wskazane przez 60,2%, oraz komunikatywność i umiejętność współpracy z innymi, na które wskazało po 42% respondentów. Druga grupa cech charakteryzowała postawę etyczną pracownika. Były to: odpowiedzialność (38,2% wskazań) oraz uczciwość, wybrana przez 30,7% respondentów. Cechy z dwóch pierwszych grup zdecydowanie częściej wskazywane były jako cechy najważniejsze niż cechy o najmniejszym znaczeniu. Na trzecią grupę składały się cechy, w stosunku do których respondenci byli podzieleni. Były to: posiadanie specjalistycznej wiedzy, przez 36,4% respondentów uważane za jedną z trzech najważniejszych, a przez 24,1% wskazywane jako

najmniej ważne oraz samodzielność, najważniejsza dla 13,6% badanych studentów i najmniej ważna dla 16,9%. Najmniej ważne okazały się cechy, w odniesieniu do których odsetek respondentów zaliczających je jako najmniej ważne wyraźnie był wyższy od odsetka respondentów, dla których cechy te uważano za bardzo ważne. Należały do nich: lojalność i przedsiębiorczość oraz ambicja, innowacyjność i rozumienie innych ludzi, empatia, na którą jako mało istotną wskazało 59% respondentów. Wskazania te korespondują z charakteryzowaną wcześniej oceną kompetencji istotnych na rynku pracy. Korespondują również z oczekiwaniami studentów wobec przyszłej pracy zawodowej, o czym może świadczyć niska ranga takich cech, jak innowacyjność, przedsiębiorczość czy ambicja, a więc tych, które decydują o karierze zawodowej i rozwoju cenionym niżej niż poczucie bezpieczeństwa. Ranking cech sporządzony na podstawie wskazań badanych studentów pokazuje, iż są przekonani, że pracodawcy poszukują raczej sumiennych i doświadczonych pracowników niż innowacyjnych i ambitnych.

Najważniejszą cechą braną pod uwagę przez pracodawców zdaniem studentów jest posiadane doświadczenie. Przekonanie to przekłada się na podejmowane przez nich działania. Spośród studentów pracujących podczas studiów 44,6% wskazywało, iż pracę tę podjęli, aby zdobyć potrzebne na rynku pracy doświadczenie zawodowe; 28% podjęło dodatkowe praktyki zawodowe, co piąty uczestniczył w dodatkowych kursach i szkoleniach, a niemal co trzeci uczył się na dodatkowych kursach języka angielskiego. Nic dziwnego, że doświadczenie zawodowe było wskazywane najczęściej (przez 76,4% badanych) jako bardzo ważny czynnik decydujący o powodzeniu planów zawodowych. Nieco mniej wskazywało na posiadaną wiedzę (69,6%), znajomość języków obcych (48,9%), umiejętność nawiązywania kontaktów (48,9%), posiadanie wyższego wykształcenia (47,3%) i znajomość programów komputerowych (33,0%). Nieco mniej niż połowa badanych studentów (43,5%) jest zdania, że posiadane znajomości i koneksje będą odgrywać bardzo ważną rolę w realizacji planów zawodowych, a co trzeci (34,0%) uważał, że bardzo ważną rolę odgrywać będzie sytuacja gospodarcza kraju. Najmniej (20,2%) taką rolę przypisywało posiadaniu dyplomu AGH. Wyniki badań pokazują, iż studenci w pierwszej kolejności podkreślali znaczenie uwarunkowań, na które sami mają wpływ, które związane są z posiadanym kapitałem wiedzy i zdobytymi doświadczeniami zawodowymi.

Perspektywa środowisk zawodowych

Ostatnie 20 lat to okres transformacji w Polsce. Zmiany wewnętrzne powiązane były z otwarciem na wysoko rozwinięte kraje kapitalistyczne, wejściem

naszego kraju w struktury Unii Europejskiej i NATO. Polska gospodarka i społeczeństwo w coraz większym stopniu powiązane są z procesami globalizacji. Transformacji w skali makro towarzyszyła transformacja w skali mikro organizacji i gospodarstw domowych. Kolosalnym zmianom podlegało polskie szkolnictwo wyższe, szczególnie dynamiczny rozwój kształcenia w dziedzinie zarządzania. Ostatnie 20 lat do również zmiany w praktyce zarządzania, zwłaszcza w odniesieniu do zarządzania ludźmi, wynikające z jednej strony z migracji, dynamicznej ekspansji ponadnarodowych korporacji stojących przed problemami zarządzania w wielokulturowym środowisku, z drugiej – ze wzrostu znaczenia kapitału ludzkiego. Odpowiedzią na nie były nowe koncepcje zarządzania personelem, zarządzanie talentami, budowanie organizacji uczącej się, zarządzanie równowagą między pracą zawodową a życiem osobistym oraz zarządzanie zmianą i transformacją kulturową. W ostatnich 20 latach nastąpiły zmiany na poziomie organizacji, dynamiczny rozwój sektora małych i średnich przedsiębiorstw, zmiany funkcji działów personalnych. Symbolicznym wyrazem tych zmian może być zastąpienie „kadrowca” „haerowcem”. Kształtowanie się nowej roli zawodowej, nowego środowiska dla jej realizacji, nowej tożsamości zawodowej następowało stopniowo, w czym dużą rolę odgrywały zagraniczne organizacje, wyższe uczelnie przekazujące studentom nowe koncepcje zarządzania, konstytuujące się środowisko zawodowe oraz firmy szkoleniowe i konsultingowe, działające w obszarze zasobów ludzkich. W tym czasie nastąpił zarówno rozwój środowiska akademickiego zajmującego się badaniem i kształceniem w dziedzinie zarządzania ludźmi (*Zarządzanie zasobami ludzkimi w Polsce* 2007), jak i środowiska praktyków skupionego w powstałym w 1994 roku Polskim Stowarzyszeniu Zarządzania Kadrami, o którym można przeczytać na jego stronie internetowej: „PSZK jest profesjonalną, zawodową i ogólnopolską organizacją zrzeszającą 15 tysięcy Sympatyków i ponad 2 tysiące Członków: specjalistów, menedżerów i ekspertów zarządzania kapitałem ludzkim z 2 tysięcy organizacji działających na polskim rynku, we wszystkich regionach kraju. Członkowie zrzeszeni w PSZK odpowiadają za politykę zarządzania personelem w przedsiębiorstwach zatrudniających w sumie ponad 4 miliony pracowników” (*PSZK – Informacje ogólne*).

Ważnym dla integracji środowiska i upowszechniania nowych standardów wykonywania tego zawodu jest również miesięcznik „Personel i Zarządzanie” wydawany od 1994 roku. Misję czasopisma redakcja określa następująco: „Misją "Personelu i Zarządzania" jest budowanie klimatu otwartości dla wymiany doświadczeń oraz pomoc polskim organizacjom w czerpaniu wymiernych korzyści z implementacji rozwiązań w zakresie ZZL”. („Personel i Zarządzanie”)

Rozwój środowiska zawodowego menedżerów i specjalistów personalnych pokazuje, iż wyższe uczelnie, przygotowując studentów do wykonywania tego zawodu nie mogą nie uwzględniać wzorów, norm i wartości właściwych dla tego środowiska zawodowego. Ukazanie wyzwań stojących obecnie przed działami personalnymi przedsiębiorstw i preferowanych cech menedżerów będzie próbą zaprezentowania perspektywy środowiska zawodowego.

Menedżerowie udzielający wywiadów w rubryce „Personalalia” w czasopiśmie „Personel i Zarządzanie” odpowiadali na identyczny zestaw pytań dotyczący zarówno ich osobistej drogi zawodowej, jak i poglądów na temat cech charakteryzujących dobrego menedżera personalnego. Osobami udzielającymi wywiadu byli menedżerowie z przedsiębiorstw różnych branż, z przewagą branż nowoczesnych zarówno w sferze produkcji (elektronika, energetyka), jak i usług, bankowe, ubezpieczenia, media; zarówno z przedsiębiorstw polskich, jak i zagranicznych przedsiębiorstw działających w naszym kraju. Dla menedżerów najważniejsze są wyzwania stojące przed działami personalnymi i wymagania w stosunku do personelu tych działów, szczególnie kierującymi nimi osób. Sukces zawodowy wynika ze sprostania tym wymaganiom i w dużym stopniu zależy od posiadanych przez menedżera kompetencji.

Spośród dwóch funkcji działów personalnych: transakcyjnej, która dotyczy procesów administrowania kadrami i transformacyjnej, której celem jest wspomaganie realizacji strategii organizacji, coraz ważniejszą jest ta druga. W pierwszej coraz częściej wykorzystuje się wsparcie nowych technologii informatycznych i telekomunikacyjnych oraz dąży do upraszczania procedur. W drugiej, ze względu na rosnące znaczenie kapitału ludzkiego, wiedzy i doświadczenia personelu organizacji zadanie polega na pozyskiwaniu i rozwoju odpowiedniego dla organizacji personelu. Osoby kierujące tym działem nie tylko odpowiadają za realizację zadań nakładanych na dział personalny, ale także za umocnienie pozycji działu personalnego w organizacji, „przejdzie z roli wykonawczej na rolę partnera strategicznego”. Dobrze ilustruje to następująca wypowiedź: „W każdym projekcie HR, w którym uczestniczyłam, niezależnie od tego, czy dotyczył komunikacji wewnętrznej, utrzymania pracownika w firmie czy kontroli kosztów, miernikiem było jego powiązanie z celami biznesowymi organizacji” (kobieta, polska firma dystrybucji produktów farmaceutycznych).

Realizacja zadań stojących przed działem personalnym wymaga przezwyciężenia licznych barier zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Do zewnętrznych należą regulacje polskiego prawa pracy czy brak poszukiwanych przez firmę specjalistów. „Obecny rynek pracy w Polsce, gdzie pracodawcy wpadają w panikę i podejmują działania oderwane od kompetencji i efektywności w celu zatrzymania pracowników” – oto wypowiedź

ilustrująca tę barierę (kobieta, przedsiębiorstwo zagraniczne, finanse). Do wewnętrznych należała konieczność realizowania celów finansowych firmy w warunkach ograniczeń finansowych czy czasowych. Jak ujął to jeden z menedżerów: „Ciągłe szukanie kompromisu pomiędzy dążeniem do doskonałości a możliwościami, na jakie pozwalają nam otaczające nas realia. [...] by pracownicy byli zadowoleni z pracodawcy, a jednocześnie, aby pracodawca osiągał bardzo dobre wyniki finansowe” (mężczyzna, zagraniczny bank). Praca w dziale HR to przede wszystkim podejmowanie decyzji dotyczących pracowników firmy. Menedżer musi umieć połączyć profesjonalizm z kulturą osobistą, wrażliwością dla drugiego człowieka, z koniecznością realizacji celów strategicznych firmy. „Będąc zawsze blisko potrzeb pracownika, cały czas uczę się patrzeć nie tylko przez pryzmat relacji międzyludzkich, ale brać pod uwagę długofalowe cele firmy, co przy mojej wysokiej empatii bywa trudne” (kobieta, przedsiębiorstwo zagraniczne, finanse).

Kolejne wyzwanie, stojące przed kierownikami działów personalnych w polskich organizacjach polega na przekonaniu zarządu przedsiębiorstw do znaczenia przyjętej przez siebie perspektywy, uznania dla „miękkich” kryteriów ocen pracowników, działalności inwestowania w szkolenia i rozwój pracowników. Tak barierę tę i podejmowane przez siebie działanie w firmie określiła jedna z menedżerek: „W organizacji o silnym DNA sprzedażowym, zatrudniającej ludzi zorientowanych na osiąganie wyników ilościowych czasem trudność sprawia skupienie uwagi menedżerów na czynnikach jakościowych. W takich przypadkach z mojej strony konieczna jest rola doradczą, dotycząca wagi czynników miękkich zarządzania, wytyczania kierunków rozwoju i propozycja narzędzi, z których można skorzystać, ustalając ścieżkę rozwoju poszczególnych pracowników” (kobieta, przedsiębiorstwo zagraniczne, branża IT). Menedżerowie personalni w wywiadach odwołują się do kategorii kultury organizacyjnej, jej kształtowanie uważają za jeden ze swoich celów. Kultury opartej na zaufaniu i szacunku dla pracowników.

Menedżerowie podają szereg podejmowanych przez siebie działań, opracowanych rozwiązań organizacyjnych i ich efektów. Traktują je w kategoriach swojego sukcesu, lecz podkreślają, iż nie byłby on możliwy, gdyby nie zespół, w którym pracują. W ten sposób przechodzą w swych wypowiedziach do wskazywania na cechy pomocne w sprawdzeniu się w tym zawodzie i odniesieniu sukcesu. Co ciekawe, osoby te ukończyły różne studia, a ich ścieżka zawodowa również była bardzo zróżnicowana. Haerowcem staje się poprzez pracę zawodową, nabywanie doświadczenia w różnych organizacjach i realizacji różnych projektów oraz szkolenia, co potwierdza tezę o wielości podmiotów kształtujących profesjonalizm tej kategorii zawodowej i w związku z tym konieczność współdziałania ich między sobą, przynajmniej na pozio-

mie świadomości przyjmowanych założeń i podejmowanych działań. Dla haerowca odnoszącego sukces i zadowolenie w swoim zawodzie ważne są przede wszystkim, jak podkreślają menedżerowie w publikowanych na łamach „Personelu i Zarządzania” wywiadach cechy osobiste, otwartość, wiara, zapał, konsekwencja w działaniu, otwartość na przyjmowanie informacji również o popełnianych błędach, umiejętność współpracy i przewodzenia w realizacji zmian. Na pytanie o to, kim byliby, gdyby nie byli haerowcami, wskazują na zawody wymagające kreatywności i dające możliwości rozwoju, zawody artystyczne jak fotograf, muzyk heavymetalowy; zawody wymagające kontaktów z ludźmi: trener, nauczyciel czy dziennikarz; niektórzy wspominają, że zawód ten wykonywali wcześniej.

Oprócz cech osobowości ważne jest posiadanie wiedzy, szczególnie pozwalającej na zrozumienie funkcjonowania organizacji i zadań nakładanych na dział HR oraz wiedzy specjalistycznej, technicznej pozwalającej rozwiązywać pojawiające się problemy i wdrażać rozwiązania. Ważne są umiejętności społeczne, szczególnie komunikowanie i współdziałanie, ważna jest znajomość języków obcych. Z wypowiedzi menedżerów personalnych wyłania się obraz własny haerowca w wydaniu medialnym. Jest zdecydowanie pozytywny, a wskazywane trudności i problemy pokazywane są w kontekście odnoszonych sukcesów. Rzadko pojawiają się wątki związane z udziałem w realizacji zadań związanych z ograniczeniem zatrudnienia, ze zwolnieniami pracowników. O tym wspomina się w kategoriach kosztów psychicznych, konfrontowania się z problemami pracowników, ale dodaje, że udało się i z tym problemem uporać, jak opisała to jedna z rozmówczyń: „Każdą z rozmów prowadziłam wówczas bardzo uważnie, jednocześnie z wielką delikatnością i wyczuciem. O ich jakości przekonałam się jeszcze tego samego dnia, kiedy jedna ze zwalnianych pań podeszła do mnie ze łzami w oczach i podziękowała, że właśnie w taki sposób się rozstajemy” (kobieta, polskie przedsiębiorstwo produkcyjne). Z przeprowadzonych wywiadów wyłania się haerowiec jako członek organizacji, silnie identyfikujący się z jej celami, kreatywny w poszukiwaniu rozwiązań podnoszących efektywność organizacji, dbający o prestiż swojego działu i uznania dla działań związanych z rozwojem kapitału ludzkiego. Jak zauważyłem, jest to wizerunek prezentowany na zewnątrz, bowiem z badań prowadzonych przez Benefactor, poświęconych roli działów personalnych w polskich organizacjach respondenci, którymi byli haerowcy, wyrazili krytyczne opinie o roli tych działów w organizacji. Autor raportu, Bartosz Kozłowski, następująco określił stan świadomości menedżerów personalnych: „Obraz, który nakreśliłem na poprzednich stronach świadczyć może o kryzysie tożsamości działów personalnych. Z jednej strony mają wielkie ambicje, z drugiej nie mogą wyswobodzić się z ich ni-

skiego pozycjonowania w organizacji” (*Nowe role działów personalnych*).

Zakończenie

Uczelnie wyższe deklarują w stosunku do społeczeństwa, jak i swoich kandydatów na studia, iż oferują kształcenie w poszukiwanych przez gospodarke zawodach, na atrakcyjnych dla studentów kierunkach studiów. Niedopasowanie struktury kształcenia do rzeczywistych potrzeb gospodarki martwi wszystkich, ale winą obarczani są najczęściej sami kandydaci niepodjmujący studiów na kierunkach wymagających znajomości przedmiotów ścisłych, ale dających poszukiwany na rynku pracy zawód. Zarządzanie należy do kierunków, na których w ostatnich 10 latach kształciło się bardzo wielu studentów; niektórzy sądzą, iż zbyt wielu. Takich kierunków jest więcej, szczególnie są to kierunki społeczne. Teza ta weryfikowana jest jednak jedynie przez zestawienie liczby kształconych studentów i poszukiwanych na rynku pracy pracowników. Sądzę, iż jest to uproszczone spojrzenie. Przygotowanie do aktywności zawodowej to szereg decyzji i działań podejmowanych przez młodych ludzi, opartych zarówno na ich aspiracjach życiowych i postrzeganiu wymagań na rynku pracy. W tym przygotowaniu bierze udział szereg podmiotów, o których pisałem w artykule. To od ich współdziałania, którego podstawą jest komunikowanie zależy tworzenie warunków do kształtowania systemu wartości, nawyków i kompetencji pracowniczych. Z przeprowadzonych badań wynika, iż większość studentów traktuje swoje studia jako zdobywanie kapitału wiedzy i rozwój kompetencji. Punktem odniesienia są dla nich wyobrażenia o oczekiwaniach, jakie w stosunku do pracowników mają pracodawcy, stąd to dążenie do zdobywania doświadczenia, pracy podczas studiów. Rzecz w tym, iż ta ich aktywność nie zawsze umożliwia im uzyskanie tego, co w świecie „rzeczywistych menedżerów” okazuje się istotne. Są to z jednej strony kompetencje społeczne i cechy osobowości związane z inteligencją emocjonalną, z drugiej umiejętności uczenia się czy współdziałania, kreatywność. Wiele z nich nabywa się poprzez uczestnictwo w kulturze organizacyjnej zarówno środowiska akademickiego, jak i w miejscu pracy. Dlatego o przygotowaniu studentów do pełnienia przyszłych ról zawodowych należy mówić nie tylko w kategoriach kształcenia, ale i kształtowania, tworzenia warunków dla rozwoju, w czym, w imię nie tylko swojego interesu, ale i interesu społecznego Polaków muszą pamiętać wszyscy aktorzy tego procesu socjalizacji: uczelnie, pracodawcy i stowarzyszenia profesjonalne, a zadanie to powinno, jak w Niemczech, stać się podstawą do ich współdziałania (Matuska, Dierks 2009).

Literatura

- ASPIRACJE POLAKÓW W LATACH 1998 I 2008 (2008), Komunikat z badań, Warszawa, dostępne na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_155_08.PDF
- CZY WARTO SIĘ UCZYĆ? (2007), Komunikat z badań, Warszawa, dostępne na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_072_07
- GÓRSKI P. (2009a), Czynniki kulturowe oraz ich znaczenie dla współpracy szkolnictwa wyższego z pracodawcami. Przypadek zarządzania w turystyce, [w:] Kapitał intelektualny i jego ochrona, red. E. Okoń-Horodyńska, R. Wisła, Wydawnictwo Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa.
- (2009b), Kompetencje zawodowe i wzorce profesjonalizmu zarządzania oraz ich znaczenie dla współpracy szkolnictwa wyższego z pracodawcami, [w:] Kapitał ludzki jako czynnik przewagi konkurencyjnej, red. D. Kopycińska, Wydawnictwo Katedra Mikroekonomii Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- MATUSKA E., DIERKS K. P. (2009), Ponad 50 lat doświadczeń dualnego systemu kształcenia dla rynku pracy, [w:] Teoretyczne i praktyczne aspekty funkcjonowania gospodarki, red. T. Bernat, Wydawnictwo Katedra Mikroekonomii Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- NOWE role działów personalnych, dostępne na: http://www.benefactor.pl/raporty/II%20Edycja%20BHR_raport.pdf.
- OLEKSYN T. (2006), Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- PERSONEL i Zarządzanie, dostępne na: <http://personel.infor.pl/o-magazynie.html> PSZK – Informacje ogólne, Dostępne na: <http://www.pszk.org.pl/index2.php?s=12>
- RAKOWSKA A., SITKO-LUTEK A. (2000), Doskonalenie kompetencji menedżerskich, PWN, Warszawa
- RIFKIN J. (2003), Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- WARTOŚCI ŻYCIOWE (2004), Komunikat z badań, Warszawa, dostępne na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2004/K_098_04.PDF
- ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI W POLSCE: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość (2007), red. S. Borkowska, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Piotr Górski

**AREAS OF COOPERATION BETWEEN UNIVERSITIES IN THE
TRAINING OF SPECIALISTS. UNIVERSITIES – EMPLOYERS –
PROFESSIONAL ASSOCIATIONS**

Abstract

The paper presents the results of the research aiming at improving education quality at universities. The starting point is to define educational objectives at universities, which according to the author are: 1) education (transfer of knowledge to students); 2) socialization (preparing students for future professional roles); 3) individual development of students (stimulating via teacher - student interaction and creating appropriate conditions for the development); 4) social change (university and teacher and student environment work to solve the problems and reconstruct social relationship). To achieve these goals a university should cooperate not only with employers (narrowing the aims of its actions to the education serving the needs of labour market), but also with professional associations. If the realization of above-mentioned educational goals is enclosed in terms of social processes, it is interesting to learn about the professional role models from the educational perspective and how the process is influenced by three aforesaid factors: universities, employers and professional associations. The author claims that to meet the social expectations of higher education this category is equally important as the category of professional competencies. The category of professional role model allows for a wider approach to the function of university and linking it with the social structure - affiliation to a determined professional category, not just to an organization where the professional role is accomplished. It is a theoretical problem to answer the question about the impact of indicated objects on secondary socialization processes taking place while studying at university, which aims at identifying patterns of professional roles of specialists characteristic for each of the environments. The realization of this goal facilitates the communication processes between universities, employers and professional associations in order to perfect training processes. The paper is based on the author's own research concerning the comparison of a professional management model the graduates identify with, with the professional model promoted by the media, press releases and employer expectations.

Anna Maria Kola*

FORMY KSZTAŁCENIA ELITARNEGO NA POZIOMIE WYŻSZYM W POLSCE

Wprowadzenie

Celem artykułu jest zarysowanie problemu kształcenia elitarnego w Polsce na poziomie wyższym¹. Praca i prezentowane w niej zestawienie przede wszystkim ma być próbą odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie wyróżnione formy edukacji kształcą przyszłych członków elit, mających wpływ na najważniejsze w kraju procesy społeczne, kulturalne i polityczne². Jest to pytanie o tyle ważne, iż przemiany społeczne, w tym przemiany uniwersytetu, jakie zachodzą pod wpływem procesów takich jak utowarowienie wykształcenia, merkantylizacja, kredencjalizm³, mają znaczenie dla auto-identyfikacji zarówno ekspertów (nauczycieli, ludzi nauki, mistrzów), jak i studentów.

Uzasadnieniem wyboru tematu jest przede wszystkim zaniedbanie kwestii elitarności we współczesnym dyskursie pedagogicznym i socjologicznym w Polsce lub jej jednowymiarowa interpretacja. W niniejszej pracy chodzi o wypuklenie wielości możliwych modeli kształcenia elitarnego na poziomie wyższym. Natomiast w szerszej perspektywie artykuł podejmuje problem redefinicji pojęć elity i elitarności w społeczeństwie współczesnym.

Wstępne tylko zbadanie tego obszaru edukacji wskazuje na wielość i różnorodność form, które przyjmują odmienną postać instytucjonalną oraz

***Anna Maria Kola** – mgr, doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK, absolwentka socjologii i filologii polskiej w Uniwersytecie Wrocławskim, dyplomowany logopeda-praktyk, lektor języka polskiego dla obcokrajowców. Popularyzatorka idei społeczeństwa obywatelskiego, szczególnie w pracy socjalnej i środowiskach feministycznych. Naukowo zajmuje się badaniem kształcenia elitarnego w Polsce.

¹Artykuł ma charakter projektujący, nie zaś opisowy. Jest to pewna propozycja do dyskusji, głos w debacie. Wnioski nie bazują na wynikach badań, ale stanowią próbę analizy podjętego problemu z perspektywy teoretycznej.

²Prezentowany tekst jest efektem pracy nad przygotowywaną rozprawą doktorską, pisaną pod kierunkiem prof. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego.

³Wszystkie wymienione zjawiska są opisywane przez różnych badaczy uniwersytetu, np. Zbyszko Melosika, Ryszarda Borowicza, Z. Kwiecińskiego.

mają znaczenie dla innych grup społecznych. Są wśród nich studia doktorskie, studia na kierunkach artystycznych (wśród nich są szkoły filmowe, teatralne, akademie sztuk pięknych), studia MBA, realizowane najczęściej z zagranicznymi uczelniami, czy też szkoły administracji publicznej. Pełnią one różne funkcje wobec społeczeństwa oraz stawiają sobie zadania, jakich nie realizują inne instytucje edukacyjne, mające bardziej powszechny charakter.

Elita współcześnie – cechy, funkcje, zadania

Zacząć jednak należy od definicji elity i kategorii elitarności⁴. Pojęcie to w kontekście pytania o kształcenie elitarnie często kojarzone lub utożsamiane jest wręcz z rankingami szkół wyższych, publikowanych na łamach wielu różnych czasopism, tj. „Perspektywy” czy „Wprost”. Jak pokażę poniżej, kształcenie elit niekoniecznie musi być jednak powszechnie znane ani też oczywiste dla wszystkich.

Elita to pojęcie definiowane przez różne dziedziny nauk społecznych w odmienny sposób, wskazując na inne ważne cechy tej grupy społecznej⁵. Jednakże wszystkie one prezentują tradycyjne podejście do problemu elit, wskazując na najbardziej typowe, oczywiste cechy tej grupy, nie komentując ich w odniesieniu do rzeczywistości współczesnej, miotanej zmiennymi trendami, modami, kształtowanej przez różne wartości i normy.

Krzysztof Olechnicki i Paweł Załęcki w „Słowniku socjologicznym” tworzą definicję elity jako „małej grupy (podgrupy), znajdującej się na szczycie hierarchii politycznej, ekonomicznej czy prestiżu społecznego, która wyodrębniła się wewnątrz dużej grupy społecznej, np. klasy, społeczeństwa czy narodu, czyli grupa posiadająca utrwaloną władzę oraz możliwość sprawowania kontroli i wpływania na życie społeczne, podtrzymująca istniejący porządek społeczny” (Olechnicki, Załęcki 1997, s. 55-57). Widać w tym wyjaśnieniu kilka istotnych kwestii. Po pierwsze, autorzy wskazują na nieliczność tej grupy. Dostęp do niej jest ograniczony i limitowany, co powoduje, iż pożądana jest przynależność do niej. Po drugie, grupa ta posiada wpływ na różnego typu procesy społeczne, a władza jaką posiada, może mieć charakter polityczny, ekonomiczny lub kulturotwórczy i jest dziedziczona przez różne-

⁴W pracy posługuję się przede wszystkim definicjami słownikowymi, nie zaś opracowaniami krytycznymi. Czynię tak głównie z powodów ograniczonej liczby stron referatu. Jednak jestem świadoma istnienia ważnych prac, np. Janusza Sztumskiego z zespołem, Marka Żyromskiego czy Jacka Raciborskiego.

⁵Zdaję sobie sprawę, iż w rozumieniu socjologii „elita” nie jest grupą społeczną, jednak czasem – dla uproszczenia i ze względów stylistycznych – będę posługiwać się także tym określeniem.

go typy mechanizmy społeczne, także poprzez edukację. Ponadto, elita jest grupą, która utrwała zastany porządek społeczny i go w pełni kontroluje, co mieści się w jej interesie. Tę grupę można utożsamić z intelektualistami, skupiającymi w swoim gronie naukowców, pisarzy, dziennikarzy, twórców kultury i artystów⁶.

Na odmienne walory elity zwraca uwagę definicja zamieszczona w „Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku”, której tytuł wskazywać może na nowe rozumienie pojęć i terminów⁷. Jednak i ta definicja ma charakter tradycyjny, rozpoczynający się od wyjaśnienia etymologii. Wyraz „elita” pochodzi bowiem od francuskiego *d'élite*, oznaczającego „wyśmienite, doborowe, wyborne, najprzedniejszego gatunku”. Od XVII zaczyna być stosowany także dla ludzi wyróżniających się, przede wszystkim z racji jakiś cenionych cech czy przymiotów. Ci ludzie to *agathos* – szlachetni z urodzenia, których cechują *arete*, czyli szczególne zalety i doskonałość.

Kryteriów selekcji i elitarności wymienianych jest wiele, najpowszechniejszy to dochód, na co wskazuje m.in. Charles Wright Mills, mówiąc o elicie finansowej, biznesowej jako jednej z trzech kluczowych grup elitarnych w państwie (Mills 1961). Istotny wydaje się też kapitał społeczny i kulturowy, o czym pisze Pierre Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1990). Obok nich wymienić można kryteria tradycyjne, niemające do końca przełożenia na realia współczesności: sławę wojenną czy prawo dziedziczenia.

Czy powyższe definicje i atrybuty są współcześnie, w czasach post-postmodernistycznych adekwatne do opisu tej grupy społecznej? Czy w czasach, w których globalny rynek i masowa kultura wymusza reorganizację struktur społecznych i zmianę instytucji społecznych można operować twardymi definicjami, dokładnie zaznaczającymi zbiory osób – elit? Czy ich członkowie wciąż są „prawodawcami” i „tłumaczami”⁸ kultury i jej wartości? Czy można jednoznacznie ocenić, czy ktoś do elity należy i co to w ogóle znaczy być dziś elitą?

By uzyskać na te pytania odpowiedzi, należy przede wszystkim odpowiedzieć, jakie jest współczesne uzasadnienie ich istnienia oraz określenie ich funkcji. Po 1989 roku i wszystkich wydarzeniach, które kształtowały młodą polską demokrację⁹ – najistotniejsze z punktu widzenia dobra spo-

⁶Więcej na ten temat można znaleźć w książkach np. Jerzego Jedlickiego, który pisze o historii inteligencji, lub Janusza Goćkowskiego, autora książek o środowiskach akademickich i etosie uczonych.

⁷Lech Witkowski postuluje, by sformułować na nowo najważniejsze pojęcia w pedagogice. Nowo opracowany słownik musi być w oparciu o analizy w perspektywie globalnej czy post-postmodernistycznej.

⁸To odwołanie do pracy Zygmunta Baumana pt. *Prawodawcy i tłumacze*.

⁹Mam tu na myśli wiele procesów społecznych, jakie miały miejsce w Polsce po 1989

łecznego, w przypadku definiowania i określania cechy współczesnych elit wydaje się być ich **społeczne zaangażowanie w budowanie demokratycznego, otwartego i pluralistycznego społeczeństwa, w którym żyją obywatele odpowiedzialni za wspólne dobro**. Nie są oni skupieni na ugruntowywaniu własnej pozycji społecznej i utrzymaniu prestiżu, ale swym działaniom nadają **nadrzędny cel społeczny – zrównoważony, harmonijny rozwój społeczeństwa nowoczesnego, pluralistycznego i konkurencyjnego wobec innych na arenie globalnej i międzynarodowej**.

Rola elit nie sprowadza się jednak tylko do kształtowania rzeczywistości własnego kraju. Ich członkowie winni być partnerami dialogu międzynarodowego¹⁰, co aktualnie jest nieodzowne i konieczne, by nie stać się krajem „peryferiów”, o których pisze Immanuel Wallerstein, a raczej aspirować wciąż do centrum (Wallerstein 1991). By nie być tylko odbiorcą globalnej kultury i jej konsumentem, ale by w pełni decydować o tym, w jakim kierunku rozwój ma podążać i ku czemu zmierzać. Tego dokonać mogą tylko świadome, zaangażowane i wykształcone elity.

Tak rozumiane współczesne **elity** jawią się zatem już nie jako zamknięta grupa dbająca o swój status społeczny i pozycję w strukturze. Elita staje (stała) się **produktem społeczeństw egalitarnych**, nie zaś klasowych, stanowych czy silnie ustrukturyzowanych i nastawionych na demokratyzowanie życia społecznego, wprowadzając wielość w kulturze, polityce, gospodarce w skali zarówno lokalnej, jak i globalnej.

W związku z powyższym, elitarność i jej kryteria można zatem zdefiniować jako: (1) pewną niedostępność lub **ograniczoną dostępność**, także w warstwie merytorycznej i finansowej, co skutkuje (2) **małą liczebnością** tej grupy, która rekrutuje się (3) w procesie selekcji, opartej głównie na (4) **wyjątkowości, posiadaniu niezwykłych, niedostępnych wszystkim zdolności, zaangażowaniu w życie społeczne**, a także (5) **udziałem w dyskursie publicznym**, co przekłada się na (6) **tworzenie wartości kultury i norm społecznych, a także wpływy polityczne**.

Wyróżnikiem obecnych elit ma być więc (1) **opór** (wobec prostych, masowych rozwiązań i „upupianiu” członków społeczeństwa, co często może

roku, o charakterze społecznym, gospodarczym i politycznym. Wśród nich można wymienić „reformy Balcerowicza”, prywatyzację przedsiębiorstw, reformy oświaty, rozszerzenie kompetencji samorządów, demokratyczne wybory czy w końcu wejście Polski do Unii Europejskiej.

¹⁰Współczesne projekty i programy edukacyjne często nie biorą pod uwagę rozrastającego się świata i tkwią mocno w lokalności. Rozwijać się harmonijnie może jednak jedynie podmiot mający szerszą, globalną perspektywę i umiejący łączyć ją z otoczeniem lokalnym.

przybierać formę „działania pod prąd”), (2) **zaangażowanie** (w działania prospołeczne, świadczy też o poziomie intelektualnym jednostki), (3) **aktywność** (by kształtować rzeczywistość wobec siebie), (4) **szacunek dla inności**.

Kształcenie elitarne – definicja i forma

Definicje pojęcia „edukacja” w podręcznikach do pedagogiki (np.: Kwieciński, Śliwerski 1990) czy innych nauk społecznych wskazują na różne cechy i funkcje tego procesu. Wspólne jest dla nich to, iż poprzez kształcenie jednostka nabiera wiedzy – o świecie, o społeczeństwie, o sobie samym, co przyczynia się do jej rozwoju intelektualnego, psychicznego i społecznego. To termin ogólny, obejmujący kształcenie formalne, nieformalne, pozaformalne, a także formy kształcenia w różnym wieku i dla zróżnicowanych grup społecznych.

Czym zatem wyróżnia się kształcenie elitarne? Jakie posiada przymioty sprawiające, że instytucje edukacji elitarniej realizują kryteria elitarności podane powyżej?

Głównym wyróżnikiem jest (1) dostępność dla nielicznej grupy osób, przy czym niekoniecznie chodzi tu o kwestie finansowe. Większy nacisk kładziony jest na kapitał symboliczny czy zdolności indywidualne – intelektualne lub społeczne.

Powyższe jest wynikiem wprowadzenia przez instytucje kształcenia elitarnego (2) ostrej selekcji i kryteriów rekrutacyjnych¹¹, co zapewnia im przyjęcie osób nieprzypadkowych i wyjątkowych w jakiś sposób. Adeptci natomiast (3) wyróżniają się w pewien sposób (choćby zdając trudne egzaminy), mają przymioty niedostępne innym. Przez to (4) są konkurencyjni na rynku pracy, rozumianym nie tylko lokalnie, ale też globalnie. Dzięki swoim kompetencjom i umiejętnościom są w stanie znaleźć pracę w każdym kraju na świecie, także z powodu znajomości języków obcych.

Kształcenie elitarne jest wyjątkowe także dlatego, iż (5) kształci jedynie pewne wybrane umiejętności, skupia się na określonych obszarach nauki, sztuki, kultury, wiedzy, pogłębiając zainteresowania i zdolności kształconych osób. Z tego względu jest to (6) forma kształcenia zindywidualizowanego, opartego na jednostkowym podejściu do zdobywania nowej wiedzy. (7) Jej celem jest twórczość, nie zaś tylko bierne odtwarzanie wiedzy. Ważna w tym jest ponadto (8) innowacyjność, bowiem kształcenie elitarne ma nauczać tworzenia nowych jakości, podejmować nowe, niewypróbowane

¹¹Zdają sobie sprawę, iż obecnie, w sytuacji niżu demograficznego, selekcyjność to najtrudniejsze kryterium do utrzymania dla szkół wyższych.

jeszcze inicjatywy i być nastawione całkowicie na innowacje, w tym innowacje społeczne. Przy tym jest ono (9) zaangażowane w kreowanie społecznej rzeczywistości, choćby poprzez fakt, że jego adepci podejmują inicjatywy społeczne, a także (10) włączają się w dyskurs publiczny.

Należy zaznaczyć, że polskie kształcenie ma swoją własną specyfikę. To wynik nie tylko 40 lat komunizmu – najczęściej podawana przyczyna („łatka”) w ocenach polskiej oświaty i edukacji, ale też przemian ostatnich 20 lat, na które składają się przemiany ustrojowe, wejście Polski do UE, finansowanie projektów i inicjatyw dzięki Funduszom Strukturalnym, zmiany demograficzne wpływające na masowość kształcenia, dotyczące tego także zmiany struktury zatrudnienia, w której dominują usługi, nie zaś produkcja, kontakty z zagranicą i możliwość podróżowania bez ograniczeń, nauka języków obcych.

Jak to zostało zaznaczone na początku referatu, istnieją różnego typu szkoły o charakterze elitarnym. Ich wyznacznikami są kryteria wymienione powyżej. By opisać je i krótko scharakteryzować, wybrałam kilka kategorii¹². Przedstawię je w sposób punktowy, nie zwarty, by ułatwić czytelnikowi rozpoznanie ważnych treści¹³. Zdaję sobie sprawę z niedoskonałości poniższej typologii, która z samej definicji jest niedokładna, niejednorodna i niekiedy dyskusyjnie traktuje przedstawiane fakty. Jest to jednak jedynie wprowadzenie w temat, pokazanie wielorodności i różnorodności istniejących form kształcenia elitarnego.

1. Organ założycielski i forma prawna

- Ustawa (państwo), które zakłada uniwersytet – np. Uniwersytet Warszawski czy Jagielloński, które we wszystkich rankingach polskich uczelni zazwyczaj są na pierwszym miejscu. Ich działalność jest regulowana przez Ustawę o szkolnictwie wyższym¹⁴.
- Państwo, a właściwie rząd, w maju 1990 roku utworzył Krajową Szkołę Administracji Publicznej, stąd podlega ona bezpośrednio Prezesowi

¹²Do opisu instytucji kształcenia elitarnego posłużyłam się przede wszystkim charakterystyką zawartą na stronach internetowych prowadzonych przez nie (<http://www.ksap.gov.pl/ksap/>, <http://www.ci.edu.pl/>, <http://www.aal.edu.pl/>, <http://www.szkoła-liderow.pl/>, <http://www.ahe.lodz.pl/>, <http://www.dsw.edu.pl/>).

¹³Długo zastanawiałam się nad formą przedstawienia wyróżnionych instytucji edukacyjnych. Chciałam, aby była czytelna, przejrzysta i jasna. Stąd wypunktowanie, które może nie jest eleganckie, ale na pewno czytelnikowi pomaga porządkować prezentowany materiał.

¹⁴ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym.

Rady Ministrów. Początkowo zastanawiano się, jaką formę ma przybrać: czy utworzyć od podstaw nową szkołę wyższą albo „rządową” szkołę aplikacji, czyli instytucji zorientowanej na wyposażenie osób już będących absolwentami wyższych uczelni w narzędzia współcześnie konieczne do efektywnego wykonywania zadań demokratycznego państwa. Źródłem inspiracji dla rozwiązania pierwszego miał być amerykański Harvard, a ściślej – John F. Kennedy School of Government, w drugim zaś przypadku – doświadczenia Francji w postaci Krajowej Szkoły Administracji (Ecole Nationale d’Administration – ENA), a także brytyjskiego Civil Service College. Charakter kształcenia zapisany został w ustawie o Krajowej Szkole Administracji Publicznej z dnia 14 czerwca 1991 r.”¹⁵.

- Możliwa jest także forma międzyuczelniana: konfederacja uniwersytetów w wymiarze polskim, lokalnym czy też międzynarodowym (uniwersytet wraz z innym uniwersytetem). Tu właściwe będą dwa przykłady: Akademia Artes Liberales oraz studia MBA, które kształcą na poziomie podyplomowym wspólnie z zagranicznym, zwykle amerykańskim uniwersytetem kształcącym w zakresie ekonomii i zarządzania.
- Szkoła elitarna założona może być również przez właściciela prywatnego. Za przykład może tu posłużyć Makary Stasiak i jego Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi.
- Szkoły elitarne są czasem pomysłem autorskim wybitnej osoby, np. Akademia Artes Liberales jest w całości dziełem prof. Jerzego Axera.
- Możliwa jest także sytuacja, w której zespół ludzi chce realizować określone zadania i cele – wówczas zakłada stowarzyszenie bądź fundację, np. Collegium Invisibile (to też przykład formy międzyuczelnianej) albo uczelnię wyższą, np. Dolnośląska Szkoła Wyższa, która została założona przez Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny we Wrocławiu.
- Istnieje też stowarzyszenie niezależne od kształcenia uniwersyteckiego. Przykładem może tu być Stowarzyszenie Szkoła Liderów, kształcąca liderów organizacji pozarządowych.

¹⁵Cytat ze strony: <http://www.ksap.gov.pl/ksap/>.

2. Poziom kształcenia

- Studia wyższe – utworzone dla kogoś, kto chce zdobyć wyższe wykształcenie, zarówno na poziomie studiów licencjackich, jak i magisterskich, np. Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH)¹⁶.
- Studia doktoranckie – prowadzone dla osób z wyższym wykształceniem, które chcą zdobyć kolejny krok w karierze naukowej albo planują karierę akademicką. Obecnie uprawnienia do nadawania tytułu doktora ma coraz więcej uczelni, stają się one zatem coraz bardziej powszechne. Ciekawą propozycją są międzyuczelniane i międzydiscyplinarne propozycje studiów doktoranckich. W roku akademickim 2008/2009 Akademia „Artes Liberales” uruchomiła Międzyuczelniany Program Interdiscyplinarnych Studiów Doktoranckich AAL (MPISD AAL).
- Studia podyplomowe – dla osób z wyższym wykształceniem, także z dyplomem licencjackim, tj. MBA.
- Studia równoległe – dla tych, którzy zdobywają wyższe wykształcenie albo doktoranckie i równocześnie poszerzają wiedzę w inny sposób, np. Collegium Invisibile.
- Kurs specjalizacyjny. Przykładem może być tu nowa forma kształcenia przez KSAP, oferowana urzędnikom państwowym.

3. Selekcja i sposób rekrutacji

W każdej instytucji przebiega inaczej, jednak jej cel jest jeden – aby poprzez rekrutację wyłapać „talenty”, osoby adekwatne do profilu szkoły. Często wymaga się od kandydatów przedstawienia projektów badawczych, ale prowadzone są też z nimi rozmowy kwalifikacyjne, badające predyspozycje osobowościowe i inteligencję społeczną. Do tego niekiedy dodawane są inne kryteria, tj. wiek, staż zawodowy, doświadczenie w prowadzeniu badań, opublikowanie artykułów w prasie branżowej. Wszystkie one sprawdzają predyspozycje kandydata, wskazując na najistotniejsze z punktu widzenia instytucji umiejętności i wiedzę.

¹⁶Wymieniam MISH jako studia elitarne, bowiem to szczególna forma studiowania, która wymaga od studenta zdecydowania, określenia swoich zainteresowań badawczych i naukowych, odpowiedzialności i zorganizowania, więc jest to aktywne studiowanie.

KSAP rekrutuje swoich słuchaczy w sposób bardzo złożony, sprawdzając różnego rodzaju kompetencje. „Słuchacze KSAP są wyłaniany w drodze otwartego, konkursowego postępowania rekrutacyjnego spośród osób, które nie ukończyły 32 lat i legitymują się magisterskim wykształceniem wyższym”¹⁷. Egzamin składa się z trzech etapów: testu z wiedzy ogólnej, obejmującego 100 pytań, testu pisemnego z języka obcego oraz ostatnim elementem jest rozmowa kwalifikacyjna. „W trakcie rozmowy kwalifikacyjnej Komisja dokonuje ostatecznej oceny kandydata pod kątem jego przydatności do służby publicznej. W rozmowie kwalifikującej Komisja bierze pod uwagę przede wszystkim następujące kryteria: predyspozycje do pracy na wyższych stanowiskach w administracji publicznej, potencjał rozwojowy, kreatywność oraz kulturę osobistą.”¹⁸ Warto zaznaczyć, że wszystkie pisemne sprawdziany są przeprowadzane i oceniane anonimowo.

W przypadku studiów MBA istotnym kryterium jest znajomość języka obcego, głównie angielskiego. Zajęcia prowadzone są w tym języku, co powoduje, że słuchaczami mogą być osoby biegle posługujące się angielszczyzną. Do tego należy dodać kryterium dochodowe, a także staż zawodowy. Przykładowo, by móc podjąć studia na SGH, słuchacze muszą legitymować się czteroletnim doświadczeniem zawodowym, a w Szkole Biznesu – trzyletnim.

4. Cel istnienia – misja

W opisie również i tej kategorii można wyróżnić bardzo wiele celów i zadań. Każda bowiem instytucja posiada innego rodzaju cele działania i motywy istnienia, przy czym wspólny jest im rozwój jednostki i przez to – rozwój społeczny.

Misją Krajowej Szkoły Administracji Publicznej jest kształcenie i przygotowywanie do służby publicznej urzędników służby cywilnej oraz kadr wyższych urzędników dla administracji Rzeczypospolitej Polskiej. Mają oni być neutralni politycznie, kompetentni i odpowiedzialni za powierzone im sprawy.

Studia doktoranckie natomiast przygotowywać mają przyszłą kadre naukową, wdrożyć ją do pracy badawczej i kariery akademickiej. W dalszej perspektywie zaś ich celem jest rozwój nauki i wiedzy, sprawienie, by polskie uczelnie były konkurencyjne względem zagranicznych. Deklaracja Bolońska regulująca kształt i funkcje studiów doktoranckich mówi ponadto o podnoszeniu kwalifikacji i poziomu wykształcenia społeczeństw.

Misją Stowarzyszenia Szkoła Liderów, które powstało w 1994 roku z inicjatywy profesora Uniwersytetu Oxfordzkiego Zbigniewa Pełczyńskiego, jest

¹⁷<http://www.ksap.gov.pl/ksap/>

¹⁸Ibidem.

wspieranie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Dzieje się to w trzech wymiarach, bowiem takie cele wyznacza sobie organizacja: (1) edukacja działaczy publicznych w Polsce, (2) regionalny rozwój społeczności lokalnych, jak również (3) współpraca międzynarodowa. Szczegółowe działania zmierzające ku ich realizacji to¹⁹:

- wspieranie przemian ustrojowych w Polsce i w regionie;
- promowanie idei integracji europejskiej i współpracy międzynarodowej;
- rozwój i aktywizacja społeczności lokalnych;
- edukacja obywatelska młodzieży i osób dorosłych;
- kreowanie postaw liderek;
- promowanie zasad etyki działalności publicznej;
- popularyzacja idei zaangażowania trzech sektorów państwa w przemiany społeczne.

5. Finansowanie

Budżet państwa. To najpopularniejsza forma finansowania instytucji edukacyjnych o charakterze elitarnym, co przyczynia się do faktu, iż najbardziej elitarne i najlepsze formy kształcenia są bezpłatne do ich uczestników. Mam tu na myśli np. studia doktoranckie na UW czy UJ.

Fundusze od instytucji grantodawczych. W ten sposób swoje działania finansuje Stowarzyszenie Collegium Invisibile. Z tego względu jedno z głównych zadań jego członków polega na zdobywaniu funduszy na prowadzenie działalności i realizację celów statutowych.

Prywatne osoby również mogą finansować swoje kształcenie. Mam tu na myśli np. studia doktoranckie w prywatnych uczelniach, tj. DSW czy SWPS.

Sponsorzy, w tym też mechanizm finansowania **1% podatku**. Sponsorzy prywatni wspierają m.in. działania edukacyjne Akademii Artes Liberales, a z kolei 1% podatku to duże wsparcie dla Stowarzyszenia Collegium Invisibile, które jest organizacją pożytku publicznego.

6. Sposób kształcenia

Zajęcia regularne dla swoich adeptów prowadzi większość instytucji elitarnych, zaczynając od KSAP-u, a na studiach doktoranckich kończąc.

¹⁹Podaję za stroną internetową Stowarzyszenia.

To najpopularniejsza i najbardziej oczekiwana forma edukacji.

Nauka zachodnich języków zajmuje ważne miejsce w kształceniu elitarnym. Wynika to nie tylko z konieczności kształcenia osób – obywateli świata, ale też z powodu czytania literatury obcojęzycznej, niedostępnej w języku polskim.

Szaże w kraju i za granicą dla swoich słuchaczy oferują np. KSAP czy studia na DWS.

Zajęcia w formie seminariów czy pracy w zespołach badawczych są typowe dla AAL, bowiem w pełni przygotowują do pracy naukowych młodych członków Akademii.

Tutoriale obecne i stosowane w kilku instytucjach: w Stowarzyszeniu Collegium Invisible, ale też w Szkole Liderów i AAL (przy czym tu student ma dwóch tutorów – jednego z uczelni macierzystej, a drugiego – z zewnętrznej. Jak jest napisane na stronie internetowej CI: „Studia w Collegium polegają na regularnej współpracy studenta z wybranym przez niego tutorem. Może nim być zarówno pracownik naukowy uczelni polskiej, jak i zagranicznej – student wybiera opiekuna na początku każdego roku akademickiego. Kształt współpracy zależy wyłącznie od decyzji obu zainteresowanych stron. Taka forma współpracy "mistrza" i "ucznia" umożliwia studentowi zdobywanie wiedzy i umiejętności w dziedzinach dotychczas przez niego nieznanymi, prowadzi do podjęcia wspólnych badań naukowych.”²⁰

Szkoła Liderów wprowadziła do swojej metody kształcenia, poza tutorialami, **działania praktyczne**. Osoby biorące udział w kursie muszą zrealizować zaplanowany i opracowany samodzielnie projekt na rzecz społeczności lokalnej.

7. Działania wyróżniające i dodatkowe, w tym „Prospołeczne”

Najwięcej działań wyróżnia naukowe, w pełni studenckie Stowarzyszenie Collegium Invisible. Realizują następujące programy, mające swe miejsce w rocznym kalendarzu CI:

- „Szkoła Letnia, czyli obóz wakacyjny, podczas którego Student prowadzi zajęcia o charakterze warsztatowym dla uzdolnionych uczniów szkół średnich,

²⁰<http://www.ci.edu.pl>

- Wioska Olimpijska, czyli obóz wakacyjny, podczas którego Student prowadzi zajęcia o charakterze warsztatowym dla laureatów licealnych olimpiad przedmiotowych,
- Pierwszy Tutor, czyli kierowane przez Studenta indywidualne studia uzdolnionych uczniów szkół średnich. Pierwszy Tutor adresowany jest do uczniów szkół średnich, w szczególności do podopiecznych Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci oraz laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych. Odpowiada na stale rosnącą potrzebę indywidualnej opieki nad młodzieżą uzdolnioną. Celem projektu jest danie młodym ludziom szansy regularnej i systematycznej pracy naukowej pod okiem studentów Collegium, pomoc w dojrzałym pogłębianiu wiedzy i rozwijaniu umiejętności badawczych.”²¹

Ważnym programem CI jest **Program Fleck**. Nazwa tego projektu pochodzi od osoby Ludwika Flecka, polsko-izraelskiego mikrobiologa, a także socjologa wiedzy. Ponadto jest to skrót od „Fundujemy Lwowskim Entuzjastom Ciekawe Książki”. Studenci CI chcą swoją wiedzę i zasobami dzielić się z lwowskimi kolegami, którzy mają mocno ograniczony dostęp do książek naukowych.²²

8. Współpraca z zagranicą

Współpraca z zagranicą może odbywać się na kilku poziomach, przy czym najbardziej popularne są staże i wizyty studyjne za granicą. Jednakże może ona przyjmować inną postać, jak ma to miejsce w KSAP: „W zintegrowanej Europie współpraca administracji państw członkowskich rozwija się również na polu szkoleniowym. Czerpanie z wiedzy zagranicznych ekspertów w procesie kształcenia jest nie tylko koniecznością, lecz także przekłada się na wymierne korzyści, jak rozwój potencjału polskiej administracji. KSAP współpracuje blisko z instytucjami zagranicznymi o tym samym profilu: Ecole Nationale d’Administration Publique (ENA) we Francji, Federalną Akademią Administracji Publicznej (BAkōV) w Niemczech, Państwową Akademią Administracji Publicznej na Ukrainie i z wieloma innymi. Co więcej, w realizacji swoich zadań i celów angażuje się w międzynarodowe projekty związane z reformami administracji państw Europy Wschodniej. KSAP odgrywa także ważną rolę jako reprezentant Polski w Międzynarodowym Instytucie Nauk Administracyjnych (IIAS), Międzynarodowym Stowarzyszeniu Szkół

²¹Ibidem.

²²Dodam tylko, że Projekt Fleck powstał z datków gości ślubu Michała i Oli Bilewiczów.

i Instytutów Administracji (IASIA) oraz w Sieci Instytutów i Szkół Administracji Publicznej w Centralnej i Wschodniej Europie (NISPAcee)”²³.

W przypadku studiów doktoranckich nie do końca możemy mówić o współpracy zagranicznej. Rzadko odnotowuje się wymiany międzyuczelniane, bowiem środki na wyjazdy zagraniczne są mocno ograniczone. Jednak sytuacja ta powoli się zmienia, szczególnie od momentu, gdy można starać się o środki unijne i przeznaczyć je na projekty naukowe. Korzystają z nich częściej nauki ścisłe, ale i humanistyczne coraz lepiej sobie z tym radzą.

Ważną praktyką są działania Stowarzyszenia Szkoła Liderów, których celem jest „przekazywanie, wypracowanych w Polsce, metod szkolenia działaczy publicznych w zakresie edukacji obywatelskiej”²⁴. Tym samym Szkoła Liderów wspiera przemiany demokratyczne w Europie Środkowej i Wschodniej.

9. Sukces instytucji

Do opisu tego punktu potrzebne byłyby badania absolwentów. Ponadto, każda instytucja ma swoje kryteria do opisu sukcesu. Jedno jest jednak pewne, to absolwenci świadczą o sukcesie. Dla jednych instytucji sukcesem jest liczba absolwentów, inne podejdu do sprawy bardziej „jakościowo”, wskazując na dalsze losy swoich podopiecznych. Ustalenie jakichkolwiek typów czy kategorii uważam za zadanie nie tyle niemożliwe, co wymagające dodatkowych badań. Nie jest to bowiem kryterium, którym te instytucje kierują się na co dzień, projektując swoje działania i cele. Jednak można nieśmiało wskazać na pewne osiągnięcia tych jednostek, które są wyjątkowe, bo niedostępne innym. Przykładem może być finansowanie działań studenckiej organizacji CI przez Fundacje na NP, instytucję, która nie dotuje działań studentów, np. kół naukowych.

Zakończenie

Jak próbowałam pokazać, wielość form kształcenia i różnorodność oferty działań tych instytucji jest zdecydowanym pozytywnym przykładem edukacji na poziomie wyższym, do tej pory krytykowanej z powodu jej masowości, regularnego obniżania poziomu nauczania i coraz niższych wymagań stawianych studentom. Okazuje się, że są szkoły, uniwersytety, osoby, które nie chcą poddać się tej fali krytyki i organizują sobie i swoim studentom warunki nauki wpływające na rozwój społeczny i intelektualny. Kryterium

²³<http://www.ksap.gov.pl>

²⁴<http://www.szkoła-liderow.pl>

przyjęcia jest tu nie tylko i wyłącznie kapitał ekonomiczny, zaplecze finansowe, ale chęć samorozwoju, zwrot ku społeczności lokalnej, cele społeczne. Dobrze jest czerpać wzorce i pomysły od tych właśnie instytucji, by nauczyć się, że edukacja elitarna winna być otwarta, twórcza i społecznie zaangażowana.

Literatura

- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1990), Reprodukcyjność. Elementy teorii systemów nauczania, przeł. E. Neyman, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B., (RED.) (2003), Pedagogika, tom I-II, Warszawa.
- MILLS C. W. (1961), Elity władzy, Warszawa.
- OLECHNICKI K., ZAŁĘCKI P. (1997), Słownik socjologiczny, Toruń.
- ENCYKLOPEDIA PEDAGOGICZNA XXI WIEKU (2003), red. T. Pilch, Warszawa.
- WALLERSTEIN I. (2007), Analiza systemów-światów: wprowadzenie, przeł. K. Gawlicz, M. Starnawski, przedm. M. Starnawski, P. Wielgosz, Warszawa.
- ZNAMIEROWSKI C. (1991), Elita i demokracja, przedm. J. Szczepański, Warszawa.

Anna Maria Kola

ELITE FORM OF HIGHER EDUCATION IN POLAND

Abstract

The article presents the problem of elite form of higher education in Poland, namely: doctoral studies, fine art studies and MBA studies realized most often in the cooperation with foreign universities and schools of public administration. They serve different functions to the society and set themselves tasks which are not realized by other educational institutions. The main purpose of the paper is to answer the question if and to what extent the distinguished forms of education educate elite members to be, who will affect the most important social, cultural and political processes in Poland. It is an important question as the social transformations, including the university transformations which take place under the influence of such processes as commodification of education or commercialization, are significant for self-identification of both experts (teachers, researchers, masters) and students. The choice of the subject was primarily due to neglecting the issue of elitism in the contemporary pedagogical and sociological discourse in Poland or its one-dimension interpretation. The paper aims at highlighting the multiplicity of possible elite forms of higher education, focusing mainly on doctoral studies. However, in a wider perspective, the paper undertakes the problem of redefining the concepts of elite and elitism in the contemporary society.

Ryszard Borowicz*

MOŻLIWOŚCI KOMPENSACJI SKUTKÓW NIŻU DEMOGRAFICZNEGO – Z PERSPEKTYWY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Wprowadzenie

Podjęcie tak zarysowanego problemu wymaga ujęcia temporalnego. Z jednej strony ważny jest czas przeszły – dwie dekady ustrojowej transformacji. Dalej, istotna jest poprawna diagnoza stanu obecnego – kondycja instytucji kształcących na trzecim poziomie edukacyjnej drabiny. Jednak klucz stanowi czas przyszły – co zdaje się pewną przesłanką dla myślenia tego typu, co zaś jest prawdopodobne? Oczywiście, że o tym, co miało już miejsce możemy mówić w sposób bardziej pewny. Dostępne są dane, fakty, które mogą oczywiście stanowić podstawę do różnych interpretacji i wyjaśnień. O wiele trudniejsze jest przewidywanie stanów przyszłych. Metoda ekstrapolacji trendów jest w tym przypadku bardzo zawodna. Z kolei w przypadku prognoz konieczne są pewne założenia wstępne. Celem podjętych rozważań jest właśnie krótka rekonstrukcja przeszłości, po to jednak, aby na tej podstawie możliwe było orzekanie o tym, co być powinno. Kluczowy parametr, silny w swej wymowie, stanowi czynnik demograficzny. Wiemy, ile dzieci urodziło się 20 lat temu – one dzisiaj są studentami; równie dobrze wiemy, ilu przyszło na świat w ostatnim okresie czasu – w sensie fizycznym tylko oni stanowią potencjalną pulę (założenie: brak kataklizmów w makroskali).

W wiek studencki wkraczają pierwsze roczniki demograficznego niżu. Liczba tzw. urodzeń żywych w sposób jednoznaczny wskazuje, że mamy w tym przypadku do czynienia ze zjawiskiem o charakterze liniowym, zaś tendencja ta ulegnie załamaniu dopiero za około 15 lat. Tymczasem, w ostatnich dwóch dekadach mieliśmy do czynienia z niesamowitym wręcz upo-

*Ryszard Borowicz – prof. dr hab., profesor zwyczajny (od 1991), pracuje w UMK, gdzie pełnił funkcję dziekana, dyrektora instytutu socjologii, kierownika Katedry. Naukowo interesuje się nierównościami społecznymi w edukacji; zrealizował kilka projektów opartych o procedurę tzw. badań longitudinalnych. Prowadzi też badania nad kwestiami społecznymi - bezrobociem, ubóstwem. Redaktor naczelny kwartalnika „Kultura i Edukacja”.

wszechnieniem wykształcenia wyższego (nie notowanym w tak krótkim czasie w żadnym innym kraju), o czym świadczy zarówno liczba studentów, stopa skolaryzacji, a także sieć szkół wyższych. Był to proces żywiłowy, w którym decydujące znaczenie odgrywały relacje: popyt społeczny na kształcenie – oferta edukacyjna szkół wyższych. Pojawiające się aspiracje kształceniowe były nie tylko zaspakajane, ale również rozbudzane i wzmacniane. Z kolei funkcjonujące szkoły wyższe lub nowo zakładane poszerzały swoje propozycje ilościowe, ograniczone jednak do niewielu kierunków studiów (organizacyjnie łatwe do prowadzenia, nie wymagające większych nakładów), skoncentrowane wyraźnie na działaniach komercyjnych (studia odpłatne). Już 2-3 lata temu osiągnięte zostało w tym zakresie apogeum, zaś przed nami – swoiste schody w dół.

Czas miniony – upowszechnienie kształcenia na poziomie wyższym

Polska znajduje się od lat w stanie ustrojowej transformacji. Po tym pojęciem kryją się zmiany systemowe, procesy długotrwałe, które jednak nie prowadzą do utraty tożsamości historycznej. O zachowaniu ciągłości w sposób dobitny świadczy współczesne społeczeństwo polskie, z jego kulturą i narodowym językiem. Z kolei transformacja o charakterze ustrojowym widoczna jest przede wszystkim w gospodarce, polityce, a także obowiązującym prawie. Kluczową wartością jest wolność – to wolny rynek, to społeczeństwo demokratycznie urządzone.

W edukacji szybko doszło do faktycznego złamania monopolu państwa na kształcenie. W efekcie pojawienia się nowych formalnoprawnych możliwości zaczęły powstawać instytucje prowadzone przez różne podmioty – z trzeciego sektora, prywatne, samorządowe. Szczególne ożywienie widoczne było właśnie w szkolnictwie na poziomie wyższym. W „odziedziczonej” z poprzedniego ustroju strukturze zdecydowanie dominowały szkoły państwowe – spośród 117 zaledwie 10 miało inny status. Już pięć lat później funkcjonowało 80 szkół niepublicznych, a więc proporcje szybko uległy wyrównaniu, zaś obecnie zdecydowanie dominują te ostatnie – jest ich około 300. Liczba ta jest w sposób ewidentnie zaniżona wtedy, gdy uwzględnimy wszystkie istniejące placówki, tj. filie, punkty zamiejscowe czy konsultacyjne, tworzące bardzo rozbudowaną sieć, z których część pozostaje niezalegalizowana.

Tak duża dynamika była oczywiście odpowiedzią na **społeczny popyt**. Wystarczy w tym celu zestawić również dwie liczby: 400 tys. studentów u schyłku PRL oraz całkiem niedawno – 1,9 mln. Na ostatnią, oficjalnie podawaną, wejrzeć należy krytycznie chociażby dlatego, że zawiera w so-

bie całkiem okazałą liczbę studentów-wielofakultetowców, „martwe dusze” itp. Sama zmiana jest jednak widoczna, bardzo duża. Wolny rynek pracy zgłaszał zapotrzebowanie na nieistniejące dotąd zawody lub nielicznie reprezentowane – w pierwszych latach hitem były takie kierunki studiów, jak zarządzanie i marketing, finanse i bankowość czy administracja różnego rodzaju. Obok nich wymienić można jeszcze kilka innych kierunków studiów (pedagogika, w ostatniej dekadzie socjologia), które skupiają 80% całego tak wielkiego przyrostu.

W sposób bardziej precyzyjny udział w kształceniu na poziomie wyższym oddaje **stopa skolaryzacji**. W porównaniach międzynarodowych bardzo istotne jest to, jaki odsetek osób znajdujących się w wieku studenckim (19-24 lata) faktycznie studiuje. W interesującym nas tutaj punkcie wyjściowym skolaryzacja netto wynosiła około 10%, zaś później szybko i systematycznie rosła i osiągnęła blisko 40%. Dużą wartość diagnostyczną ma również skolaryzacja brutto, gdzie uwzględniani są wszyscy studiujący, niezależnie od wieku. I tak, dziedzictwo PRL to 13%, dekadę później to już 41%, zaś aktualnie – dobrze ponad 50%.

Zarejestrowany w minionym okresie wzrost, w różny sposób mierzony – liczba studentów, szkół wyższych, stopa skolaryzacji – wskazuje, że jest on czterokrotny. Wiele lat temu, oceniając sytuację szkół wyższych, posłużyłem się metaforą tortu. Przez kilkanaście ładnych lat stawał się on coraz to większy – najedli się wszyscy i jeszcze zostawało; od pewnego zaś czasu jest natomiast coraz to mniejszy – dla wszystkich nie wystarcza.

Czas terażniejszy – próba oceny

Oczywistym jest, że tak duża dynamika wzrostu nie mogła trwać nieskończenie – musiał się pojawić efekt nasycenia, a nawet przesylenia. Dotyczy to przede wszystkim wysokich aspiracji edukacyjnych młodzieży. Dotąd czynnikami sprzyjającymi był zarówno wzrost wartości wykształcenia wyższego, możliwość realizacji „odłożonych” aspiracji w tym zakresie, a także upowszechnienie szkoły średniej, zwłaszcza liceów ogólnokształcących, prowadzących wprost na studia. Słowem, najbardziej trafnie oddającym również sytuację szkolnictwa wyższego jest **upowszechnienie**. Nagrodę w postaci indeksu otrzymuje coraz to większa część populacji. Doszło do sytuacji, że na I rok przyjęto aż 500 tys. studentów. Sięganie do głębszych pokładów kapitału ludzkiego, czy to intelektualnego (kompetencje wyniesione ze szkoły, iloraz inteligencji, uzdolnienia czy zainteresowania), czy kulturowego (choćby język, zaplecze społeczne itp.), jak i tkwiącego w jednostce (siła motywacji, pracowitość, a także genotyp) doprowadziło do inflacji oraz

silnego zróżnicowania jakości kształcenia. Dzieje się tak, pomimo obowiązujących wszystkie podmioty jednolitych standardów.

Studiować dzisiaj może każdy chętny, legitymujący się świadectwem maturalnym. Coraz bardziej liberalne są zasady rekrutacji. Konkursowe egzaminy wstępne, odbywające się w całym kraju w jednym terminie, zastąpione zostały konkursami świadectw, a nawet wolnym wstępem – wystarczy się zapisać. Możliwość ubiegania się o przyjęcie na tylko jeden wybrany kierunek zastąpiony został dowolnością wyborów – w ten sposób też pojawili się wirtualni kandydaci, aplikujący się na kilka, a nawet na kilkanaście miejsc, co prowadziło do sytuacji, że rzekomych kandydatów w skali kraju jest wiele więcej niż maturzystów. Do wyjątków nie należą też kierunki studiów, gdzie na jedno wolne miejsce przypada wielu chętnych, a później limitu przyjęć nie udaje się wypełnić. Młodzież, wybierając uczelnię czy kierunek studiów, bierze pod uwagę wiele różnych uwarunkowań: nie tylko łatwy/trudny dostęp, ale także ocenę szans ich ukończenia, prestiż instytucji, wreszcie wartość dyplomu, a także perspektywę znalezienia pracy. Zdziwiająco dużą rolę odgrywa w tych decyzjach rachunek ekonomiczny (koszt studiowania) czy fizyczna odległość (od miejsca zamieszkania). Najlepsi maturzyści – gdzie kryteria merytokratyczne splatają się ze społecznymi – kierują się do renomowanych uczelni, ubiegają się częściej o prestiżowe kierunki, licząc się z dużą konkurencją. Plany słabszych maturzystów są wyraźnie stonowane. Zjawiska te są dość systematycznie monitorowane (Domański 2004, Kwieciński 2002, Mikiewicz 2005, Sztanderska 2008). Upublicznione na niniejszym Zjeździe wyniki badań empirycznych wskazują na to, jak rozbieżne są przesłanki do prognozowania sytuacji: np. M. Sikora-Lisewska wskazuje na wręcz erupcję, zaś J. Domalewski wspólnie z K. Wasilewskim na wystudzenie orientacji na kształcenie wyższe.

O wewnętrznym zróżnicowaniu szkół wyższych przesądza nie tylko jakość kandydatów na studia (lepsi – słabsi) czy praktyki rekrutacyjne (wybór najlepszych – przyjmowanie wszystkich chętnych). Jeszcze wyraźniej zróżnicowane są faktyczne wymagania w toku studiowania, co znajduje swój wyraz w postaci sprawności kształcenia, jak też terminowości kończenia nauki. Decyduje o tym profesjonalizm kadry nauczającej – etos akademicki, dalej infrastruktura, środki dydaktyczne – wyposażenie, organizacja zajęć i wiele innych parametrów. Polaryzacja w tym zakresie jest wyraźna i oczywista. Widoczna jest na kilku osiach: uczelnie z tradycją – nowo powstałe; większe ośrodki akademickie – jednouczelniane; studia stacjonarne – niestacjonarne; dobrze realizujące swoje zadania – słabo. Podziały te nie są oczywiście ani wyczerpujące, ani rozłączne. Wystarczy wspomnieć o renomowanych uczelniach, które na studiach niestacjonarnych, jak też w od-

działach filialnych kształcą znacznie gorzej. Faktycznego zróżnicowania nie odzwierciedlają ani oceny uzyskiwane przez młodzież w toku studiowania, ani te, które widnieją na dyplomach. Bardziej porównywalne są rekomendacje Państwowej Komisji Akredytacyjnej, ale one koncentrują się wyraźnie na formalnych parametrach (wymogi kadrowe, standardy kształcenia). Z kolei w społecznym odbiorze duże znaczenie przypisywane jest różnorodnym rankingom, zwłaszcza medialnie nagłaśnianym, które następnie służą promocji wysoko w nich ulokowanych.

Konsekwencją systematycznie malejącej liczby kandydatów na studia jest coraz to bardziej wyrafinowana walka o studenta. Owa gra toczy się na wielu poziomach. Wystarczy wspomnieć o regulacjach formalnoprawnych – ciągle preferowane są podmioty publiczne; tymczasem coraz bardziej oczywistym jest kwestia: ważne są zobowiązania wobec instytucji czy też wobec obywateli? Coraz to bardziej wyrafinowane są też metody promocji – oferty (np. specjalności) zdecydowanie przerastają rzeczywistość; najbardziej ofensywne są w tym nowo powstałe szkoły.

Czas przyszły – prognoza

W procesie upowszechnienia wykształcenia wyższego trudną do przecenienia rolę odegrały czynniki endogenne, takie jak: polityka edukacyjna państwa, społeczny popyt na studia, gotowość do ich sponsorowania ze środków prywatnych czy znaczenie kreatywnych postaw założycieli szkół wyższych oraz menadżerów. Nie można również nie docenić czynników egzogennych, chociażby w postaci polityki prowadzonej przez Unię Europejską w zakresie szkolnictwa wyższego, jak i tendencji cywilizacyjnych – zmiany globalne: płynna nowoczesność (Bauman 2007) czy społeczeństwo ryzyka (Beck 2004). Czasy, kiedy zadaniem szkół wyższych było przygotowanie wyraźnie określonej liczby wysokokwalifikowanych pracowników należą do przeszłości. Podobnie rzecz się ma z przekonaniem, że ukończenie danego kierunku studiów wiązać należy z pracą w zawodzie wyuczonym, a ten można wykonywać przez cały okres aktywnego życia zawodowego, najlepiej w stałym miejscu pracy. Coraz to większe znaczenie zarówno w gospodarce, jak i wśród ludzi odgrywa konkurencyjność. Jednym z kluczowych czynników są zasoby ludzkie z ich wiedzą i kwalifikacjami. Mocarstwa w skali planetarnej nie tylko inwestują w edukację swoich obywateli, ale stosują na dużą skalę drenaż mózgów po to, aby swoją pozycję wzmocnić, a przynajmniej utrzymać, zaś słabsi stosują podobną strategię, licząc na zmianę zajmowanego miejsca. Wymogi Procesu Bolońskiego zmuszają do zdecydowanych zmian i podejmowania nowych wyzwań, przy czym poszczególne państwa,

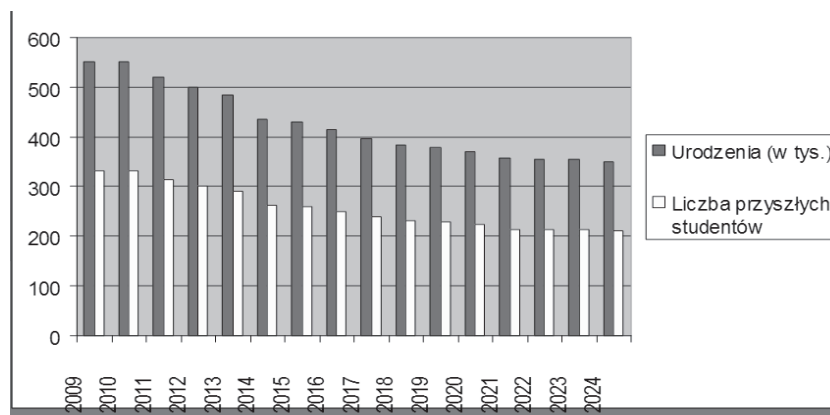
podejmując decyzje strategiczne „zazwyczaj nie mają możliwości wyboru tego czy innego kierunku, lecz muszą raczej odnaleźć subtelną równowagę między przeciwstawnymi sposobami postępowania” (Guri-Rosenblit 2007, s. 7). Te subtelne zawilości to: harmonizacja vs. zróżnicowanie; kierownictwo rządowe vs. większa autonomia instytucji; strategie ponadpaństwowe vs. roszczenia krajowe; sektor publiczny vs. prywatny; badania podstawowe vs. stosowane; współzawodnictwo vs. współpraca; własność intelektualna vs. intelektualna filantropia. Proponowane rozwiązania nie narzucają więc jednolitych rozwiązań, ale zmuszają do strategicznych wyborów. Polska w pewnych zakresach zdefiniowała się w sposób czytelny (np. masowy rozwój szkół niepublicznych). Oczywistym celem podejmowanych działań jest dogłębna restrukturyzacja szkolnictwa wyższego w Europie, zmierzająca ku większej zbieżności i harmonii wewnętrznej, ale także do uczynienia z niego systemu zdolnego do konkurencji w skali planetarnej.

Skutkiem tak znacznego upowszechnienia wyższego wykształcenia w Polsce jest **dewaluacja** jego wartości. Jeszcze kilkanaście lat temu było to dobro rzadkie, jego posiadanie wyróżniało od innych. Dzisiaj studia wyższe stały się dość naturalnym szczeblem w drodze życiowej wstępującego pokolenia. Ponadto, ich ukończenie nie jest gwarantem wykonywania zawodu zgodnego z wyuczonym, ba – w wyniku nasycenia rynku – nie daje pewności znalezienia jakiegokolwiek pracy. Tym, co może wyróżniać, jest jeszcze dłuższy cykl kształcenia (studia doktoranckie), edukacja całożyciowa (studia podyplomowe, renowacja wiedzy), jak też aktywność własna jednostki (staże, zdobywanie dodatkowych kompetencji itp.).

Trwają też prace nad regulacjami natury prawnej. W jakim stopniu nowa ustawa zmieni rzeczywistą sytuację w szkolnictwie wyższym? Dalej finansowane będą głównie podmioty publiczne, niezależnie od swojej efektywności, czy też środki „pójdą” za studiującą młodzieżą? Jak uregulowana zostanie kwestia wieloletowości nauczycieli akademickich czy też gerontobiznesu? Aktywność naukowo-badawcza traktowana będzie nadal jako potencjalna możliwość, zadanie własne czy też podobnie jak obowiązki dydaktyczne podlegać będzie systematycznym ocenom? Ewaluacja jednostek naukowych dokonywana z perspektywy wewnętrznej (awanse naukowe, sprawozdania z działalności...) pozostaje w wyraźnym dysonansie z oglądem zewnętrznym (znaczące w świecie publikacje, odkrycia naukowe, wdrożenia).

Podejmowane są również działania na rzecz zmiany istniejącego stanu rzeczy. Próba przeciwdziałania ograniczeniu masowego kształcenia do tak niewielu kierunków studiów jest zarówno przywrócenie jako obowiązkowej matematyki na egzaminie maturalnym, jak i rozwój studiów zamawianych.

Poszukując czynnika, który w sposób bezdyskusyjny determinować będzie sytuację w szkolnictwie wyższym, uwagę jednak należy zwrócić na potencjał demograficzny. Otóż, o ile u zarania III RP urodziło się niecałe 550 tys. dzieci, to w roku najgłębszego niżu nieco ponad 360 tys. W liczbach bezwzględnych różnica sięga 190 tys., zaś we względnych jest to spadek o około 35%. Zjawisko to ma charakter kierunkowy i przejawia się w postaci systematycznego zmniejszania się urodzeń żywych – każdego roku o kilkanaście tysięcy. W kształceniu na poziomie wyższym odczuwalny jest dopiero początek tego wieloletniego procesu (wykres nr 1).



Wykres 1. Przyszłość edukacji w perspektywie demograficznej.

Nie ma takiej możliwości, aby wszyscy z danego rocznika demograficznego dotarli do szkoły wyższej. Przesądzają o tym czynniki natury genetycznej (choćby głębsze upośledzenia), społecznej (warunki socjalizacji czy posiadane niskie kapitały), a także tkwiące w samej jednostce (siła motywacji, pracowitość). Dla pewnego odsetka dzieci ciągle, w cyklu nauki obowiązkowej, charakterystyczny jest odpad szkolny; znacząca część uczniów kończy swoją edukację nie uzyskując świadectwa dojrzałości. Z punktu widzenia uczelni wyższych nie są oni atrakcyjni – najpierw muszą uzupełnić swoje wykształcenie. Do tego dodać należy pewien odsetek maturzystów, którzy z różnych powodów nie chcą studiować (np. podejmują pracę zawodową) lub korzystają z oferty szkół policealnych (krótki cykl nauki, konkretny zawód). Tak różne wyliczenia wskazują, że możliwe jest osiągnięcie stopy skolaryzacji na poziomie 60%. Założenie to nie jest tak silne jak parametr demograficzny. Proste zestawienie kilku danych – liczba urodzeń, stopa skolaryzacji, studiujący maturzyści – wskazuje na to, że w szkolnictwie wyższym musi dojść do zasadniczych zmian. W miarę upływu lat rozdział między moż-

liwościami edukacyjnymi szkół wyższych (z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że mogłyby one przyjąć jeszcze więcej niż pół miliona maturzystów, ale do takiej sytuacji nigdy nie doszło) a liczbą fizycznych kandydatów na studia (nie zaś wirtualnych, określanych na podstawie zgłoszeń) w sposób dramatyczny będzie się zwiększał.

Potencjalnych scenariuszy jest kilka, a każdy z nich jest oparty jest na odmiennych założeniach. Np. czy możliwe jest zamykanie z tego powodu wyższych szkół publicznych? Czy dojdzie do zasadniczych zmian w finansowaniu ze środków publicznych szkół, niezależnie od typu własności (bony dla studenta)? Na ile restrykcyjne będą zapisy dotyczące dwuetatowości nauczycieli akademickich, jak również dotyczące zatrudniania emerytów? Z powodu tych różnych niewiadomych, z trudem można sobie wyobrazić się szkolnictwa wyższego w Polsce za kilkanaście lat.

Doświadczenia z ostatnich kilku lat wskazują na to, jak nieprawdziwe było założenie, że kryzysu doświadczą tylko szkoły niepubliczne. Kłopoty z rekrutacją mają również tzw. kierunki bezpłatne, a nawet studia zamawiane. Coraz więcej kierunków studiów stacjonarnych jest zamykanych z powodu niewielkiego zainteresowania. Równie naiwne jest rozumowanie zakładające, że kryzys dotknie najsłabsze instytucje. Nietrudno dowieść, że w krajach o znacznie dłuższych tradycjach wolno rynkowych, obok uczelni elitarnych, cieszących się wysokim prestiżem, funkcjonują prowincjonalne, zorientowane na inną klientelę, ale cieszące się również powodzeniem.

Oczekiwać należy większego zorientowania szkolnictwa wyższego na szeroko rozumiany rynek. W miarę upływu czasu staje się on coraz to bardziej wymagający, ale i elastyczny (np. mobilność, dyspozycyjność, niepełne zatrudnienie). Oczekiwane są coraz większe kompetencje. Nie wystarczy sam dyplom ukończenia studiów, ale atutami są: zdobyte doświadczenia, język obcy, obsługa komputera – wszystko na coraz wyższym poziomie, a także umiejętność pracy w zespole, asertywność czy gotowość do podnoszenia kwalifikacji. Kształtujące się społeczeństwo wiedzy potrzebuje też wysokiej klasy specjalistów świadczących usługi nowoczesne, polegające na zbieraniu, analizowaniu i przetwarzaniu informacji. Stanowią oni główną bazę zatrudnienia w telekomunikacji, bankowości oraz na rynku kapitałowym. Najwięcej osób z wyższym wykształceniem znajdować będzie też pracę w zawodach specjalistycznych (nauczyciel czy lekarz), w takich działach gospodarki, jak: edukacja, administracja publiczna, ubezpieczenia społeczne i zdrowotne, ochrona zdrowia i pomoc społeczna czy przetwórstwo przemysłowe i handel. Z punktu widzenia ogólnej liczby studentów nie ma to jednak większego znaczenia. Nawet zasadnicze przeorientowanie istniejącej oferty nie zmieni masy czynnika ludzkiego.

Kwestia kompensacji

Silną przesłanką jest następujący fakt społeczny – od 20 lat rodzi się coraz to mniej dzieci; coroczny spadek jest systematyczny. Z takiego prostego zestawienia w sposób jednoznaczny wynika, że liczba studiującej młodzieży zmniejszy się o 1/3. Jakie są możliwości złagodzenia skutków wynikających z racji demograficznych dla szkolnictwa wyższego?

Jedną z nadziei jest **podwyższenie stopy skolaryzacji netto**. Wiązałoby się to z dalszym upowszechnieniem wykształcenia średniego, maturalnego. Już dzisiaj aspiracje kształceniowe uczącej się młodzieży są bardzo rozbudzone. Szeroka oferta ograniczona jest w zasadzie do jednego typu szkoły – liceum ogólnokształcącego. Pozostałe rodzaje średnich szkół maturalnych pojawiają się w dość ograniczonym zakresie. Z punktu widzenia szkolnictwa wyższego LO jest ciągle „królewską” drogą, gdyż obowiązujące tutaj programy wyraźnie zorientowane są na przygotowanie absolwentów do dalszego kształcenia. Wręcz niemożnością jest dalsza rozbudowa ich sieci. Pozostaje to bowiem w konflikcie z coraz bardziej narastającym zapotrzebowaniem na takie zawody, jak murarz, elektryk, kelner i wiele innych. Przygotowanie do ich wykonywania daje zasadnicza szkoła zawodowa, dzisiaj bardzo marginalizowana. Wywód ten wskazuje na to, że droga polegająca na jeszcze większym upowszechnieniu wykształcenia maturalnego wśród młodzieży jest iluzją.

W takim hipotetycznym myśleniu warto raz jeszcze powrócić do **elastycznej oferty edukacyjnej**. Może jednoznaczne przeorientowanie oferty szkół wyższych: generalnie z kierunków humanistyczno-społecznych, gdzie wśród absolwentów widoczny jest efekt przesylenia, w kierunku nauk technicznych, studiów inżynierskich, rozbudzi pozostające dotąd w formie latentnej aspiracje młodzieży? Zatem, już we wczesnej fazie nauki szkolnej musiałyby się pojawić zmiany mentalne, polegające na innym stosunku do przedmiotów ilościowych – matematyka, statystyka, informatyka itp. Bariere stanowić będą tutaj niewątpliwie wysokie nakłady (studia kosztochłonne) z jednej strony, zaś merytoryczne wymogi (studia trudne) z drugiej.

Czy w omawianej sytuacji istotne znaczenie mogą mieć **wyjazdy** młodzieży polskiej **za granicę**? Otwarta przestrzeń europejska skutkuje większą ruchliwością edukacyjną. Dotychczasowy bilans wymiany międzynarodowej (w ramach programów) jest bardzo niekorzystny – znacznie więcej polskich studentów wyjeżdża niż cudzoziemców do naszych uczelni przyjeżdża. Do kategorii „ciemnych liczb” zaliczyć należy młodzież prywatnie wyjeżdżającą za granicę. Są to zarówno ci, którzy tam studiują – mają sponsorów lub pracują i opłacają swoją naukę, jak i tacy, którzy „odłożyli” swoje plany

dotyczące studiów na później. Trudno oczekiwać, że może dojść do ograniczeń w oficjalnej wymianie międzynarodowej, jak i w zakresie inicjatyw obywatelskich.

Czy ewidentny spadek liczebności studentów skompensować może **napływ chętnych z innych krajów**, również spoza UE? Z różnych powodów (trudności językowe, mało atrakcyjny kierunek migracji, ograniczona oferta studiowania w językach obcych) nie można liczyć na to, że ewentualne zmiany w tym zakresie wpłyną w sposób znaczący na rynek kształceniowy w makroskali. To samo powiedzieć można o napływie klienteli ze Wschodu (np. z Chin). Za porównywalną cenę studiować mogą oni w językach rozpowszechnionych w świecie, w krajach bardziej rozwiniętych, stwarzających większe perspektywy życiowe.

Największe nadzieje wiązać można ze wzrostem wskaźnika **skolaryzacji brutto**. W pierwszych latach ustrojowej transformacji na studiach wyższych pojawiły się osoby starsze, które z różnych powodów nie mogły wcześniej zrealizować swoich aspiracji. Dość szybko ten edukacyjny nawis został zagospodarowany. Obecnie – od społeczeństwa wiedzy – oczekiwać można masowych powrotów osób czynnych zawodowo do wyższych uczelni. Trudno dzisiaj na tym poziomie znaleźć zawód, który można wykonywać w całym cyklu aktywnego życia, czyli przez 30-40 lat, nie poddając zdobytej wcześniej wiedzy i kompetencji swoistej renowacji. Mobilność edukacyjną dorosłych wspomagać będą różnego rodzaju wzmocnienia zewnętrzne: formalny wymóg legitymowania się dyplomem ukończenia studiów w przypadku wykonywania coraz to większej liczby zawodów, posiadanie kolejnych uprawnień, certyfikatów. Punkt ciężkości przesunie się wyraźnie z tradycyjnych form kształcenia na studia podyplomowe, oferujące konkretne kwalifikacje. Wolny rynek pracy wzmocni presję na podmiotowe działania, sprowadzające się do inwestowania w nowe segmenty bądź na wzmacnianiu posiadanego statusu zawodowego.

Skutki demograficznego niżu, już dzisiaj odczuwane w szkolnictwie wyższym, pogłębiać się będą coraz bardziej w miarę upływu kolejnych lat. Fazę rozwoju żywiołowego, gdzie dominującą rolę odgrywał społeczny popyt na kształcenie, mamy za sobą. Szans na skompensowanie ubytków, czyli powrót do nie tak dawnego okresu hossy, nie ma. W tej sytuacji konieczne są rozważne decyzje polityczne. Ich celem musi być zarówno wzmacnianie kierunków studiów mających znaczenie strategiczne dla rozwoju Polski, jak i określenie nowych reguł funkcjonowania szkolnictwa wyższego na wolnym rynku. Zarówno opinia publiczna, jak i badacze tych zagadnień obserwować będą skutki tak wielkiej zmiany. Kto przetrwa długie lata tak wielkiej bessy?

Dzisiaj lepsi, cieszący się większym prestiżem, czy też słabsi, mniej kosztowni?

Literatura

- BAUMAN Z. (2007), *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Sic, Warszawa.
- BECK U. (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- DOMAŃSKI H. (2004), *Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia*. „Studia Socjologiczne”, nr 2.
- GURI-ROSENBLIT S. (2007), *Proces Boloński w Europie: pomiędzy przeciwstawnymi trendami*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- KWIECIŃSKI Z. (2002), *Nieuniknione. Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MIKIEWICZ P. (2005), *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, SWE, Wrocław.
- OKÓLSKI M. (2001), *Mobilność międzynarodowa ludności Polski w okresie transformacji: przegląd problematyki*, [w:] *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. E. Jaźwińska, M. Okólski, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- STACHOWIAK B. (2008), *Młodzi Polacy na uczelniach Europejskich – realne szanse czy tylko marzenia?*, „Kultura i Edukacja”, nr 4.
- SZTANDERSKA U. (2008), *Czego nie uczą polskie szkoły?*, FOR, Warszawa.

Ryszard Borowicz

**POSSIBILITIES OF COMPENSATING THE EFFECTS OF
DEMOGRAPHIC DECLINE - FROM THE PERSPECTIVE OF HIGHER
EDUCATION**

Abstract

Polish universities have just started suffering from the effects of demographic decline whose downward trend shows that this negative situation may reverse only in two decades. According to this fact - precisely speaking gross enrolment ratio - the number of students will fall by one third. The consequences for universities (especially non-state ones) seem to be obvious - closing unpopular fields of studies, bankruptcy of schools or their consolidation. However, it is a very advantageous situation from the point of view of educational policy - there is a feasibility to carry out profound reforms.

What are the possibilities of mitigating the destructing effects of demographic decline?

1) Increasing the interest of net enrolment ratio (further dissemination of secondary education, continuous growth aspirations of young people); 2) Elasticity of educational offer (greater adaptation to market requirements, counteracting the effects of academic inflation); 3) Limiting the number of Polish students studying abroad (within the framework of international exchange, individual decisions); 4) Attracting students from foreign countries (also outside the EU); 5) Increasing the interest of gross enrolment ratio (growing importance of lifelong education - postgraduate studies, renovation of knowledge).

Ewa Narkiewicz-Niedbalec*

STRATEGIE ROZWOJU NAUKI I SZKÓŁ WYŻSZYCH DO ROKU 2020 I DYSKUSJA O REFORMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE 2008-2011

Wprowadzenie

Współczesny system szkolnictwa wyższego i instytucji naukowych w Polsce ukształtował się na bazie szkół wyższych, instytutów badawczo-rozwojowych, które funkcjonowały w Polsce do 1989 roku. W obszarze szkolnictwa wyższego nastąpił rozwój uczelni niepublicznych oraz znaczący wzrost liczby studentów. W 1989 r. działało w Polsce 112 uczelni, w tym tylko kilka, które nie były państwowe i nie były finansowane z budżetu państwa¹. Obecnie działa w Polsce około 460 szkół wyższych.

Dynamika wzrostu niepublicznych szkół wyższych była następująca: pierwsze trzy powstały w roku akademickim 1991/1992². W połowie lat 90. uczelni niepublicznych było 70, pod koniec lat 90. prawie 160. W pierwszych latach XXI wieku ich liczba przekroczyła 200, a w roku 2005/2006 300 i utrzymuje się na tym poziomie do dziś (dane dokładne zob.: Narkiewicz-Niedbalec 2010, s. 227). Niepubliczne szkoły wyższe kształcą przede wszystkim na kierunkach społecznych (pedagogika, socjologia, dziennikarstwo), ekonomicznych (organizacja i zarządzanie, ekonomia, bankowość). Były zakładane w głównej mierze dla celów komercyjnych.

*Ewa Narkiewicz-Niedbalec – dr hab., absolwentka pedagogiki i filologii polskiej, doktoryzowała się i habilitowała z zakresu socjologii na Uniwersytecie Wrocławskim. Pracuje jako profesor w Zakładzie Metodologii Badań na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu UZ, na którym od 2006 roku pełni funkcję prodziekana. Od 2006 jest członkiem ZG Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Prowadzi badania z zakresu socjalizacji dzieci i młodzieży, w tym socjalizacji poznawczej, uczestnictwa w kulturze oraz przemian w obszarze szkolnictwa wyższego.

¹Były to: Katolicki Uniwersytet Lubelski, Akademia Teologii Katolickiej w Warszawie oraz wyższe seminaria duchowne.

²Były to: Prywatna Wyższa Szkoła Businessu, Administracji i Technik Komputerowych w Warszawie (ul. Bobrowicka 9), Wyższa Szkoła Handlu (dziś Akademia Finansów) w Warszawie (ul. Modlińska 51) i Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna im. Jana Zamoyskiego w Zamościu.

Liczba uczelni państwowych, dziś w zestawieniach statystycznych określanych jako finansowanych z budżetu państwa na początku transformacji wynosiła 105, dziś 131, głównie za sprawą powstania państwowych wyższych szkół zawodowych. Niektóre z uczelni połączyły się tworząc nowe, najczęściej większe uczelnie, np. uniwersytety³. Znacząco zróżnicowany jest poziom finansowania uczelni publicznych. Siedem największych otrzymuje 50% wszystkich nakładów na naukę, a 25 „konsumuje” 77% tychże (Jackowski, Świć 2010, s. 20).

Na progu transformacji studiowało w Polsce 403,8 tys. studentów, czyli około 16% osób w wieku 20-24 lata (Narkiewicz-Niedbalec 1999, s. 336). W połowie lat 90. studiowało już 927,5 tys. osób, czyli 31,2% jednego rocznika. W pierwszej dekadzie XXI wieku studiuje blisko 2 mln studentów, a wskaźnik skolaryzacji przekroczył 50%. W szkołach publicznych studiuje 68,2% młodzieży, w systemie dziennym 48,6% (z tym, że spośród studentów szkół publicznych w systemie dziennym uczy się 60,2%, a spośród studentów szkół niepublicznych 23,8%). Prawie 59% młodzieży płaci czesne za studia (na podstawie *Rocznika Statystycznego 2005*, s. 34).

Zmiany opisane powyżej z jednej strony są wynikiem pewnych procesów żywiołowych, takich jak wzrost aspiracji edukacyjnych licznej rzeszy młodzieży, zakładanie niepublicznych szkół wyższych, na zasadach obowiązujących w biznesie, ale z drugiej wpisują się w procesy ogólnoeuropejskie, takie jak tworzenie wspólnej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego i badań naukowych (Proces Boloński 2000-2010), próby budowania gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy (Strategia Lizbońska 2000-2010) (Jabłeczka 2003, s. 6). W latach 2010-2020 Unia Europejska będzie kontynuowała politykę wynikającą z procesu Bolońskiego. Polska jako członek Unii uczestniczy w tym procesie oraz jest zobligowana, aby swoje rozwiązania prawne dostosować do polityki UE.

W połowie lat 90. XX wieku, przed przystąpieniem Polski do Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), eksperci tej organizacji opracowali raport dotyczący polityki naukowej i technicznej w Polsce. Raport, po opublikowaniu go w 1997 r. w polskiej wersji językowej był przedmiotem dyskusji w gronie opiniodawczo-doradczego Zespołu do spraw Współpracy Naukowej i Naukowo-Technicznej z Zagranicą (PONAT) w Ko-

³Miało to miejsce w 1999 roku w Olsztynie, gdzie z połączenia Akademii Rolniczo-Technicznej, Wyższej Szkoły Pedagogicznej oraz Warmińskiego Instytutu Teologicznego powstał Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, oraz w 2001 w Zielonej Górze, kiedy to z połączenia WSP i Politechniki Zielonogórskiej powstał Uniwersytet Zielonogórski i w tym samym roku w Rzeszowie, gdzie powstał Uniwersytet Rzeszowski z połączenia WSP, filii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Wydziału Ekonomicznego Akademii Rolniczej.

mitacie Badań Naukowych. Ze spotkania tego opracowany został dokument wart odnotowania w kontekście poruszanych w tym tekście zagadnień. Sami autorzy pod przewodnictwem Andrzeja Kajetana Wróblewskiego (*Reformy sektora nauki...* 1998) napisali, iż celem ich uwag jest zainteresowanie polityków potrzebą ustanowienia lepszej i spójnej polityki naukowej i technicznej Polski. Pisali w tym dokumencie: „Zaznaczyć należy, że choć raport ekspertów OECD opublikowano w roku 1997, większość poniższych sugestii była znana politykom już w roku 1995 i zawarta w raporcie końcowym Rady do Spraw Nauki przy prezydencie Lechu Wałęsie. Wówczas uwagi te zostały zignorowane. Skutkiem tego, obecnie opracowywane ustawy dotyczące szkolnictwa wyższego, nauki oraz jednostek badawczo-rozwojowych cechuje brak wewnętrznej spójności i troski o wykorzystanie skromnego potencjału naukowego naszego kraju. Przedstawiamy nasze sugestie i uwagi z ufnością, że postęp w sektorze nauki i edukacji w Polsce można osiągnąć tylko przy większym zainteresowaniu polityków tymi sprawami” (tamże).

Autorzy przywołanego dokumentu wskazywali na konieczność zwiększenia nakładów na naukę i technikę, aby móc sprostać wymaganiom integracji i partnerstwa z krajami Unii Europejskiej. Pisali wręcz o konieczności przekonywania ministra finansów o randze nauki i techniki przy konstruowaniu budżetu: „Trzeba zrobić wiele dla poprawienia obrazu politycznego nauki, by przygotować grunt pod przeznaczenie większych nakładów na naukę i technologię. [...] Celem uzyskania wyższego finansowania należy wprowadzić wskaźniki efektywności, uzależnić finansowanie od osiągniętych wyników mierzonych wedle standardów międzynarodowych (system oceny efektywności instytucji badawczych jest już bliski powszechnego wprowadzenia). Środowiska naukowe muszą wykazać, że kwestia efektywności jest traktowana poważnie, co wytrąci Ministerstwu Finansów argumenty przeciwko zwiększaniu nakładów na naukę [...] Podział budżetu, gospodarowanie przyznanymi finansami powinno być zdecentralizowane i powierzone wyspecjalizowanym agencjom” (tamże).

Odnieśli się także do zjawisk występujących w obszarze szkolnictwa wyższego. Ze względu na dobitny sposób sformułowania uwag przytaczam ich słowa: „Poziom i rola mnożących się prywatnych szkół wyższych wymaga zdecydowanego działania Ministerstwa Edukacji Narodowej. Mnożące się lawinowo uczelnie prywatne uzyskują swój status bez względu na to, że stymulują "wieloletowość" kadry, obniżając poziom całego szkolnictwa wyższego. Tę kwestię trzeba rozwiązywać w kontekście zenująco niskich pensji na uczelniach, a także należy odrzucić zasadę centralnie określanego poziomu płac. Ścisła współpraca MEN z KBN jest niezbędna dla wprowadzenia zmian systemu płac zależnego od efektów pracy badawczej jako ważnej

części misji obu resortów w sprawach gospodarowania zasobami ludzkimi. Liczebność kadry i wynagrodzenia powinny być w gestii uczelni, decydujących o proporcji "pensum/badania". Indywidualne granty KBN nie mogą być traktowane ani przez Ministerstwo Finansów, ani środowiska naukowe, jako jedyny sposób podwyższania pensji" (tamże).

Do wielu sugestii zgłoszonych w przywołanym dokumencie nawiązano po raz kolejny w dyskusji toczącej się w pierwszej dekadzie XXI wieku oraz w dwóch strategiach rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego z 2009 i 2010 roku, a także opracowanej ustawie dotyczącej tych obu obszarów. Cały czas aktualne są problemy niskich nakładów na badania naukowe i finansowanie uczelni, wieloletowości i potrzeby wprowadzenia działań projakościowych w badaniach i nauczaniu.

Geneza i podstawowe założenia reformy 2008-2011

Przejście z systemu centralnego planowania do obecnego kształtu finansowania, zarządzania i kontrolowania uczelni oraz instytutów badawczych wymagało dostosowań prawnych, porządkujących obszar kształcenia na poziomie wyższym i nauki, rozwijający się w dużej części w wyniku procesów żywiołowych.

Historię zmian prawnych po 1989 roku krótko scharakteryzował w jednym z wywiadów prof. Jerzy Woźnicki, inżynier elektronik, były rektor Politechniki Warszawskiej, prezes Fundacji Rektorów Polskich, przewodniczący zespołu opracowującego *Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020* (tzw. projekt środowiskowy). Powiedział: „Na początku obecnej dekady, potrzeba powstania nowej ustawy regulującej sprawę szkolnictwa wyższego jawiła się jako bardzo pilna. Widać było wyraźnie, że funkcjonująca od 1990 roku stara ustawa, przyjęta w zupełnie innych czasach, nie przystawała do wyzwań i szybko zmieniającej się rzeczywistości przełomu wieków i zostawiała zbyt wiele furtek do patologizacji działania systemu. W 2003 r. KRASP [Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich], działająca pod przewodnictwem rektora [UJ] Franciszka Ziejki, zwróciła się do ówczesnego rządu, aby wykazał inicjatywę – jak apelowaliśmy wtedy: ponad podziałami politycznymi – i zainicjował prace prowadzące do powstania dokumentu dotyczącego przyszłości szkolnictwa wyższego. Ta inicjatywa nie została podjęta. Naszym pierwszym i jedynym celem stało się w tych warunkach opracowanie projektu nowej ustawy. W konsekwencji doszło do zrealizowania tej inicjatywy KRASP, tj. opracowania w okresie 2003 r. projektu ustawy przez zespół powołany w Kancelarii Prezydenta RP. Po trudnych i długich pracach parlamentarnych, prowadzonych w latach 2004/05,

uchwalona w lipcu 2005 r. ustawa weszła w życie jako Prawo o szkolnictwie wyższym. W 2008 roku, po trzyletnim okresie koncentracji naszej uwagi na wdrażaniu nowej ustawy w okresie przewodniczenia KRASP przez prof. Tadeusza Lutego, z inicjatywy nowej przewodniczącej KRASP, prof. Katarzyny Chałasińskiej-Macukow, wróciliśmy do wcześniejszego postulatu opracowania strategii na kolejną dekadę (Woźnicki, Świć 2010, „Forum Akademickie” – dalej: FA, 1/2010, s. 18; zob. też: Dziedziczak-Foltyn, 2009).

Założenia ostatnio przygotowanej reformy zostały po raz pierwszy zaprezentowane w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów na spotkaniu 16 kwietnia 2008 r., na które zaproszonych zostało blisko 300 osób ze środowiska akademickiego i naukowego (FA, nr 5/2008, s. 4). Chronologię działań w ramach reformy prezentuje tabela 1. Premier Donald Tusk na tym spotkaniu mówił między innymi: „Nie ma takiego modelu, który da satysfakcję wszystkim. Zmiany zawsze naruszają status quo i wymagają poświęcenia racji i interesów. Często nie budzą entuzjazmu, ale muszą dawać szansę młodym”. Premier zapowiedział też:

- systematyczny wzrost nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe w przeciągu 5 lat z obecnych 1,2% do 2% PKB w 2013 roku⁴;
- preferencje dla inwestowania w przewagę konkurencyjną, w tym w aparaturę badawczą, ale w sposób skoordynowany;
- brak zgody na powszechną odpłatność za studia (FA 5/2008, s. 4).

Trzydziestostronicowy projekt reformy z roku 2008 zawiera blisko 200 założeń dotyczących kierunków zmian. Najwięcej emocji wywołała zapowiedź zniesienia habilitacji (liczne wypowiedzi prasowe, na forach internetowych, list 44 profesorów do premiera, aby nie obniżać poziomu wymagań wobec ludzi nauki)⁵. Bardzo istotna może być zmiana modelu sprawowania funkcji kierowniczych w szkołach wyższych i wprowadzenie modelu menedżerskiego. Po spotkaniu z premierem i minister Barbarą Kudrycką został powołany zespół, który wypracuje kryteria oceny dorobku naukowego (w jego skład weszli m.in. prof. Karol Modzelewski – historyk, pracownik PAN i UW, prof. Jerzy Brzeziński – psycholog, pracownik UAM).

⁴Z analiz Andrzeja Wiszniewskiego (2009, s. 24) wynika, że w ostatnim dwudziestoleciu, mimo kilkukrotnych zapowiedzi nigdy finansowanie nauki nie przekroczyło tego 1%, a raczej spadło i zatrzymało się na poziomie około 0,35% PKB z budżetu i około 0,20 PKB z instytucji pozabudżetowych.

⁵Ale sprawa zniesienia habilitacji nie jest w Polsce sprawą nową. Prof. Jan M. Piskorski, historyk i publicysta, przypomniał, że w 1924 roku, podczas dwumiesięcznej podróży po odrodzonej Rzeczypospolitej Alfred Döblin zapisał, że w Polsce trwają dyskusje nad reformą nauki, a przede wszystkim nad zniesieniem habilitacji (FA 6/2008, s. 24).

Karol Modzelewski w wywiadzie udzielonym „Gazecie Wyborczej” (12-13.04.2008, s. 16-17) wskazywał, że zniesienie habilitacji postuluje przede wszystkim szkoły niepubliczne, aby nie musiały spełniać dość ostrych kryteriów kadrowych, umożliwiających kształcenie na poziomie magisterskim (6 samodzielnych pracowników naukowych, czyli przynajmniej doktorów habilitowanych dla każdego kierunku studiów) oraz politycy i wszyscy ci, którzy polityków po przegranych wyborach chcieliby zatrudnić na uczelniach, dając im zatrudnienie oraz możliwość przeczekania do kolejnych wyborów. W tym samym wywiadzie K. Modzelewski ubolewał nad obniżeniem poziomu doktoratów i habilitacji, przyczyny tego drugiego upatrując w ograniczeniu uprawnień Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych. Jak również wskazywał na niekorzystne następstwa wprowadzenia trzystopniowych studiów i znaczące różnice w możliwości sprostania oczekiwaniom rozwoju naukowego w naukach przyrodniczych i matematycznych z jednej strony i humanistycznych z drugiej. Dla niego niczym nadzwyczajnym nie jest uzyskiwanie samodzielności naukowej – habilitacji w humanistyce w wieku powyżej 40 lat, ponieważ dopiero wówczas można uzyskać odpowiedni horyzont kultury i erudycję, które zdobywa się latami, poprzez odpowiednie lektury (w ten sposób odniósł się do częstych w wypowiedziach minister Barbary Kudryckiej zapowiedzi zniesienia barier dla młodych naukowców i przyspieszenia ich rozwoju naukowego).

W dniu 25 września 2008 roku minister B. Kudrycka wystosowała indywidualne listy do pracowników naukowych z informacją o skierowaniu do konsultacji społecznych pakietu reform w ustawach dotyczących nauki, zatytułowanych „Budujemy na wiedzy”, z prośbą o zainteresowanie się nimi i podzielenie się uwagami. W pakiecie tym czytamy, iż do podjęcia działań reformatorskich jesteśmy zobligowani poprzez Strategię Lizbońską z roku 2000 oraz uzgodnienie poczynione przez Radę Europy w Barcelonie 15-16 marca 2008, które zobowiązują kraje członkowskie do zwiększenia nakładów na badania i rozwój technologiczny tak, aby w roku 2010 wysokość tych nakładów wynosiła około 3% PKB z tym, że 2/3 tych środków ma pochodzić z sektora prywatnego.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w drodze zamówienia publicznego zleciło przygotowanie strategii konsorcjum, tworzonego przez Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (IBnGR). Odpowiedzią na to była deklaracja przygotowania własnej strategii, złożona przez konsorcjum tworzone przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich (działającą wspólnie ze stowarzyszoną z nią Konferencją Rektorów Państwowych Szkół Zawodowych) oraz Konferencję Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, a także Fundację Rektorów Polskich. Strategia ta została

przygotowana i zaprezentowana 2 grudnia 2009 r. Strategię Ernst & Young zaprezentowano 3 lutego 2010 r. Obie przedstawione zostaną poniżej w takiej chronologicznej kolejności. Dokładne kalendarium zawiera tabela 1.

Strategia „środowiskowa”

Konsorcjum rektorów powołało 13-osobowy Komitet Sterujący, w którym reprezentowani byli przedstawiciele konsorcjum, a także partnerzy fundacji, którymi byli: Krajowa Izba Gospodarcza, Związek Banków Polskich oraz Europejskie Centrum Szkolnictwa Wyższego UNESCO Cepes. Szefem tego zespołu został prof. Jerzy Woźnicki. Wykonawcą projektu był 15-osobowy zespół ekspertów, posiadających dorobek w badaniach nad szkolnictwem wyższym, a także zaangażowanych w aktualnie prowadzone działania krajowe i międzynarodowe w tym zakresie. Ostateczną redakcję strategii przygotowała grupa 8 osób. W gronie wykonawców strategii przeważali ekonomiści i inżynierowie (elektronika, telekomunikacja). Grono przeszło 50 autorów opracowań cząstkowych było bardziej zróżnicowane. Strategię poddano recenzji 14 osób.

Zespół przygotowujący strategię środowiskową rozpoczął pracę od zlecenia przeprowadzenia ankiety elektronicznej firmie Pentor wśród członków prezydium takich instytucji działających w obszarze szkolnictwa wyższego, jak: Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Państwowa Komisja Akredytacyjna, Polska Akademia Nauk, Centralna Komisja ds. Stopni i Tytułów Naukowych (około 200 osób) oraz wśród prezesów dużych firm (uzyskano odpowiedzi od 113 osób, które uznano za konsultantów społecznych). Ponadto zespół zlecił opracowanie szczegółowych zagadnień 55 ekspertom, głównie, choć nie jedynie, ze środowiska akademickiego. Na tej podstawie opracowano sześć raportów, które stały się podstawą pierwszej ramowej wersji dzieła końcowego, opracowanego w postaci dwóch osobnych publikacji książkowych. Łącznie w pracach tych udział wzięło 200 osób, mających – jak podawał w wywiadzie prof. J. Woźnicki – najwyższe kompetencje w sprawach szkolnictwa wyższego i mających z tego powodu tytuł do zabierania głosu w sprawie reformowania tego obszaru. Komitet Sterujący jednogłośnie uznał, że opracowana strategia spełnia wszelkie kryteria metodologiczne, merytoryczne oraz profesjonalne i może zostać w tym kształcie poddana debacie publicznej (Woźnicki, Świąć 2010, FA 1/2010, s. 19).

Na podstawie powyższych zestawień wyraźnie widać, jak liczne grono osób, mających wsparcie w akademickich instytucjach opiniotwórczych i kontrolnych brało czynny udział w opracowaniu strategii środowiskowej. Spodziewać się więc można, że w opracowaniu tym uwzględniono doświad-

Tabela 1

Kalendarium reformy 2008-2011

Data	Działanie
16.04.2008	Pierwsza prezentacja założeń w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów; (wzrost nakładów z 1,2% PKB do 2% w 2013 roku i brak zgody na powszechną odpłatność za studia (FA 5/2008, s. 4)
	Dyskusje środowiskowe, opracowywanie Strategii środowiskowej i eksperckiej
2.12.2009	prezentacja Strategii Fundacji Rektorów Polskich - Strategia środowiskowa
3.02.2010	Prezentacja Strategii Ernst & Young i Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową – startegia ekspercka
18.03.2010	Sejm uchwalił 6 ustaw regulujących system polskiej nauki: o finansach, PAN, instytutach badawczych, Narodowym Centrum Badań i Rozwoju, Narodowym Centrum Nauki, o uporządkowaniu spraw VAT i mienia. Zaczną obowiązywać od 1.10.2010 r. (FA 4/2010, s. 4, s. 20) (od 421 – 425 posłów za, przeciw od 0 – 4, wstrzymało się od 0 do 3)
7.06.2010	Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego na konferencji prasowej ogłosiła Narodowy Program Rozwoju Humanistyki (NPRH) (http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/inicjatywy-ministerstwa/programy-ministra/narodowy-program-rozwoju-humanistyki/ – pobranie 4.12.2010 r.
6.10. 2010	Podczas plenarnego posiedzenia Sejmu odbyło się pierwsze czytanie rządowego projektu ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw
9.11.2010	W Sejmie RP odbyło się wysłuchanie publiczne dotyczące rządowego projektu ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw – do udziału w wysłuchaniu zgłosiły się 103 osoby
4.02.2011	Sejm RP przyjął projekt ustawy, który został skierowany do dalszej procedury legislacyjnej
28.02.2011	W sprawie ustawy obradował Senat RP
18.03.2011	Sejm uchwalił ustawę
5.04.2011	Prezydent podpisał ustawę

czenia w działalności w najważniejszych instytucjach naukowych w Polsce, ale również wiele interesów, przede wszystkim uczelni publicznych⁶, choć nie tylko.

Jako jedno z fundamentalnych założeń przyjęto, iż współczesne uniwersytety są instytucjami ponadnarodowymi i że obok dwóch tradycyjnych funkcji – kształcenia młodzieży i prowadzenia badań naukowych, mają do spełnienia trzecią funkcję (misję), którą jest współpraca z bliższym i dalszym, krajowym i zagranicznym otoczeniem społecznym. Współpraca ta ma dotyczyć prowadzenia wspólnie z firmami prac badawczo-rozwojowych oraz transferu technologii. Autorzy Strategii środowiskowej wskazują, iż obecnie w Europie toczy się debata, w której poszukuje się nowej służebności uczelni i takie samo zadanie stoi przed Polską. Projekt Strategii środowiskowej zawiera propozycję ponad 80 działań. W niniejszym tekście odniosę się jedynie do kilku wybranych.

Jednym z głównych założeń Strategii środowiskowej jest zaproponowanie nowej instytucji do rozdziału pieniędzy na szkolnictwo wyższe i naukę oraz nowych zasad ich rozdzielania. W Strategii proponuje się powołanie Narodowego Funduszu Szkolnictwa Wyższego, agencji rządowej, wzorowanej na Higher Education Funding Council for England, mającej kontraktować z uczelniami zadania i finansować je w okresach 3-5 lat. Autorzy Strategii uznają, iż ministerstwo nauki w jego obecnym kształcie jest instytucją anachroniczną, zajęta bieżącym funkcjonowaniem uczelni, nieuczestniczącą w przedsięwzięciach międzynarodowych, w których opracowuje się programy wspólnych, europejskich działań, a także poddaną zbyt dużym wpływom politycznym (Woźnicki 2010, FA 1/2010, s. 19).

Strategia środowiskowa zakłada zrównanie w prawach i obowiązkach uczelnie publiczne i niepubliczne tak, aby w drodze konkursów środki finansowe otrzymywały uczelnie najlepsze, niezależnie od formy własności. Autorzy Strategii proponują pozostawienie na podobnych zasadach finansowania studiów niestacjonarnych, a w odniesieniu do studiów stacjonarnych wprowadzenie od 2015 roku powszechnego czesnego, w wysokości 1/4 średnich kosztów kształcenia w sektorze publicznym. Uczelnie publiczne byłyby finansowane przez agencję rządową, a dofinansowywane z czesnego, natomiast uczelnie niepubliczne byłyby finansowane z czesnego, a dofinansowywane przez agencję rządową, z wydzielonej puli środków, aby uniknąć konkurencji o środki przez uczelnie publiczne i niepubliczne. Zasady stara-

⁶Krzysztof Pawłowski – fizyk, twórca, wieloletni rektor, obecnie prezydent Wyższej Szkoły Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, w latach 1997-2000 przewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Niepaństwowych, był w składzie ekspertów przygotowujących strategię środowiskową do 30 VI 2009 r., potem współpracę tę zerwał.

nia się o środki w drodze konkursów miałyby dotyczyć zarówno kształcenia, jak i prowadzenia badań. Ponadto uczelnie publiczne otrzymywałyby środki na utrzymanie infrastruktury oraz rozwój zasobów publicznego szkolnictwa wyższego. W strategii autorzy nie podają proporcji, w jakiej miałyby być dzielone środki finansowe dla uczelni publicznych i niepublicznych.

Źródła finansowania autorzy Strategii środowiskowej określają hasłowo „4 razy po 1%”, co ma oznaczać po 1% z budżetu państwa na naukę i szkolnictwo wyższe i po 1% na te oba obszary spoza źródeł budżetowych (tamże, s. 20).

Dość radykalną propozycją zgłoszoną w Strategii środowiskowej jest możliwość przekształcenia uczelni publicznych w niepubliczne uczelnie Skarbu Państwa lub przekształcenia uczelni niepublicznej w publiczną.

Strategia Ernst & Young (E&Y) i Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (IBnGR)

Punktem wyjścia Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku, opracowanej przez konsorcjum E&Y i IBnGR była diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Jej koordynator merytoryczny prof. Stefan Jackowski, od 2005 r. prezes Polskiego Towarzystwa Matematycznego, powołany na stanowisko koordynatora w grudniu 2009 r. wskazywał na następujące sprawy, które stanowią największy problem polskiego szkolnictwa wyższego: niską jakość studiów na kierunkach masowych, zbyt dużą liczbę studentów niestacjonarnych, nierówności społeczne w dostępie do studiów, brak motywacyjnego systemu wynagrodzeń kadry akademickiej, zbyt dużą liczbę małych uczelni, głównie niepublicznych, fragmentację uczelni dużych oraz słabe relacje uczelni z otoczeniem zewnętrznym, zwłaszcza z rynkiem pracy. Innymi problemami wymienionymi w diagnozie są: zbyt sztywne, centralnie ustalone kierunki studiów, brak mobilności kadry, jej kształcenie na użytek własny uczelni, finansowanie uczelni prowadzące do ekstensywnego wzrostu, niemotywuujące do podnoszenia jakości ustrój uczelni, wielozatrudnienie i mało widoczna aktywność naukowa w świecie (Jackowski, Świć 2010, FA 2/2010, s. 18). Innymi autorami strategii E&Y i IBnGR byli ekonomiści, matematycy, inżynierowie, socjolog oraz humanista (filozof), prof. Marek Kwiek z UAM, specjalista od badania szkolnictwa wyższego⁷.

⁷W latach 2007-2009 był jednym z 30 globalnych „naukowców 21. wieku” Fundacji Fulbrighta w dziedzinie badań nad szkolnictwem wyższym (SUNY/Albany). Członek rad redakcyjnych czasopism z dziedziny badań nad szkolnictwem wyższym, m.in. Higher Education Quarterly i European Educational Research Journal. Opublikował osiem książek i ponad 90 artykułów (<http://www.aal.edu.pl/node/144>).

Z wypowiedzi Stefana Jackowskiego wynika, iż nadrzędnym celem przyjętym w strategii jest znacząca poprawa jakości kształcenia i badań. Cele strategiczne określone zostały jako pewne cechy systemu szkolnictwa wyższego, które powinien uzyskać do 2020 roku. Ze względu na chęć ich upowszechnienia w świadomości społecznej sformułowane one zostały w stosunkowo prosty sposób. Mają to być: **różnorodność** programów i uczelni, **otwartość** uczelni na otoczenie społeczne i gospodarcze, **mobilność** studentów i kadry. Różnorodność programów zakłada utrzymanie dotychczasowego kształcenia dziedzinowego, ale wprowadzenie również bardziej elitarnych licencjackich studiów multidyscyplinarnych, na wzór amerykańskiego modelu liberal arts education. Studia te miałyby wyposażać w umiejętności uniwersalne, przydatne w każdej pracy umysłowej i pomóc młodzieży w wyborze koncepcji dalszej nauki. Otwartość uczelni ma być w przyszłości realizowana poprzez odpowiedzialność rektora przed radą powierniczą, składającą się z osób spoza uczelni. Otwartość, mobilność i konkurencyjność mają być osiągnięte poprzez zatrudnianie w wyniku publicznie ogłaszanych na stronach ministerstwa konkursów na poszczególne stanowiska.

Ponadto, system szkolnictwa wyższego w Polsce w 2020 roku ma bazować na **konkurencyjności, efektywności i przejrzystości**. Uczelnie miałyby konkurować w oparciu o kontrakty i starania o pozyskanie studentów. Efektywność ma być zarówno cechą pojedynczych uczelni, jak i całego systemu. Przejrzystość ma dotyczyć jawności w rozliczeniach z wykonania postawionych zadań i obowiązków (Jackowski, Świąć 2010, FA, 2/2010, s. 18-20).

Autorzy Strategii E&Y i IBnGR przeanalizowali systemy szkolnictwa wyższego w 10 krajach i uznali, że ze względu na nasze warunki w największym stopniu zapisy ustawowe powinny być wzorowane na rozwiązaniach przyjętych w Austrii, Holandii, Danii i Australii.

Dyskusja nad strategiami

Po publicznej prezentacji obu strategii odbyło się kilkadziesiąt⁸ konferencji poświęconych reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce, w tym dwugodzinna debata w siedzibie „Polityki” 24 marca 2010 r. z udziałem minister B. Kudryckiej. Pojawiło się wiele wypowiedzi prasowych dotyczących proponowanych zmian, zarówno samej minister prof. B. Kudryckiej, polityków

⁸Jerzy Woźnicki w wywiadzie (FA 5/2010, s. 26) podaje, że w okresie od 2 XII 2009 r. do 19 IV 2010 r. Strategia środowiskowa była konsultowana 7 razy z konferencjami rektorów, prezentowana w 13 ośrodkach akademickich i 34 otwartych debatach. Razem – 54 spotkania i dyskusje.

[m.in. Michała Boniego – ministra w rządzie Donalda Tuska, szefa zespołu doradców strategicznych premiera, („Gazeta Wyborcza”, 10 III 2010 r., s. 22)], pracowników naukowych, od profesorów po doktorantów i studentów. Na kilku forach internetowych toczyła się ożywiona dyskusja. Niektóre z tych wypowiedzi są bardzo wytonowane (Rozmowa z Maciejem Żyliczem, FA 3/2010, s. 22-24), inne nacechowane emocjonalnie, już w samym tytule (Miroslaw Handke, *Pożegnajmy PRL w uczelniach*, FA 3/2010, s. 26-28).

Bardzo rzeczowe omówienie, w wielu punktach aprobujące, w kilku krytyczne, znaleźć można w *Uwagach do projektu środowiskowego* (2009), opracowanych przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW⁹. To, co bardzo ważne – w dokumencie tym zwrócono uwagę, że Strategii brak jest prezentacji kosztów materialnych i społecznych jej wdrożenia (*Uwagi. . .*, s. 22).

Porównanie obu strategii, opublikowane jako relacja z odbytej nad nimi debaty znaleźć można w „Polityce” (Papuzińska 2010, s. 99) oraz w marcowym numerze „Forum Akademickiego” (3/2010, s. 30-32). To ostatnie sporządził Jerzy Thieme, członek zespołu E&Y i IBnGR. Jak pisał, w obu strategiach uznano, że zmiany są konieczne, przedstawiono diagnozy oraz zaproponowano konkretne działania (Thieme 2010, s. 30). Odmienne stanowiska zaprezentowano między innymi wobec problemu odpłatności za studia (Strategia Fundacji Rektorów zakłada powszechną współodpłatność od 2015 r., Strategia E&Y bezpłatne kształcenie na kierunkach kontraktowanych między ministerstwem a poszczególnymi uczelniami oraz odpłatność dla pozostałych studentów. W obu strategiach kształcenie na studiach niestacjonarnych proponuje się postawić na dotychczasowych zasadach). W tym samym numerze „Forum. . .” Ireneusz Białecki – socjolog, dyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW napisał, iż obie strategie powinny skłonić do dwóch debat: nad autonomią uczelni – jak ją rozumieć i w przyszłości realizować oraz odpłatnością za studia (Białecki, 2010, s. 33-35). Porównanie obu dokumentów przedstawił także Jerzy Woźnicki (FA 5/2010, s. 26-29), wskazując na bardziej strategiczne myślenie zaprezentowane w Strategii środowiskowej i bardziej operacyjne w strategii eksperckiej. Wskazał też, na jakie propozycje ze strategii eksperckiej środowisko akademickie zdecydowanie nie może się zgodzić. Chodzi głównie o tworzenie, znoszenie i przekształcanie przez ministra uczelni publicznych, opiniodawczy senat i decyzyjne rady powiernicze z nierealistycznymi kom-

⁹Jesienią 2010 r. w związku ze zmianami organizacyjnymi na UW włączono Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego w struktury Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych WSNSiR UW jako Zakład Ewaluacji i Studiów nad Edukacją (<http://www.cbpniszw.uw.edu.pl>).

petencjami, zniesienie Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, finansowanie kształcenia w wyniku kontraktów między ministerstwem a poszczególnymi uczelniami na wskazanych kierunkach oraz pełna odpłatność na pozostałych, w tym kosztochłonnych (Woźnicki, FA 5/2010, s. 28).

„Forum Akademickie” w lutym 2010 r. zamówiło (a opublikowało w kwietniu 2010 r.) opinię u Krzysztofa Pawłowskiego w sprawie dwóch strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce 2010-2020. W jego wypowiedzi dominują trzy kwestie: 1) kilkakrotne podkreślenie, iż ze zmianami nie można zwlekać; 2) że dostęp do publicznych środków na kształcenie powinien być bardziej „sprawiedliwy”, tzn., że studia w systemie stacjonarnym powinny być opłacane z budżetu państwa zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych, spełniających kryteria jakościowe i 3) że w polskich uczelniach powinno się kształcić więcej studentów z zagranicy, zwłaszcza z krajów najbliższych wschodnich sąsiadów, jak i Chin czy Indii (przy okazji Pawłowski wskazuje na trudności w uzyskiwaniu wiz przez potencjalnych studentów).

W Strategii środowiskowej Pawłowski dostrzega przede wszystkim obronę interesów uczelni publicznych i brak propozycji pozwalających na uruchomienie prawdziwej konkurencji pomiędzy uczelniami, niedostrzeżenie szansy, jaką jest kształcenie studentów zagranicznych, płacących za studia oraz za słabo opracowaną problematykę dotyczącą działalności naukowej i badawczo-rozwojowej. Z większą aprobatą odebrana została przez K. Pawłowskiego strategia E&Y i IBnGR, podnosząca sprawę „największej patologii”, jaką jest kształcenie w uczelniach publicznych w systemie niestacjonarnym, w oparciu o mniejsze objętościowo programy kształcenia i wydawanie równoważnych dyplomów absolwentom studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Pawłowskiemu odpowiada również propozycja, aby o nadawaniu uczelniom uprawnień do kształcenia decydowały nie – jak dotychczas – stopnie i tytuły naukowe, ale rzeczywiste osiągnięcia naukowe i zawodowe. (Jak je mierzyć?). Pawłowskiemu odpowiada propozycja włączania do procesu kształcenia praktyków, pracujących w gospodarce i „młodych emerytów”, którzy mogliby pracować jeszcze efektywnie przez 10-15 lat po przejściu na emeryturę. Pozytywnie ocenia też propozycję zrjonalizowania konstytucyjnego zapisu, gwarantującego bezpłatność kształcenia na studiach stacjonarnych poprzez propozycję, aby instytucje państwa określały zapotrzebowanie na absolwentów kierunków studiów potrzebnych państwu i społeczeństwu oraz zamawiały kształcenie na nich w określonej liczbie

miejsz w najlepszych wydziałach i uczelniach¹⁰.

W odniesieniu do opinii K. Pawłowskiego mam dwa komentarze. Po pierwsze, dlaczego twórca jednej z pierwszych uczelni niepublicznych (dziesiąta w kolejności utworzenia) wskazuje na konieczność współfinansowania przez państwo kształcenia w uczelniach niepublicznych, które tworzone były jako przedsięwzięcie biznesowe, które powinny przynosić zysk? Prawdopodobne jest, iż wiele uczelni, w tym głównie niepubliczne, doświadczają spadku liczby kandydatów w dobie niżu demograficznego, który rozpoczął się wraz z początkiem XXI stulecia (*Rocznik Statystyczny GUS 2007*, s. 195). Po drugie, dlaczego człowiek o liberalnych poglądach (senator pierwszej kadencji, człowiek uczelni kształcącej do nowoczesnego biznesu) akceptuje propozycję strategii eksperckiej i uważa, że to państwo powinno określić zapotrzebowanie na specjalistów określonej branży i do tego dostosowywać limity kształcenia. Tym samym „przerzucić” odpowiedzialność za decyzję o kierunku kształcenia z jednostki (i jej najbliższego otoczenia) na państwo i przywrócić w tym zakresie rodzaj centralizmu. Być może jest dużo racji w tym, aby zaprzestać masowego kształcenia na kierunkach, po których trudno jest znaleźć pracę zgodną z wykształceniem, ale być może wprowadzenie powszechnej odpłatności za studia spowodowałoby podejmowanie bardziej „racjonalnych” decyzji przez tych, którzy kształcą się na uczelniach. Wydaje się, że wprowadzenie takiej odpłatności byłoby dobrym mechanizmem korygującym wiele dotychczasowych uczelnianych „patologii”.

Dalsze prace nad ustawą o szkolnictwie wyższym

Na bazie obu Strategii, dyskusji w różnych środowiskach w MNiSW przygotowana została ustawa o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Jej pierwsze czytanie w Sejmie odbyło się 6 października 2010 r.; 9 listopada 2010 r. odbyło się wysłuchanie publiczne dotyczące projektu tej ustawy. Do udziału w wysłuchaniu publicznym zgłosiły się 103 osoby, w tym m.in. reprezentanci Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Państwowej Komisji Akredytacyjnej, Rady Młodych Naukowców, Parlamentu Studentów RP, Krajowej Reprezentacji Doktorantów, Krajowej Sekcji NSZZ Solidarność PAN, Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych,

¹⁰Wypowiedź K. Pawłowskiego wywołała polemikę między nim a Jerzym Woźnickim, publikowaną w „Forum Akademickim” nr 5/2010, s. 27-28 i odpowiedź K. Pawłowskiego opublikowaną w „FA” nr 6/2010, s. 29-30.

Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich. Każda z tych osób miała prawo do jednorazowego zabrania głosu. Wystąpieniom przysłuchiwali się podsekretarze stanu w MNiSW, prof. Witold Jurek oraz prof. Zbigniew Marciniak. Na początku 2011 roku najpierw Sejm, potem Senat przyjął nową ustawę, która zacznie obowiązywać w uczelniach od 1 października 2011 roku.

Z przygotowanej wersji ustawy zadowoleni są rektorzy uczelni publicznych, co komunikował w następujący sposób J. Woźnicki: „W sprawie szkół wyższych osiągnęliśmy kompromis, z którego jesteśmy zadowoleni, chociaż nie wszystkie zapisy są doskonałe” (Leszczyński, GW 18-19 grudnia 2010, s. 19). Zdecydowanie niezadowoleni są rektorzy uczelni niepublicznych, którzy 18 stycznia 2011 r. oprotestowali przygotowaną ustawę i zapowiedzieli skierowanie wniosku do Trybunału Konstytucyjnego. Według reprezentującego ich stanowisko K. Pawłowskiego zmiany ustawowe doprowadzą do „monopolu szkół publicznych i do upadku szkół niepublicznych, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach” (Pezdra, GW 19 stycznia 2011, s. 8).

Uwagi końcowe

Z zaprezentowanego materiału wynika, iż zmiany ustawodawcze w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego są z jednej strony próbą dostosowania się do funkcjonujących dotychczas rozwiązań (kolejny raz usankcjonowanie dwu-etatowości, wprawdzie tym razem po uzyskaniu zgody rektora macierzystej uczelni), z drugiej wprowadzenia zmian wynikających z uwarunkowań zewnętrznych, związanych ze wspólną polityką UE (np. proces Boloński, Krajowe Ramy Kwalifikacji) oraz niektórych oczekiwań środowiska naukowego.

W toczącej się dyskusji wiele wątków obecnych jest od lat kilkunastu (czasami kilkudziesięciu), podstawowy związany jest z finansowaniem nauki i szkolnictwa wyższego oraz niskimi zarobkami, wymuszającymi na pracownikach naukowych działania dostosowawcze – podejmowanie dodatkowej pracy, zbyt duże obciążenie dydaktyką. Ta z kolei wynika z ukształtowania się praktyki masowego kształcenia. Wskaźniki skolaryzacji na poziomie wyższym przekroczyły 50%, są bardzo wysokie, być może zbyt wysokie. W dyskusji na temat strategii pojawiało się pytanie, czy aż tylu młodych ludzi w Polsce powinno się kształcić na poziomie wyższym. Z jednej strony, wpisuje się to w pewną bardziej ogólną, europejską tendencję oraz bardziej autoteliczne traktowanie uczenia się trwającego przez całe życie. Edukacja jest niewątpliwie pozytywną formą aktywności w przeciwieństwie do wielu innych mniej wartościowych. Z drugiej strony, masowe kształcenie jest sposobem opóźniania wchodzenia młodych ludzi na rynek pracy. Innym pro-

blemem jest kształtowanie zawyżonych aspiracji w stosunku do możliwości stworzonych przez rynek pracy.

Dodatkową wartością dodaną toczącej się w ostatnich latach dyskusji o uprawianiu nauki z uwzględnieniem jej użyteczności i możliwości praktycznych zastosowań jest dostrzeżenie odmienności humanistyki i innych kryteriów, które przy jej finansowaniu winny być stosowane. W dniu 7 czerwca 2010 r. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego na konferencji prasowej ogłosiła Narodowy Program Rozwoju Humanistyki (NPRH), który ma być ofertą dla reprezentantów tych dyscyplin. To jednak temat na odrębny tekst.

Literatura

- BIAŁECKI I. (2010), Dwie debaty, „Forum Akademickie”, nr 3, s. 33-35.
- DZIEDZICZAK-FOLTYN A. (2009), O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989-2009, „Przegląd Socjologiczny”, nr 3.
- JABŁECKA J. (2003), Gospodarka oparta na wiedzy – gorący temat, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22.
- JACKOWSKI S., ŚWIC A. (2010), Zupełnie nowy system. Rozmowa z prof Stefanem Jackowskim prowadzona przez Andrzeja Świcia, „Forum Akademickie”, nr 2.
- LESZCZYŃSKI A. (2010), Teoria względności na wolnym rynku, „Gazeta Wyborcza”, 18-19 XII, s. 18-19.
- MODZELEWSKI K. (2008), Uczelnie: równaj w dół, wywiad przeprowadzony przez Adama Leszczyńskiego, „Gazeta Wyborcza”, 12-13 IV, s. 16-17.
- NARKIEWICZ-NIEDBALEC E. (1999), Aspiracje edukacyjne młodzieży miast przygranicznych (porównania polsko-niemieckie), [w:] *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Kontynuacje*, red. L. Gołdyka, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- (2010), Zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce po 1989 roku, [w:] *Druga dekada wolności. Socjologiczne konsekwencje i zagadki transformacji*, red. J. Frątczak-Müller, A. Mielczarek-Żejmo, L. Szczegółka, „Rocznik Lubuski”, tom 36, cz. 2, Zielona Góra.
- NARODOWY Program Rozwoju Humanistyki (<http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/inicjatywy-ministerstwa/programy-ministra/narodowy-program-rozwoju-humanistyki/> [pobranie 4.12.2010 r.].

- PAPUZIŃSKA (2010), Debata o przyszłości szkolnictwa wyższego, „Polityka”, nr 14 (2750), 3 IV, s. 99.
- PEZDRA A. (2011), Uczelnie niepubliczne: ta reforma to nasza plajta, „Gazeta Wyborcza”, 19 I, s. 8.
- REFORMY sektora nauki i techniki w Polsce (1998), Sugestie i uwagi opracował Opiniodawczo-Doradczy Zespół do spraw Współpracy Naukowej i Naukowo-Technicznej z Zagranicą, podzespół PONAT: Tadeusz Luty, Tomasz Twardowski, Urszula Wajcen, Andrzej Wierzbicki, Władysław Włosiński, Andrzej K. Wróblewski (przewodniczący), Warszawa, 2 X, <http://kbn.icm.edu.pl/analizy/reformy.html> [pobranie 29.11.2010].
- ROCZNIK STATYSTYCZNY (2005), GUS, Warszawa.
- ROCZNIK STATYSTYCZNY (2007), GUS, Warszawa.
- THIEME J. (2010), Dzieło środowiska czy nowy system, „Forum Akademickie”, nr 3, s. 30-32.
- UWAGI do projektu środowiskowego Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/34/2009, s. 20-33.
- WISZNIEWSKI A. (2009), Bez wielkiego optymizmu, „Forum Akademickie”, nr 10.
- WOŹNICKI J., ŚWIĆ A. (2010), Dzieło środowiska i ekspertów. Rozmowa z prof. Jerzym Woźnickim, prezesem Fundacji Rektorów Polskich, przewodniczącym zespołu opracowującego „Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020”, przeprowadzona przez Andrzeja Świccia, „Forum Akademickie”, nr 1.
- WOŹNICKI J. (2010), Dzieło środowiska i dlatego nowy system, „Forum Akademickie”, nr 5, s. 26-29.

Ewa Narkiewicz-Niedbalec

**STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENCE AND
UNIVERSITIES TO 2020 AND DISCUSSION ON HIGHER EDUCATION
REFORM IN POLAND (2008-2011)**

Abstract

The author presented the history of Higher Education Reform in Poland for the years 2008 - 2011 and the discussion (taking place mainly in the press - "Forum Akademickie", "Gazeta Wyborcza") on the condition of Polish science and the reform. First she showed the changes at Polish universities after 1989, financial condition of universities, the genesis of changes prepared since 2008 and various phenomena within the higher education in Europe, especially massification of education. The author also presented two strategies for the development of higher education in Poland - one prepared by the consortium centered around Polish Rectors Foundation, and another commissioned in a consortium of commercial companies by the Ministry of Science and Higher Education. She reported a discussion on both strategies and highlighted the participation of a wide range of scientists in the works over the strategies and in the discussion.



PTS jest nauką i zawodową organizacją socjologów polskich. Działa od 1957 roku. Liczy około 1330 członków. Posiada oddziały terenowe w:

Białymstoku,	Łodzi,	Toruniu,
Gdańsku,	Opolu,	Warszawie,
Katowicach,	Poznaniu,	Wrocławiu,
Krakowie,	Rzeszowie,	Zielonej Górze,
Lublinie,	Szczecinie,	

oraz sekcje tematyczne:

Antropologii Społecznej ,	Socjologii Miasta, Socjologii Wsi,
Historii Socjologii,	Socjologii Młodzieży i Edukacji,
Kół Naukowych,	Socjologii Nauki, Socjologii Pracy,
Metodologii Badań Społecznych,	Socjologii Prawa,
Pracy Socjalnej,	Socjologicznych Problemów Bezpieczeństwa Narodowego,
Socjologii Dewiacji i Kontroli Społecznej,	Socjologii Religii,
Socjologii Jakościowej i Symbolicznego Interakcjonizmu,	Socjotechniki.
Socjologii Medycyny,	

Co trzy lata Towarzystwo organizuje ogólnopolskie zjazdy socjologiczne, które podsumowują wiedzę o społeczeństwie i wskazują nowe kierunki badań.

Pod auspicjami PTS ukazują się: anglojęzyczny kwartalnik „Polish Sociological Review” i biuletyn, wydawany dwa razy do roku, adresowany do członków PTS „Informacja Bieżąca PTS” oraz „Bibliograficzna Informacja Bieżąca”, która rejestruje poważną część prac socjologicznych wydawanych w Polsce.

Od 1974 roku PTS wyłania w drodze konkursu najlepszą książkę napisaną przez autora młodszego pokolenia i przyznaje prestiżową Nagrodę im. Stanisława Ossowskiego. Od lat 90. przyznawana jest także nagroda im. Floriana Znanińskiego za najlepsze prace magisterskie z socjologii. Od 2010 roku PTS przyznaje również nagrodę za najlepsze tłumaczenie książki socjologicznej.

Od chwili swego powstania PTS jest kolektywnym członkiem ISA i współpracuje z Europejskim Stowarzyszeniem Socjologicznym (ESA).

W 2005 roku PTS uzyskał status organizacji pożytku publicznego.

Polskie Towarzystwo Socjologiczne
ul. Nowy Świat 72, p. 216
00-330 Warszawa
tel./fax (0-22) 826-77-37
e-mail: pts@ifispan.waw.pl
www.pts.org.pl



ZAKŁAD BADAŃ NAUKOWYCH POLSKIEGO TOWARZYSTWA SOCJOLOGICZNEGO

Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego działa od 1984 roku, początkowo pod nazwą Biuro Badań Społecznych PTS. Zakład realizuje badania socjologiczne o zróżnicowanej tematyce, a w szczególności dotyczące problemów polityki społecznej, samorządów lokalnych, rynku pracy i publicznych służb zatrudnienia, obszarów wykluczenia społecznego, edukacji, rolnictwa, ekologii oraz prowadzi ewaluacje programów unijnych.

Zakład posiada profesjonalną i doświadczoną, ogólnopolską sieć ankierską, prowadzoną przez wypróbowany zespół koordynatorów terenowych. Specjalnością Zakładu są trudne, nietypowe projekty, wymagające od ankierów dużych umiejętności warsztatowych.

Niezależnie od dużych, kompleksowych badań ilościowych, specjalnością ZBN PTS są także badania jakościowe, wymagające bezpośredniego dotarcia do ściśle określonych grup i środowisk społecznych, takich jak parlamentarzyści, radni, lokalni liderzy, grupy interesu, osoby z grup ryzyka i wykluczenia społecznego, a także takich podmiotów, jak urząd gminy, organizacje pozarządowe, firmy i przedsiębiorstwa.

Oprócz kompleksowego prowadzenia badań i ekspertyz ZBN PTS zajmuje się także realizacją poszczególnych etapów procesu badawczego, w tym:

- Doradztwem w projektowaniu badań i narzędzi badawczych, konsultacjami metodologicznymi
- Pilotażami
- Realizacją terenową badań technikami ilościowymi i jakościowymi
- Opracowaniem założeń doboru próby i losowaniem prób
- Opracowaniem kluczy kodowych i kodowaniem danych
- Wprowadzaniem danych
- Obliczeniami oraz analizami statystycznymi wyników badań w programie SPSS
- Kontrolą telefoniczną i terenową pracy ankierów
- Opracowaniem raportów z badań

W ciągu przeszło 25 lat pracy Zakład Badań Naukowych PTS wypracował sobie opinię ośrodka badawczego, który jest przyjazny dla klientów, a rzetelność i akademicki poziom łączy z przystępnymi cenami swoich usług. ZBN PTS jest dobrym miejscem do odbywania praktyk studenckich.

ZAKŁAD BADAŃ NAUKOWYCH PTS

Adres: 00-052 Warszawa, ul. Mazowiecka 11, II p.

Kontakt: tel. (022) 826 57 01; tel/fax. (022) 826 57 68

e-mail: biuro@zbnpts.pl

www.zbnpts.pl