

# Nauka i szkolnictwo wyższe

2/30/2007

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego



Szkoły wyższe i wiedza  
a oblicza demokracji

## **Rada Redakcyjna**

Władysław **Adamski**  
Ireneusz **Białecki**  
Janusz **Grzelak**  
Jolanta **Kulpińska**  
Stefan **Kwiatkowski**  
Zbigniew **Kwieciński**  
Hanna **Świda-Ziemia**

## **Redaguje zespół**

Ireneusz **Białecki** (redaktor naczelny)  
Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**  
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**  
Adam **Gałkowski** (sekretarz redakcji)  
Jacek **Kochanowski**

Opracowanie graficzne  
Wojciech **Freudenreich**

Redaktorzy tomu  
*Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Jacek **Kochanowski***

## **Adres Redakcji**

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego  
Uniwersytetu Warszawskiego  
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. (0-22) 826-07-46

*Czasopismo dotowane przez Uniwersytet Warszawski  
z funduszy na działalność statutową*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, Warszawa 2007

ISSN 1231-02-98



ed. 449828 II  
2003-04-01

# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego

**2/30/2007, półrocznik, Warszawa**

## Od Redakcji 5

Ireneusz **Białecki**, Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**, Maria **Wójcicka**,  
Piętnastolecie naszego pisma 7

Studia techniczne – proces rekrutacji i oczekiwania kandydatów.  
Rozmowa z dr. inż. Bohdanem **Utryką**,  
pełnomocnikiem rektora ds. rekrutacji i sekretarzem  
Uczelnianej Komisji Rekrutacyjnej Politechniki Warszawskiej 11

Jerzy **Jastrzębski**, Społeczeństwo wiedzy i demokracja 23

Janusz **Goćkowski**, Demagog i sofista nauczycielami wiedzy  
w demokracji masowej 30

Antoni **Kukliński**, Systemy demokratyczne  
wobec wyzwań gospodarki opartej na wiedzy 44

Jacek **Sobczak**, Wolność badań naukowych  
– standardy europejskie i rzeczywistość polska 53

Marcin **Skinder**, Realizacja postulatów Procesu Bolońskiego  
w publicznych i niepublicznych szkołach wyższych  
województwa kujawsko-pomorskiego 75

Agnieszka **Parkitna**, Wiedza jako świadomy wybór przyszłości.  
Na przykładzie Finlandii **85**

Artur **Bajerski**, Prywatne szkolnictwo wyższe w Republice Czeskiej **94**

Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**, Informacja na temat raportu OECD  
*Review of Tertiary Education. Poland* **104**

**Summaries 113**

**Informacje o autorach 116**



449828 II / 2007

BIBL. UAM  
2007 EO 153A

# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy  
and Higher Education

**2/30/2007, semi-annual journal, Warsaw**

## From the Editor 5

Ireneusz **Biatecki**, Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**, Maria **Wójcicka**,  
Fifteen years of our journal 7

Technical studies: the recruitment process and candidates' expectations.

Interview with Bohdan **Utryśka** Ph.D. Eng.,  
Vice-chancellor's plenipotentiary for recruitment and Secretary  
to the Recruitment Committee at the Warsaw University of Technology 11

Jerzy **Jastrzębski**, Knowledge society and democracy 23

Janusz **Goćkowski**, Demagogues and sophists as knowledge teachers  
in mass democracy 30

Antoni **Kukliński**, Democratic systems faced with challenges  
of knowledge-based economy 44

Jacek **Sobczak**, Freedom of scientific research  
– European standards and Poland's reality 53

**Marcin Skinder**, Implementation of the Bologna objectives  
in public and non-public schools of tertiary education  
in the Kujawsko-Pomorskie voivodship 75

Agnieszka **Parkitna**, Knowledge as a conscious choice for the future  
– the Finnish example **85**

Artur **Bajerski**, Private tertiary education in the Czech Republic **94**

Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**, Note on *OECD Review  
of Tertiary Education. Poland* **104**

**Summaries 113**

**Notes on the Authors 116**

**Od Redakcji** Prezentowany numer półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” ma charakter specjalny: opatrzony jest numerem trzydziestym, a jego wydanie zbiega się z jubileuszem piętnastolecia istnienia Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, jednostki Uniwersytetu Warszawskiego kontynuującej tradycję resortowego Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Z tego powodu numer otwiera nota wspomnieniowa profesorów Ireneusza Białeckiego, Małgorzaty Dąbrowy-Szeffler i Marii Wójcickiej poświęcona historii naszego czasopisma.

Znakomitą część tekstów stanowią materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej „Wiedza a demokracja”, która została zorganizowana w dniach 10–11 maja 2007 r. przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego we współpracy z Wyższą Szkołą Komunikowania, Politologii i Stosunków Międzynarodowych w Warszawie. Artykuły prof. Antoniego Kuklińskiego oraz prof. Janusza Goćkowskiego oparte są na wystąpieniach otwierających konferencję. Ich celem było wprowadzenie do problematyki konferencji oraz wskazanie na podstawowe kierunki refleksji. Profesor Goćkowski w swoim artykule przeprowadza konsekwentną krytykę zjawiska określanego jako „demokracja masowa” i jej negatywnego wpływu na funkcjonowanie nauki. Artykuł ten zachęci być może naszych Czytelników do dalszej dyskusji na ten temat. Profesor Kukliński kieruje nas ku problematyce gospodarki opartej na wiedzy, poruszając się w swoich rozważaniach w trójce: gospodarka – wiedza – demokracja. W numerze publikujemy także artykuł pokonferencyjny prof. Jerzego Jastrzębskiego dotyczący meandrów znaczeniowych pojęcia „społeczeństwo wiedzy” oraz tekst prof. Jacka Sobczaka dotyczący problematyki demokratycznych standardów wolności badań naukowych. Marcin Skinder w swoim artykule zajmuje się ważną kwestią implementacji założeń Procesu Bolońskiego w polskim szkolnictwie wyższym. Dwa kolejne artykuły dotyczą problematyki polityki naukowej i edukacyjnej poza Polską: Agnieszka Parkitna wskazuje na znaczenie wiedzy w strategii rozwoju Finlandii, zaś Artur Bajerski omawia dynamikę zmian szkolnictwa prywatnego w Czechach.

Jednym z najważniejszych dokonań Centrum w ostatnim czasie było przygotowanie przez prof. Małgorzatę Dąbrowę-Szeffler oraz dr hab. Julitę Jabłecką-Pryszlopską krajowego raportu *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*. Raport ten, a także wizytacja ekspertów OECD, stanowiły podstawę dla dokonanego przez tę organizację przeglądu polskiego szkolnictwa wyższego (*Review of Tertiary Education. Poland*). W niniejszym numerze zamieszczamy omówienie tego raportu przygotowane przez prof. Małgorzatę Dąbrowę-Szeffler.

Kontynuując tradycję publikowania w naszym czasopiśmie rozmów na tematy ważne dla polityki naukowej i szkolnictwa wyższego, przedstawiamy także rozmowę z dr. inż. Bohdanem Utryską, pełnomocnikiem rektora ds. rekrutacji i sekretarzem Uczelnianej Komisji Rekrutacyjnej Politechniki Warszawskiej, na temat procesu rekrutacji na uczelnie techniczne oraz jego specyficznych uwarunkowań.

*Elżbieta Drogosz-Zabłocka  
Jacek Kochanowski*

## Piętnastolecie naszego pisma

Kiedy Elżbieta Wnuk-Lipińska, pierwsza redaktor naczelna półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, przekonywała władze i środowisko naukowe Uniwersytetu Warszawskiego do pomysłu uruchomienia pisma, nierzadko spotykała się ze sceptycyzmem. Obiektywnie patrząc, taka reakcja była częściowo uzasadniona. Wątpliwości budził zarówno obszar tematyczny – nauka i szkolnictwo wyższe – jak i społeczny charakter pracy zespołu redakcyjnego oraz potencjalnych autorów artykułów. Trzeba przypomnieć, że badania nad szkolnictwem wyższym były wówczas bardzo rozproszone, a jedyny ośrodek, który łączył wieloaspektowe podejście do tego typu badań – Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego – został właśnie rozwiązany. Powołane w jego miejsce Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego dysponowało skromnymi zasobami i było na etapie definiowania własnej tożsamości. Nic więc dziwnego, że założenie, iż nowy tytuł będzie w stanie zapewnić sobie ciągłość, a także dostęp do autorów zajmujących się problemami związanymi z reformującymi się instytucjami szkolnictwa wyższego, mogło się wydawać mało realne.

Wśród tych wszystkich sceptycznych i – nie da się ukryć – nieco zniechęcających opinii pojawił się jednak sygnał ważny oraz, jak się później okazało, proroczy. Ówczesny rektor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. Andrzej Kajetan Wróblewski, po wywiadzie do pierwszego numeru pisma udzielonym Elżbiecie Wnuk-Lipińskiej, powiedział: „Uda się. Gwarantuję to pani entuzjazm i głębokie przekonanie o powodzeniu”.

Trudno dziś jednoznacznie stwierdzić, czy był to atut przesądzający o powodzeniu, mierzonym ukazaniem się w 1993 roku pierwszego numeru pisma, a potem dwudziestu dzieł następnym, przygotowywanym przez zespół o zmieniającym się składzie i pod kierunkiem kolejnych redaktorów naczelnych. Z całą pewnością jednak misyjne podejście pierwszej redaktor naczelnej udzielało się innym i ułatwiało rozszerzanie grona współpracowników.

Na naszą korzyść przemawiał w tamtych czasach jeszcze jeden atut: sytuacja, którą najkrócej można określić jako *zmianę*. Był to bowiem okres przeobrażeń obejmujących prawie wszystkie aspekty funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego. Kształtowały się nowe relacje między państwem a uczelniami; w wyniku zmieniających się warunków funkcjonowania uniwersytetu nowego znaczenia nabierały takie pojęcia jak niezależność, autonomia, wolność akademicka. Dzięki stworzeniu podstaw rozwoju uczelni niepaństwowych dokonywała się zmiana systemowa. Niemal w tym samym czasie rozpoczął się – przy znaczącym zainteresowaniu stosownego ministerstwa – proces różnicowania strukturalnego: obok zunifikowanych pięcioletnich studiów magisterskich pojawiły się trzyletnie kolegia nauczycielskie i inne studia prowadzone w skróconym cyklu, na niektórych kierunkach nastąpiły wręcz rewolucyjne zmiany programów kształcenia bądź organizacji studiów.



Jeśli nawet było wiadomo, co należy zmieniać, to nie zawsze towarzyszyła temu przekonaniu pewność, jak tego dokonać. Przenoszenie rozwiązań sprawdzonych za granicą było mało realne. Niektóre kraje Europy Zachodniej – Niemcy, Francja, Wielka Brytania – znajdowały się właśnie na etapie analizowania skutków przemian strukturalnych zapoczątkowanych w latach sześćdziesiątych, inne (np. Holandia), „czarowały” polskie władze prostotą, z jaką w latach osiemdziesiątych jednokierunkowe średnie szkoły zawodowe zostały przekształcone w wielokierunkowe wyższe szkoły zawodowe. Skutki tych wszystkich reform były jednak inaczej oceniane przez rządy, a inaczej przez środowisko akademickie.

W tym miejscu zaczynała się rola naszego pisma. Rozumieliśmy ją jako tworzenie warunków komunikacji, dyskusji między środowiskiem naukowym, akademickim i administracją centralną.

Warto przypomnieć kontekst prowadzonej wówczas debaty. Poza wspomnianymi wyżej szybkimi przemianami instytucji nauki i szkolnictwa wyższego oraz jego umasowieniem, określającymi problematykę debaty, ważnym aspektem dla zmieniającej się Polski i przeobrażającego się szkolnictwa były hasła modernizacji i reformy (oba mocno związane z napływem swoistego *know-how* z zagranicy). Z techniczną terminologią i nowymi procedurami zapoznawaliśmy się podczas międzynarodowych konferencji, wizyt ekspertów z OECD, seminariów organizowanych przez holenderskie Center for Higher Education Policy Studies czy International Centre for Higher Education Research (Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung) w Kassel. Nowa wiedza była też tworzona i odtwarzana dzięki programom Tempus i Socrates-Erasmus. Nowej, importowanej wiedzy towarzyszyły nowe terminy, swoisty żargon, który przez pewien czas był stosowany w oryginalnej, angielskiej postaci. Wszyscy pamiętamy takie określenia jak np. *quality evaluation*, *quality assurance* i *quality audit* – by przypomnieć tylko terminy odnoszące się do silnie zideologizowanej „technologii zapewniania jakości”<sup>1</sup>. Bez wątplenia był to jeden z podstawowych obszarów importowanej wiedzy oraz jeden z głównych wątków debaty. Podobnie jak dziś nie ma dobrego artykułu i szanującego się autora, który choć raz nie nawiązałby do problematyki globalizacji, tak jakiś czas temu trudno było sobie wyobrazić dłuższą debatę nad szkolnictwem wyższym bez odwołań do zagadnień związanych z jakością.

Rzecz jasna, nie był to jedyny obszar „importowanej” modernizacji. Przypomnijmy choćby jeszcze takie określenia jak granty, wskaźniki, *peer review*, charakteryzujące sposób finansowania nauki, bądź „uniwersytet przedsiębiorczy”, *stakeholders* (zgrabnie tłumaczeni jako *interesariusze*), *centre of excellence* czy *foresight* – odnoszące się do zarządzania i polityki naukowej. Niektóre z tych terminów pojawiły się wcześniej, inne później; jedne mają już polskie odpowiedniki, inne zostały jedynie spolszczone, jeszcze innymi posługujemy się nadal w wersji angielskiej (*foresight*, *peer review*). Oczywiście, źródłem zmian nie były jedynie importowane wzory, rozwiązania i procedury. Polskie szkoły wyższe zmieniały się (lub trwały w dotychczasowej postaci) także z powodu niespotykanego dotąd popytu na studia i umasowienia kształcenia na tym poziomie, braku pieniędzy, konserwatyizmu środowisk naukowych, obrony jego interesów, pojawienia się „luki pokoleniowej”, a także *quasi*-rynkowej regulacji oraz z wielu innych przyczyn. Bez wątplenia jednak „mo-

<sup>1</sup> Oczywiście, procedury zapewniania jakości przeszły do szkół wyższych z gospodarki, ale w polskich uczelniach, zwłaszcza nietechnicznych, były przenoszone raczej z zagranicy, z innych szkół wyższych, a nie z działalności gospodarczej.

„modernizacja z importu” współkształtowała wiele zmian. O ile niektóre żywiołowe procesy i przeobrażenia nie były poprzedzane debatą (np. trudno uznać, by zjawisko wieloetapowości poprzedzała debata), o tyle „modernizacja z importu” była wprowadzana głównie przez debatę prowadzoną podczas spotkań w ministerstwie, w grupach ekspertów, na seminariach i konferencjach. Głównymi uczestnikami takich debat byli członkowie administracji centralnej, akademicki establishment oraz przedstawiciele instytucji zajmujących się polityką w tej dziedzinie, podejmujący decyzję i tworzący prawo. Echa owych debat w postaci artykułów trafiały do naszego półrocznika, a niekiedy – mamy nadzieję – nasze artykuły stanowiły także stymulację dla toczonych debat. Mniej więcej dziesięć lat temu przedstawiciel naszej redakcji zgłosił się do stosownego wiceministra po odbiór sygnowanego przez niego pisma. Minister otworzył skórzaną, czarną aktówkę, wyjął dokument i wtedy okazało się, że trzyma w teczce egzemplarz „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”. Czy sam go kupił? Czy czytał któryś z artykułów? Nie wiemy. Nawet jeśli półrocznik nie był czytany, to sama obecność wydawanego przez nas czasopisma w teczce urzędnika tworzącego politykę naukową oznaczała, że współtworzy ono ów obieg informacji, który kształtuje debatę.

Wydaje się, że okres gwałtownej „modernizacji z importu” mamy już za sobą. Kierunek zmian i drogę modernizacji można w istotnym stopniu wyjaśnić importem terminologii i wiedzy. W końcu wiele nowych instytucji oraz wiele procedur było wariantowym odwzorowaniem rozwiązań wytworzonych i „przećwiczonych” w krajach zachodnich.

W pierwszych latach ukazywania się półrocznika dominował informacyjno-komparatystyczny ton artykułów. Na tle doświadczeń krajów Europy Zachodniej przedstawiane, analizowane i dyskutowane były problemy kluczowe zarówno dla polskiego środowiska akademickiego i naukowego, jak i dla decydentów.

Pewnym ograniczeniem debaty i jej recepcji jest zapewne interdyscyplinarność naszego pisma. Większość czasopism naukowych wpisuje się w kanon konkretnej dyscypliny (socjologii, ekonomii czy nauk o zarządzaniu). Jej metodologie, tematyka, właściwe jej podejścia i paradygmaty tworzą kryteria określające wartość publikacji oraz zasięg i środowisko odbiorców. Odniesieniem dla debaty są rozwój określonej dyscypliny oraz jej środowisko międzynarodowe i krajowe. W naszym przypadku jest inaczej i trudniej mówić o tożsamości tworzonej przez tradycję oraz kanon określonej dyscypliny. Trudniej też mówić o ustabilizowanym odbiorcy, czytelniku będącym reprezentantem określonej dyscypliny, „wychowanym” w pewnej tradycji, paradygmatach oraz stylu myślenia, i nas do tej tradycji przyuczającym. Nasi odbiorcy wywodzą się przede wszystkim z trzech kręgów: ze środowiska naukowego zainteresowanego działaniem szkół wyższych i instytucji nauki; ze stosunkowo wąskiego grona naukowców wywodzących się z rozmaitych dyscyplin (często także technicznych), tworzących zawodowo wiedzę o nauce i szkolnictwie wyższym; wreszcie – z tej części administracji, która tworzy politykę w tej dziedzinie (wydaje przepisy i rozporządzenia). Tak więc nasza debata, wiedza, którą tworzymy, ma zapewne w większym niż w innych czasopismach stopniu orientację praktyczną. Naszym zamiarem i ambicją jest tworzenie wiedzy stosowanej. Rzadziej pojawia się u nas teoria i testowanie innych teorii, rzadziej też – rozważania o metodzie. Nawet jeśli publikujemy rozważania teoretyczne, nawet kiedy sprawdzamy adekwatność jakiegoś modelu czy konceptu, kiedy np. analizujemy pojęcie autonomii, rozmaite koncepcje zarządzania wiedzą czy zastosowanie w polskich warunkach modelu uniwersytetu przedsiębiorczego, zawsze w tle, wyraźniej niż w innych pismach, pojawia się zastosowanie. Pamiętamy o tym – bo tak odczytujemy ocze-

kiwania uczestników debaty i naszych czytelników – i staramy się zwracać uwagę na to, jak i czy prezentowaną przez nas wiedzę można wykorzystać przy tworzeniu prawa, pisaniu rozporządzeń, podejmowaniu dobrze przemyślanych decyzji, debatowaniu nad zalecaniami i wadami rozmaitych rozwiązań, rozpoznawaniu interesów partnerów społecznych.

Tak też pojmujemy misję naszego pisma i prowadzonej na jego łamach debaty.

Podczas minionych piętnastu lat pozmieniali się redaktorzy naczelni i członkowie zespołu redakcyjnego naszego pisma, ale zawsze nimi byli, i nadal pozostają, pracownicy Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Przy tej specjalnej okazji pragniemy zaznaczyć, że od samego początku w sprawach organizacyjnych niezmiennie uczestniczą dwie osoby, panie Mirosława Kozłowska i Violetta Siczek, których pomoc – często nieoceniona – dotyczy zarówno spraw związanych z całym procesem wydawania półrocznika, jak i prenumeraty oraz kontaktów z autorami i czytelnikami.

Jubileusz piętnastolecia być może nie upoważnia jeszcze do hucznego świętowania, bez wątpienia jednak jest dobrą okazją do zbilansowania dotychczasowej działalności i spoglądania w przyszłość z większą pewnością. Mając świadomość, że sprawy badań naukowych i kształcenia na poziomie wyższym powinny odgrywać coraz większą rolę w szeroko pojętym życiu społecznym kraju, redakcja półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” zamierza nadal podejmować debaty nad ważnymi, aktualnymi, a nierzadko trudnymi problemami. Jest to także sposobność, by zachęcić naszych Czytelników – zarówno dotychczasowych, jak i przyszłych, stałych oraz okazjonalnych – do inicjowania tych debat i udziału w nich w formie artykułów, polemik lub listów.

*Ireneusz Białecki, Małgorzata Dąbrowa-Szeffler, Maria Wójcicka*

# Studia techniczne – proces rekrutacji i oczekiwania wobec kandydatów

Rozmowa z dr. inż. Bohdanem Utryką,  
pełnomocnikiem rektora ds. rekrutacji i sekretarzem Uczelnianej Komisji  
Rekrutacyjnej Politechniki Warszawskiej

**– Wyniki egzaminu maturalnego są wykorzystywane w procesie rekrutacji na studia. Czy Politechnika Warszawska zapoznaje się z wymaganiami maturalnymi oraz z osiągnięciami maturzystów?**

– W procesie rekrutacji wykorzystujemy przede wszystkim osiągnięcia maturzystów z matematyki, fizyki<sup>1</sup>, chemii i języków obcych. Koncepcja egzaminów wstępnych organizowanych przez Politechnikę przed wprowadzeniem nowej matury była podobna do koncepcji obecnego egzaminu maturalnego w tych przedmiotach, tj. egzamin polegał głównie na rozwiązywaniu zadań. W takim podejściu nacisk położony jest na rozumienie i umiejętność analizy problemów, kojarzenie oraz wykorzystanie nabytej wiedzy. Są to umiejętności istotne w kształceniu i zawodzie inżyniera. Od kilku lat wśród przedmiotów branych pod uwagę przy kwalifikowaniu kandydatów pojawiła się biologia. Egzamin maturalny z tego przedmiotu różni się charakterem od poprzednio wymienionych i w większym stopniu sprawdza zasób wiadomości. Mimo tych różnic również w tym przedmiocie akceptujemy wymagania maturalne. Zastąpienie egzaminów wstępnych przez egzamin maturalny nie budzi więc naszego sprzeciwu, zwłaszcza że ma wiele zalet. Upraszcza to znacznie postępowanie kwalifikacyjne, a kandydat unika wielokrotnego zdawania tego samego przedmiotu, jeśli się ubiega o przyjęcie do kilku szkół wyższych. Uczelnie poparły zresztą wprowadzenie nowej matury jako narzędzia kwalifikowania na studia i w tej kwestii panuje pełna zgoda między organizatorami egzaminów – Centralną Komisją Egzaminacyjną oraz politechnikami.

**– Czy to oznacza, że wiedza i umiejętności kandydatów na studia, potwierdzone egzaminem maturalnym, pozostają w zgodzie z tym, czego Państwo od tych kandydatów oczekują?**

– Wolelibyśmy, oczywiście, żeby wyniki matur wielu kandydatów były lepsze, jednak jest jak jest, ale samą zasadę egzaminu maturalnego jako miernika wiedzy i umiejętności akceptujemy.

---

<sup>1</sup> Zgodnie z obowiązującym prawem przedmiotami egzaminacyjnymi są fizyka i astronomia, mówiąc więc w wywiadzie o fizyce, utożsamiamy ją z tymi właśnie przedmiotami.

**– Do przedmiotów szczególnie interesujących politechnikę należy fizyka, uchodząca za trudną, być może nie najlepiej nauczaną...**

– Dla uczelni technicznej istotne jest przede wszystkim przygotowanie z trzech przedmiotów: matematyki, fizyki i chemii. Obecna sytuacja, jak pokazują nasze obserwacje, wygląda następująco. Z matematyką nie jest najgorzej, w województwie mazowieckim liczba osób wybierających ten przedmiot na maturze w zasadzie zaspokaja zapotrzebowanie wszystkich dużych uczelni w regionie: Uniwersytetu, Politechniki, Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Wojskowej Akademii Technicznej, a także innych szkół wyższych prowadzących studia na kierunkach technicznych i matematyczno-przyrodniczych. Zresztą, jeśli chodzi o matematykę, to widać już „światelko w tunelu”, wielu zaczyna mówić o niej jako o podstawowej umiejętności dla współczesnego inteligenta, a Ministerstwo Edukacji Narodowej zaakceptowało propozycję uznania jej od 2010 r. za obowiązkowy przedmiot maturalny. Inicjatywa ta cieszy się poparciem społecznym, dużo się o niej mówi w mediach, można więc sądzić, że się obroni.

Z fizyką natomiast jest dramat – liczba zdających ją na maturze nie pokrywa nawet potrzeb samej Politechniki. Po pierwsze, w szkole średniej jest mało godzin lekcyjnych fizyki, wydaje się, że mniej niż w latach wcześniejszych. Stanowi ona jeden z wielu przedmiotów do wyboru na maturze, równorzędnie np. z wiedzą o tańcu, poza tym nie jest szczególnie eksponowana. A czy nauczyciele uczą źle tego przedmiotu? Wydaje mi się, że niedobrze uczą matematyki i na tym polega problem. W niektórych systemach edukacyjnych do nauczania matematyki w znacznym stopniu wykorzystuje się przykłady z fizyki. Tak zresztą było dawniej i u nas. Byłoby wskazane, aby w zadaniach na lekcjach matematyki używać schematów fizycznych. Jeżeli uczeń na lekcjach matematyki układa i rozwiązuje równania dotyczące ruchu przyspieszonego czy rzutu swobodnego, to na lekcjach fizyki ma narzędzie do rozwiązania problemu i, co najważniejsze, przestaje „widzieć wszystko oddzielnie” – wierzyć, że są równania kwadratowe i równania fizyczne. Dla większości uczniów zadania dotyczące konkretnych problemów powinny być zdecydowanie łatwiejsze do zrozumienia i do rozwiązania niż zadania abstrakcyjne. Natomiast uczniowie, którzy będą wykorzystywali matematykę na poziomie abstrakcyjnym (jest ich niewiele, pewnie z 10%) są na tyle inteligentni, że potrafią się oderwać od konkretnych przykładów i zastąpić samolot czy wannę obiektem abstrakcyjnym „A”. Ale wracając do fizyki – kandydaci na politechnikę mają z nią poważne kłopoty i jest ona ich piętą achillesową<sup>2</sup>. Może jednak sprawa ta jest dużo głębsza? Uczenie się fizyki zawsze dawało przekonanie, że świat jest przewidywalny; może z trudem, może nie wszyscy i może jeszcze nie dziś, ale jesteśmy w stanie go zrozumieć. Wydaje się jednak, że obecnie takie podejście przestało być modne. Połowa dzisiejszych filmów dla dorosłych to bajki, z duchami i niesamowitymi stworami – chyba my, dorośli, zdziecinniliśmy, a młodzież w ślad za nami.

**– Czy Politechnika Warszawska podejmuje jakieś działania, by zmienić ten stan oraz pomóc uczniom i nauczycielom?**

<sup>2</sup> O trudnościach młodzieży z pokonaniem progu wymagań rekrutacyjnych może świadczyć fakt, że na bezpłatnych studiach w uczelniach publicznych jeszcze w połowie sierpnia były wolne miejsca na kierunku fizyka (w różnych specjalnościach) m.in. w renomowanych uniwersytetach (Jagiellońskim, Wrocławskim, Mikołaja Kopernika). Por. *Kujon Polski* (datac do „Gazety Wyborczej”), 13 sierpnia 2007.

– Tak. Chcemy zaproponować nauczycielom fizyki prowadzenie lekcji w naszych laboratoriach, organizować dla nich spotkania, natomiast uczniów zaprosimy do udziału w kołach zainteresowań. Od lat nasz Wydział Fizyki patronuje konkursowi dla uczniów szkół średnich i premiuje zwycięzców przy staraniach o indeks. Są to działania prowadzone przed rekrutacją. Jednocześnie prowadzimy powszechną już akcję pomocy nowym studentom w uzupełnianiu braków – na pierwszym semestrze program zajęć uzupełniono o dodatkowe zajęcia z fizyki i matematyki, dotyczące programu szkolnego, tak aby ułatwić studentom wejście w przedmioty akademickie.

Problem braku kandydatów z ocenami maturalnymi z fizyki (i w mniejszym stopniu z chemii) spowodował nas do wprowadzenia dość istotnych zmian w procesie rekrutacji. Od roku akademickiego 2008/2009 wprowadzamy na Politechnice nowy system, w którym przy ocenie konkursowej będziemy brać pod uwagę oceny z trzech przedmiotów, tj. matematyki (współczynnik wagowy 1) i języka obcego (dla kierunków technicznych z niskim współczynnikiem wagowym: 0,25) oraz z jednego przedmiotu do wyboru. Gama tych przedmiotów jest szeroka, dużo szersza niż dotychczas, ale różnym przedmiotom zostanie przypisana różna waga. I tak: wszędzie występuje fizyka, i to z mnożnikiem 1, informatyka ma mnożnik 0,75, a chemia od 0,5 do 1, w zależności od kierunku studiów. Dla dużej liczby kierunków występuje biologia (ze współczynnikiem od 0,25 do 1, w zależności od kierunku), a sporadycznie także geografia. Dla kierunków licencjackich występują również oceny z wiedzy o społeczeństwie i z języka polskiego. Chodzi o to, aby dopuścić do rekrutacji na studia inżynierskie kandydatów, którzy nie zdawali fizyki, ale np. biologię lub geografię. Przedstawione zasady, a zwłaszcza „tablica współczynników”, są jednocześnie informacją dla kandydatów, że mimo wszystko warto na maturze zdawać fizykę czy informatykę, nawet wówczas, gdy uzyska się wynik gorszy niż możliwy do osiągnięcia np. z geografii, ponieważ waga tych przedmiotów jest duża. Studia techniczne na danym kierunku są zwykle związane nie z całą fizyką, ale z jej konkretnymi działami. A zatem wiedza i umiejętności kandydata stanowią punkt wyjścia do studiowania konkretnego działu fizyki. A z tym zadaniem uczelnia już sobie poradzi.

– **Czy Państwo śledzą progowe warunki przyjęć na studia na tych samych i podobnych kierunkach w innych uczelniach?**

– Gromadzimy informacje na temat wymagań obowiązujących w innych uczelniach, ale warunków przyjęć na Politechnikę Warszawską nie staramy się dopasowywać do zwyczajów przyjętych w innych szkołach wyższych. Jest to autonomiczna decyzja uczelni. Staramy się zachować wymagania charakterystyczne dla uczelni technicznej, tj. preferować przedmioty z grupy matematyczno-fizycznej oraz przyrodniczej oraz utrzymywać te wymagania nawet na tych kierunkach, na które zapisuje się stosunkowo niewielka liczba kandydatów. A co do progów, to porównywanie liczb nie ma sensu, ponieważ na każdej uczelni obowiązują inne zasady.

– **W niektórych europejskich systemach edukacyjnych wybiera się rodzaj matury, a wybór ten determinuje następnie charakter przyszłych studiów. Tak jest np. we Francji...**

– Tam w ogóle obowiązuje inny system, z trudnymi egzaminami konkursowymi do *grandes écoles*, ale rzeczywiście matura *science* (S) jest najwyżej ceniona i daje duże możliwości wyboru studiów.

**– Kiedy Politechnika ogłasza swoje warunki przyjęć na studia, tzn. przedstawia zasady kwalifikowania kandydatów?**

– O zasadach przyjęć na studia informujemy w dwóch etapach. Pierwszy to przedstawienie uchwały Senatu, która, zgodnie z obowiązującym prawem, powinna być podjęta na 15 miesięcy przed początkiem roku akademickiego, którego dotyczy. W uchwale tej określamy przedmioty wymagane w procesie rekrutacji oraz zasady przeliczania punktów ze świadectwa maturalnego. Drugi etap jest równoznaczny z opublikowaniem *Informatora dla kandydatów na studia*, przygotowanego przez Uczelnianą Komisję Rekrutacyjną. Na pierwszych stronach tego informatora przedstawiamy ofertę uczelni, tj. informacje dotyczące struktury studiów, kierunków, specjalności i liczby miejsc. Podajemy szczegółowe zasady przyjęć, terminy, adresy i całą „technologię” akcji. Informujemy również o liczbach kandydatów i liczbach miejsc w latach ubiegłych. Informacje te kandydaci otrzymują na jesieni, gdy rozpoczynają naukę w ostatniej klasie szkoły średniej.

**– Ponieważ wstępną decyzję o wyborze przedmiotów maturalnych uczniowie podejmują do 30 września, a decyzję ostateczną, wiążącą – do 20 grudnia, z przedstawionego harmonogramu wynika, że kandydaci mają czas na zastanowienie.**

– Uchwała Senatu Politechniki Warszawskiej, określająca zasady przyjęć w 2008 r., a także przedmioty brane pod uwagę przy przyjęciach na wszystkie kierunki studiów i zasady klasyfikacji, została ogłoszona w maju 2007 r. Uczniowie zostali więc poinformowani na 12 miesięcy przed początkiem akcji rekrutacyjnej i na 4 miesiące przed datą zgłaszania wyboru przedmiotów maturalnych. Ogłoszenie zasad szczegółowych, technicznych, nastąpiło we wrześniu.

**– Jaką drogą informacje te docierają do kandydatów?**

– Przez Internet oraz w wersji drukowanej. Strona Politechniki zawiera specjalny dział „Kandydaci”, adresowany do przyszłych studentów. Drukujemy 60 tys. ulotek (ogólnych i 20 wersji wydziałowych), przygotowujemy 10 tys. egzemplarzy szczegółowego informatora, który rozsyłamy do szkół (dysponujemy tysiącem adresów szkół i poradni psychologiczno-pedagogicznych) oraz udostępniamy podczas targów i spotkań z młodzieżą. Przekazujemy te informacje wszelkimi dostępnymi drogami, wykorzystując także kontakty z dziennikarzami i wystąpienia w telewizji. Raz na trzy lata wydajemy również książkę *Studia na Politechnice Warszawskiej*, którą sprzedajemy po przystępnej cenie, poniżej kosztów własnych. Zawiera ona szczegółowe charakterystyki wszystkich studiów wraz z siatkami przedmiotowymi.

**– W jaki sposób tworzona jest baza adresowa, o której Pan mówi?**

– Składają się na nią adresy szkół warszawskich i z województwa mazowieckiego oraz wszystkich innych szkół, które zwróciły się do nas o informacje.

**– Jak scharakteryzowałby Pan te szkoły? Czy wyróżniają się one jakimiś szczególnymi cechami, może osiągnięciami?**

– Najlepsze szkoły, z tradycją, z których od lat przychodzą do nas absolwenci, w zasadzie wszystko o nas wiedzą. W tych placówkach nawet nie ma potrzeby informowania o ofercie Politechniki. Najistotniejsze jest dotarcie do szkół tzw. klasy średniej. Odnosimy wrażenie, że szkoły niewystarczająco informują uczniów o możliwościach podejmowania studiów, a nawet o zasadach samej matury. W tym roku otrzymaliśmy dziesiątki listów i maili, w których proszono nas o wyjaśnienie tych zasad. We wrześniu odbyło się spotkanie z kandydatami na studia, podczas którego przedstawiłem zasady zdawania matury.

Informacja ta została wysłuchana z ogromną uwagą, kandydaci zadawali wiele dodatkowych pytań. Na tej podstawie mogę sądzić, że szkoły nie wywiązują się z obowiązku przekazywania informacji o zasadach przeprowadzania matur oraz o konsekwencjach takiego czy innego wyboru przedmiotu i poziomu zdawania. Wymaga to od nauczycieli dodatkowego wysiłku i może dlatego nie wypełniają oni tych zadań lub jakość przekazywanej informacji jest niezadowolająca.

**– Rok ubiegły był pod tym względem szczególny z powodu „zawirowania maturalnego”. Szkoła jest zobowiązana do informowania uczniów o zasadach przeprowadzania matur i, co naturalne, o konsekwencjach wyboru danego przedmiotu dla ich późniejszej drogi edukacyjnej...**

– Mamy jednak obawy, że po przesłaniu naszych informatorów do szkół nikt już się tym nie interesuje. Informatory stawiane są na półce i na tym sprawa się kończy. Każdego roku pytamy studentów przyjętych na pierwszy rok, skąd uzyskali informacje o naszej ofercie i co zdecydowało o takim, a nie innym wyborze studiów. Nie badamy wszystkich, ale znaczącą próbę przyjętych. Są to badania przeprowadzane na nasze potrzeby, realizujemy je od kilku lat. Z ankiety dowiadujemy się, że źródłem informacji o Politechnice są: Internet, targi i informatory, rodzina oraz koledzy. Szkoła spełnia w tym przekazać rolę marginalną. Dlatego uważamy, że dobre rezultaty może dać docieranie z informacją o studiach nie tylko do młodzieży, ale także do dorosłych (rodziców i rodziny przyszłego studenta). Poza tym w ciągu roku szkolnego składamy kilkanaście wizyt w szkołach. Sądzę, że tych wizyt powinno być kilkadziesiąt, może nawet ponad sto. Nasze propozycje wizyt spotykają się ze słabym odzewem ze strony szkół. A szkoda, przecież to my przygotowujemy spotkanie i przyjeżdżamy do szkoły, wystarczy tylko znaleźć wolną godzinę, ale mimo to często nie ma reakcji. Uważamy zresztą, że takie wizyty powinny być kierowane głównie do uczniów klas przedmaturalnych, bo to właśnie oni powinni być najbardziej zainteresowani zbieraniem informacji o studiach. Niezależnie od naszych wizyt w szkołach, zorganizowane grupy młodzieży odwiedzają także Politechnikę (dotyczy to przede wszystkim szkół spoza Warszawy).

**– W czerwcu 2007 r. Centralna Komisja Egzaminacyjna opublikowała sprawozdanie z tegorocznego egzaminu maturalnego. Przedstawiono w nim informacje na temat osiągnięć maturzystów oraz czynniki, od których uzależnione są te osiągnięcia. Zamieszczono także komentarz do rozwiązań zadań egzaminacyjnych. Badania te potwierdzają, że dobre szkoły mają dobrych i bardzo dobrych uczniów, a ci z kolei – wykształconych rodziców. Poza tym dobre wyniki na egzaminie gimnazjalnym to także dobre wyniki na maturze. Czy znane są Panu te opracowania?**

– Czytałem te analizy. Wszystkie parametry, o których informują badania, są ze sobą bardzo silnie powiązane. Weźmy chociażby wykształcenie rodziców i dochody rodziny.

**– A zatem Politechnika powinna starać się o kontakt ze szkołami, które Pan określił mianem „klasy średniej”. Do tych szkół należą m.in. średnie szkoły zawodowe, a ich absolwenci stanowią przecież znaczący odsetek kandydatów na studia techniczne.**

– To zależy od wydziału. Nam chodzi przede wszystkim o dotarcie do uczniów gorzej poinformowanych, niekiedy źle oceniających swoje możliwości podjęcia studiów technicznych. Olbrzymią rolę odgrywa tutaj prasa, ale aktywność dziennikarzy w tej dziedzinie ma, niestety, charakter falujący – albo bombardują informacją, albo panuje cisza. Ale po ubiegło-



rocznych raportach dotyczących zapotrzebowania na inżynierów zareagował także świat mediów. Okazało się, że rynek pracy jest przyjazny dla naszych absolwentów. Tytuły prasowe i zachęty: „chcesz mieć pracę i zarabiać, zostań inżynierem” odnoszą skutek. Oby zespół tych okoliczności trwał jak najdłużej. Jeżeli w sytuacji drastycznego spadku populacji młodzieży Politechnika ma w tym roku tylko o 1% mniej kandydatów niż w roku ubiegłym, to znaczy, że zainteresowanie kierunkami technicznymi zaczyna wzrastać.

**– Wróćmy jeszcze do absolwentów średnich szkół zawodowych. Jakie działania mogłyby ułatwić tej młodzieży podjęcie studiów technicznych?**

– W systemie rekrutacji powinna się znaleźć premia dla tych, którzy kontynuują kształcenie na tym samym kierunku jak w technikum. Z naszych doświadczeń wynika, że osoby te sprawdzają się w pracy i są dobrymi inżynierami. Najtrudniejszy jest dla nich pierwszy rok studiów, mają trudności z matematyką i fizyką, ale potem doganiają kolegów i osiągają dobre rezultaty. Dla tej młodzieży uzyskanie wystarczającej liczby punktów przeliczanych z ocen egzaminu maturalnego może być progiem nie do pokonania. Również w czasach, gdy obowiązywały egzaminy wstępne, ci kandydaci mieli słabsze wyniki od rówieśników kończących licea ogólnokształcące.

**– Trzeba zatem odpowiedzieć na pytanie, co to znaczy „dać szanse kontynuowania studiów na podobnym lub zbliżonym kierunku jak w szkole średniej”. Rozumiem, że problem może dotyczyć uczniów, którzy słabo zdali maturę, uzyskali małą liczbę punktów, ale mają osiągnięcia zawodowe, np. dobrze zdany egzamin zawodowy<sup>3</sup>. Czy zatem chodzi o to, aby osoby, które zdały maturę słabo, a egzamin zawodowy dobrze, miały pewne preferencje na tych kierunkach studiów, które są kontynuacją ich drogi zawodowej?**

– Weźmy np. egzamin zawodowy technika mechanika. Jeśli absolwent zdałby taki egzamin i wybrał pokrewny kierunek studiów na uczelni technicznej, mógłby uzyskać za ten egzamin pewną pulę punktów, co nawet przy słabej maturze pozwoliłoby mu otrzymać indeks. Niestety, pomysł dodatkowych premii pachnie „punktami za pochodzenie” i od razu budzi negatywne reakcje, a poza tym obecne brzmienie *Ustawy o szkolnictwie wyższym* bardzo ogranicza swobodę uczelni w definiowaniu warunków przyjęć.

**– Taki system wzmacniałby pozycję zewnętrznych egzaminów zawodowych i uzyskiwane tytuły. Byłby też szansą dla tych, którzy po gimnazjum wybrali trudniejszą drogę kształcenia z punktu widzenia przygotowania do studiów. Nie ma jednak pewności, że preferencje te przyniosą oczekiwane rezultaty.**

– W pani pytaniu kryją się dwie kwestie: czy warto zdawać egzaminy zawodowe, skoro uczeń wybiera się na studia, oraz czy proponowane preferencje przyniosą oczekiwany skutek. Otóż co do kończenia cyklu kształcenia uzyskaniem odpowiednich świadectw i dyplomów – oczywiście warto to robić, ponieważ nie wiadomo, czy studia się powiodą, a dyplom zawodowy jest potwierdzeniem umiejętności. Ma pani więc rację, że zamykanie cykli kształcenia poprzez uzyskanie wszystkich możliwych dyplomów ma sens. A co do sytuacji na uczelni – przecież student przyjęty „z premią” musi potem zdawać wszystkie

<sup>3</sup> Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe, zwany egzaminem zawodowym, jest formą oceny poziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu danego zawodu, które są ustalone w odpowiednich standardach wymagań. Ma on postać egzaminu pisemnego i praktycznego.

egzamin i zaliczyć wszystkie zajęcia jak wszyscy, tu już nie ma żadnych ulg. Chcemy tylko nieco ułatwić wejście, potem wszystko zależy już od pracy i uzdolnień studenta.

– **Powróćmy do tych kandydatów, którzy mają za sobą olimpiady i konkursy. Jakie problemy dostrzega Pan w ich przypadku?**

– Około 100 osób rocznie dostaje się na Politechnikę Warszawską na podstawie olimpiad i różnego rodzaju konkursów. Taki sposób rekrutacji na studia jest dla nas bardzo ważny, ponieważ dzięki olimpiadom i konkursom trafiają na studia osoby mające pasję, konkretne zainteresowania, chociaż nie zawsze uczące się w bardzo dobrych szkołach. Ich sukces jest zwykle zasługą nauczyciela albo rodziny. Część olimpijczyków czy laureatów konkursów nie pochodzi z dużych miast, to często nauczyciele zachęcili ich do udziału w tych sprawdzianach. Tymczasem ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* ogranicza liczbę osób, które mogą zostać przyjęte na studia poza normalną procedurą rekrutacyjną tylko do laureatów i finalistów „olimpiad przedmiotowych”. Dotychczas premiowaliśmy również zwycięzców konkursów technicznych bądź przedmiotowych, ale organizowanych przez uczelnię lub pod jej patronatem. Zapis ograniczający przyniesie zdecydowaną szkodę tej grupie młodzieży<sup>4</sup>. Należałoby zwrócić się do ustawodawcy z postulatem zmiany tych ustaleń. Mamy obecnie najlepszy ku temu czas, ponieważ przygotowana jest nowelizacja *Ustawy o szkolnictwie wyższym*. Dobrze by się stało, gdyby senaty uczelni uzyskały w tej ustawie szersze uprawnienia związane z przyjmowaniem laureatów olimpiad i konkursów.

– **Czy myśli Pan o jakimś szczególnym konkursie bądź konkursach?**

– Myślę np. o konkursach organizowanych przez Filię Politechniki Warszawskiej w Płocku<sup>5</sup>. Są to konkursy chemiczne, ściśle związane z funkcjonowaniem przemysłu chemicznego w tym regionie. Chodzi o danie szansy młodzieży, która brała udział w takich konkursach i zwyciężyła. Gdybyśmy tych laureatów przyjęli, umożliwilibyśmy im studiowanie na kierunku, który stał się ich pasją. Matura pozwala na rozpoczęcie studiów, jest przecież tylko „wejściówką”. W regionie płockim obserwujemy dramatyczną zapaść, jeśli chodzi o osiągnięcia uczniów w zakresie przedmiotów ścisłych (słabe wyniki z matematyki, słabe wyniki z fizyki, uczniowie nie zdają tych przedmiotów na maturze albo zdają bardzo słabo)<sup>6</sup>. W rezultacie nie mają możliwości podejmowania studiów technicznych. Młodzież z tego regionu chciałaby studiować na Politechnice, ale jak im pomóc, skoro nie spełniają warunków wstępnych? Zwycięstwo w takim konkursie stwarzałoby pewną szansę.

– **A jakie czynniki, Pana zdaniem, decydują o tym, że kandydaci wybierają Politechnikę Warszawską?**

– Podzielmy te czynniki na dwie grupy. Pierwsza wynika z wyboru uczelni technicznej. Zdecydowane znaczenie ma tu rynek pracy. Druga wiąże się z prestiżem i tradycją uczel-

<sup>4</sup> Podobne postulaty były zgłaszane przez przedstawicieli Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Źródło: wywiad przeprowadzony w AGH 2 sierpnia 2007 r. z prorektorem dr. hab. inż. Antonim Cieślą, profesorem AGH, oraz dr. inż. Januszem Majewskim reprezentującym Uczelnią Komisję Rekrutacyjną. Wywiad przeprowadziła Maria Szmigel z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie.

<sup>5</sup> Powstała 18 kwietnia 1967 r. Obecnie nosi nazwę Szkoła Nauk Technicznych i Społecznych w Płocku i jest zamiejscową placówką Politechniki Warszawskiej.

<sup>6</sup> Według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 2007 r. w powiecie płockim fizykę na poziomie podstawowym zdawało dwóch maturzystów z technikum, a na poziomie rozszerzonym – jeden.

ni, ponieważ to one są w pewnym sensie gwarantami wysokiego poziomu studiów i wartości uzyskanego po nich dyplomu. Prestiż znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w fakcie, że uczelnia jest znana w kraju i poza jego granicami. Wszystkie te czynniki są ze sobą silnie powiązane, tak jak droga edukacyjna i zawodowa dziecka z wykształceniem rodziców i dochodami rodziny (o czym już mówiliśmy). Przy wyborze uczelni ważną rolę odgrywają media, rankingi, ale także sugestie rodziny i znajomych. Drugi wybór, to wybór kierunku kształcenia. Tu liczą się zainteresowania. Uczelnia dostarcza informacji do mediów, stara się o studentów. Posłużmy się przykładem. Mamy dwa wydziały (A i B) prowadzące ten sam kierunek studiów. Biorąc pod uwagę wymagania polskiego rynku pracy, bardziej potrzebni są absolwenci wydziału B, ale w tym roku wydział A przyjął o 50 kandydatów więcej niż miał miejsc i byli to kandydaci z bardzo dobrymi wynikami maturalnymi. Natomiast wydział B nie może zapełnić miejsc i prawdopodobnie ich nie zapełni, chociaż wydawałoby się, że rynek potrzebuje właśnie takich absolwentów. Sytuacja ta jest efektem wieloletnich działań promocyjnych obu wydziałów. Wydział A promował się dosłownie wszędzie, wydział B nie dostrzegał takiej potrzeby.

**– Młodzież na co dzień korzysta ze środków masowego przekazu i jeśli wydział wykorzystuje ten fakt, to dociera do potencjalnych kandydatów. Efekty tych działań są widoczne.**

– To bardzo dobry przykład, ponieważ pokazuje, jakie kroki uczelnia powinna podejmować, aby zainteresować swoją ofertą edukacyjną.

**– Czy informacje dotyczące studiów są tymi informacjami, na które czekają potencjalni kandydaci?**

– Dotychczas nie docierały do nas sygnały, żeby informacja przez nas tworzona i wysyłana była niepełna. Osoby bezpośrednio kontaktujące się z kandydatami mówią jednak, że bardzo wielu z nich nie rozumie tego, co czyta, a jeszcze większa grupa po prostu tych informacji nie czyta. Na naszej internetowej stronie zapisów na studia wejście do rejestracji zbudowaliśmy w taki sposób, że kandydat musi oświadczyć, iż zna i rozumie zasady przyjęć, a jeśli wpisze, że tych zasad nie zna, to wraca do punktu wyjścia i musi się z nimi zapoznać. Największy problem to czytanie ze zrozumieniem. Jeśli podajemy informację za pomocą zdań prostych, na ogół nie ma problemów, ale ze zdaniami złożonymi jest już trudniej. Panie, które obsługują nasze biuro, Internet i odpowiadają na telefony spotykają się z problemem niezrozumienia nawet zdawałoby się prostych informacji. A to, co te informacje zawierają, jest przecież wiążące i musi być precyzyjne. I tu powstaje problem – informacje powinny być podane prosto i krótko, ale równocześnie precyzyjnie i szczegółowo. Mając to na uwadze, w przyszłym roku zamierzamy przygotować dwa dokumenty: pierwszy – „porządnie” (tj. szerzej) opisujący zasady przyjęć na studia, oraz drugi – skrócony, będący streszczeniem pierwszego.

**– Młodzież poszukuje studiów na określonym kierunku. A jakie czynniki decydują o tym, że powstaje dany kierunek studiów?**

– Politechnika od lat ma dość bogatą ofertę kierunkową i jeśli powstaje możliwość prowadzenia nowego kierunku i możemy to zrobić, to taki kierunek wprowadzamy. Zwykle jednak taką tematykę już mamy, ale jako specjalność. Na przykład „od zawsze” działa Wydział Mechaniczny Energetyki i Lotnictwa, więc otwarcie studiów na kierunkach energetyka oraz lotnictwo i kosmonautyka natychmiast po tym, kiedy te kierunki umieszczono na oficjalnej liście, było oczywiste. Od dwóch lat oferujemy studia z gospodarki przestrzennej,

które zostały utworzone na Wydziale Geodezji, we współpracy z urbanistami, ale oczywiście tematyka ta nie była nam obca. Weźmy inny przykład. W ramach inżynierii środowiska mieściła się specjalność „systemy ochrony środowiska”. Gdy formalnie powstał kierunek „ochrona środowiska”, to specjalność ta przerodziła się w ten kierunek. Od tego roku mamy inżynierię biomedyczną. I znowu tematyka ta była uprawiana na Politechnice od lat, ale jako specjalizacje w ramach mechaniki i elektroniki. Natomiast od podstaw powstał u nas kierunek „administracja”.

**– Jak oceniane są warunki progowe przyjęć na Politechnikę? Czy potencjalni kandydaci uważają je za trudne do pokonania, czy też nie sprawiają im większych kłopotów?**

– Od ośmiu lat, tj. od kiedy pełnię funkcję pełnomocnika rektora ds. rekrutacji, nie spotkałem się z zarzutem, że warunki progowe są zbyt trudne do pokonania, że wymagamy czegoś ponad to, co może opanować absolwent ogólnokształcącej szkoły średniej. Modyfikacje, jakich dokonujemy w naszym systemie rekrutacji, idą raczej w kierunku otwierania się na coraz większą liczbę potencjalnych kandydatów. Wprowadzane zmiany mają charakter ciągły, nie zaskakują kandydatów. Od siedmiu lat przeprowadzamy jeden konkurs na wiele kierunków studiów; jak już wspomniałem, od przyszłego roku zwiększamy liczbę przedmiotów branych pod uwagę. Co do progów, jakie trzeba pokonać, jeśli je rozumieć jako wynik punktowy ostatniego przyjętego studenta, to różnice są drastyczne (wynik punktowy to suma odpowiednio przeliczonych ocen z dwóch przedmiotów). W ubiegłym roku, przy tej samej skali 200-punktowej, najwyższy próg przyjęć wynosił 172 punktów, ale była też lista przyjęć, która się kończyła na wyniku 26 punktów. W bieżącym roku granice te wynoszą odpowiednio: 167 i poniżej 10 punktów.

**– To znaczy, że rozbieżność między potencjalnie najlepszymi a najslabszymi studentami stale rośnie?**

– Niestety tak. Przez wiele lat obowiązywał tzw. próg uczelniany. Niezależnie od liczby kandydatów na poszczególne kierunki, w całej uczelni nikt ze słabszym wynikiem nie mógł być przyjęty. W tym roku po raz pierwszy w naszej filii w Płocku musieliśmy zrezygnować z tego progu. A muszę zaznaczyć, że tegoroczne wyniki matury z przedmiotów ścisłych były lepsze niż w roku ubiegłym, a zatem także liczby punktów uzyskanych przez kandydatów, którzy te egzaminy zdawali, są wyższe. Za to spora liczba kandydatów była oceniana tylko z jednego przedmiotu, zdawanego na poziomie podstawowym, i to nie-  
zbyt dobrze. I stąd te bardzo małe liczby.

**– Jak oceniane są zmiany zasad zdawania matury wprowadzane przez kolejnych ministrów edukacji? Czy spotkały się one z aprobatą, czy też niezadowolaniem ze strony uczelni?**

– Potraktujmy owe zmiany, przynajmniej te wprowadzone w ostatnim roku, jako *l'accident de passage*. Kosztowało to trochę nerwów, ale nie zdeorganizowało naszej pracy i nie umniejszyło wartości matury. Poradziliśmy sobie, chociaż wpisywanie na świadectwie oceny z niezdanego egzaminu nie jest eleganckie. Natomiast popsuka sprawę zasada „aby zdać, trzeba uzyskać co najmniej 30% punktów z egzaminu”, a czy jest to egzamin na poziomie łatwiejszym, czy trudniejszym, to już wszystko jedno. Oczywiście, dla ucznia to wszystko jedno nie jest i ci ze słabszymi nerwami wybierali poziom podstawowy, a potem mieli kłopoty przy przyjęciu na uczelnię. Bardzo natomiast spodobał nam się pomysł z projektu zarządzenia ministra, dotyczący „przejścia” z poziomu rozszerzonego na pod-

stawowy. Owo „przejście” miało polegać na tym, że jeżeli uczeń zdawał przedmiot na poziomie rozszerzonym i uzyskał 20–29% punktów, to na świadectwie słowo „rozszerzony” zastępowano słowem „podstawowy”, a procenty mnożono przez 1,5. Dwadzieścia dwa procent uzyskane na poziomie rozszerzonym dawało 33 procent na poziomie podstawowym i egzamin był zdany. Niestety, w zarządzeniu tego zapisu już nie ma.

**– Jakie zatem rozwiązania preferuje Politechnika w procesie rekrutacyjnym? Przedmiot zdawany na poziomie podstawowym czy rozszerzonym?**

– Preferujemy zdawanie przedmiotów na poziomie rozszerzonym. Większość naszych kandydatów zdawała przedmioty na tym poziomie. Od przyszłego roku będziemy stosować mnożnik 1 dla przedmiotu na poziomie rozszerzonym, a 0,5 dla poziomu podstawowego.

**– Czy liczba kierunków, na które kandydat może się zarejestrować, jest ograniczona?**

– Tak, ograniczenie jest do pięciu list przyjęć, a nie kierunków, bo może to być ten sam kierunek, ale na różnych wydziałach. Od ośmiu lat kandydaci składają jedno podanie, w którym deklarują pewną liczbę wyborów. Przez kilka lat były trzy „opcje”, od tego roku rozszerzyliśmy możliwość wyboru do pięciu. Kandydat wnosi jedną opłatę i wypełnia jedno podanie internetowe obejmujące wszystkie wybrane kierunki. Rekrutacja przebiega zgodnie z następującym schematem. Tworzymy listy rankingowe na wszystkich kierunkach, obejmujące wszystkie zgłoszenia, i zaznaczamy na nich limity miejsc. Jeżeli kandydat zostanie zakwalifikowany na liście którejs opcji, to jego zgłoszenia umieszczone „dalej” nie są już rozpatrywane. Jeśli w ten sposób powstają wolne miejsca, są od razu uzupełniane. Na przykład gdy kandydat został zakwalifikowany na listę swojego trzeciego wyboru, prosimy go o złożenie matury na tym wydziale, na listach opcji „wyższych” (1 i 2) pozostaje „w rezerwie”, a na listach opcji 4 i 5 już go nie ma. Po upływie terminu składania dokumentów skreślamy osoby, które nie przyniosły dokumentów i na wolne miejsca przyjmujemy kolejne osoby z listy rezerwowej. Zadbaliśmy jednak o nerwy kandydata. Złożenie świadectwa dojrzałości na wydziale 3 nie oznacza bowiem rezygnacji z opcji wyższych. Jeżeli znajdzie się tam dla niego miejsce, przenosimy tam dokumenty, a nasz przyszły student może sobie spokojnie wykorzystywać wakacje. Oczywiście, zawiadamiamy kandydata przez Internet o dokonanej zmianie i może on nie wyrazić zgody na ten awans. O dziwo, prawie jedna trzecia osób nie wyrażała takiej zgody. Trudno mi zrozumieć takie postępowanie.

**– Można uznać, że pierwszy wybór nie był najistotniejszy, może nawet przypadkowy. Być może najważniejsze było dostanie się na politechnikę, a kierunek studiów odgrywał znaczenie drugorzędne? Może kandydaci nie do końca rozumieją, co to znaczy studiować dany kierunek na uczelni technicznej, skoro i tak wszystkie prowadzą do uzyskania dyplomu inżyniera?**

– Być może tak jest. Kandydat dostał się na chemię, chociaż chciał na kierunek mechaniczny. W kolejnych fazach rekrutacji okazało się, że pierwszy wybór jest możliwy, tylko przyszły student już nie chce nic zmieniać. Takie przypadki nie są jednostkowe, dotyczą znacznego odsetka kandydatów. Wielokrotne wybory są dobre dla tych, którzy mają przemyślaną decyzję, wiedzą, co ich interesuje i w jakiej kolejności. Okazuje się jednak, że nie jest to sytuacja powszechna. Z wyborami wielokrotnymi jest tak jak z wyborem sałatki w barze, w którym można wziąć pięć sałatek za darmo (analogia do pięciokrotnego

wyboru przy jednej opłacie). Bierzemy wszystkie pięć, bo jest to możliwe, a jak nie zjemy, to wyrzucimy do kosza. Kandydatom wydaje się, że jak mają formularz, w którym można podać pięć opcji, to koniecznie trzeba podać pięć kierunków, a więc podają. Tylko że potem sami się dziwią, co z tego wynikało.

**– A czy kandydaci częściej korzystają z tych wielokrotnych wyborów i pozostają na Politechnice, czy też wybierają inne uczelnie?**

– Zdecydowanie częściej wykorzystują możliwość pozostania na Politechnice. Tylko około 20% kandydatów, którzy zostali zakwalifikowani na studia, nie składa matur, co oznacza że wybrali inną uczelnię. W tym roku mamy zapelnione niemal wszystkie miejsca. Jest już ponad 5 tys. złożonych matur na 5,3 tys. miejsc, a akcja rekrutacyjna jeszcze trwa. Wypełnimy limit uczelniany, zwiększając nieznacznie liczbę miejsc na kierunkach bardzo popularnych i obniżając na mniej popularnych.

**– W jaki sposób są ustalane limity na poszczególnych kierunkach?**

– Mechanizm jest następujący. Limity miejsc proponują dziekani, biorąc pod uwagę wszystkie czynniki (kadrowe, finansowe, administracyjne i techniczne, w tym miejsca w laboratoriach), a ustala rektor. Dziekani przekazują swoje propozycje w maju, z 15-miesięcznym wyprzedzeniem w stosunku do początku odpowiedniego roku akademickiego. Ja zbieram te informacje, analizuję i przedstawiam rektorowi. W przypadku wątpliwości rektor przekazuje odpowiedniemu dziekanowi swoje uwagi i sugestie, a następnie uzgadniane jest wspólne stanowisko. Jeśli chodzi o samą akcję rekrutacyjną, to 95% działań przeprowadzane jest na uczelni centralnie. Wydziałowe komisje rekrutacyjne, w praktyce ograniczone do przewodniczącego i sekretarza, na odpowiednich etapach rekrutacji podejmują decyzje systemowe i potem podpisują dokumenty. Poza tym działa komputer oraz spora grupa osób, w tym pomagający nam studenci, do obsługi systemu i udzielania informacji.

**– A co z kandydatami ze starą maturą i maturą międzynarodową?**

– Matura międzynarodowa to problem liczbowo niewielki. Wyniki przeliczamy na nasze punkty według innego wzoru niż dla matur polskich, ale potem wszystko jest już tak samo. Jeśli chodzi o kandydatów ze starą maturą, to obowiązuje ich egzamin na uczelni. W tym roku około 200 osób zdawało egzamin z matematyki i podobna liczba z fizyki (były to na ogół te same osoby). Stanowili oni około 2% kandydatów. Zdawali w dniach drugiej tury egzaminów maturalnych i rozwiązywali zadania z arkusza poziomu rozszerzonego tej matury. Akcja była udana i zapewniała (jeśli to jest w ogóle możliwe) porównywalność ocen zdobytych w różnych warunkach. Bardzo popieramy pomysł, aby w przyszłości Centralna Komisja Egzaminacyjna przejęła w całości te egzaminy, nie tylko dostarczała tematy, ale także zapewniała ocenianie prac. Kandydat zdawałby ten egzamin w swoim mieście, wyniki byłyby uznawane na wszystkich uczelniach w Polsce, a ponieważ jest to stale malejący odsetek kandydatów, skala organizacyjna egzaminu byłaby niewielka.

**– Czy zatem kandydaci, którzy dostali się na Politechnikę są tymi, których uczelnie oczekuje?**

– Oczywiście chcielibyśmy, aby przychodzili do nas młodzi ludzie zainteresowani studiami technicznymi i jak najlepiej do nich przygotowani. W rzeczywistości wyniki nie wszystkich kandydatów są zadowalające. Na studia architektoniczne mieliśmy 751 kandydatów na 75 miejsc i tam oczywiście poziom wymagań mógł być wysoki. Niestety, nie na wszyscy-

tych wydziałach sytuacja jest tak dobra. Tam, gdzie liczba kandydatów ledwie pokrywa liczbę miejsc, na studia dostają się zarówno kandydaci dobrze przygotowani, jak i słabsi od nich, ale pierwszy rok studiów na pewno zweryfikuje te wybory.

– **Bardzo dziękuję za rozmowę.**

Rozmowę przeprowadziła *Elżbieta Drogosz-Zabłocka*

Warszawa, wrzesień 2007 r.

# Jerzy Jastrzębski

## Społeczeństwo wiedzy i demokracja

W potocznym rozumieniu wiedza i demokracja to zjawiska i praktyki społeczne, które powinny się wzajemnie wspierać i warunkować. Społeczeństwa wiedzy nie da się jednak w pełni pogodzić z ustrojem demokratycznym. Wytwarza ono różne ideologie oraz inspiruje działania, które pozostają ze sobą w sprzeczności i nie zawsze dobrze służą demokracji. Nie ma w tym nic osobliwego, bo wiedza opiera się demokratyzacji, co najlepiej widać w szkolnictwie wyższym. Można jednak i trzeba likwidować bariery dostępu do wiedzy – i temu właśnie ma dziś służyć demokracja.

Słowa kluczowe: wiedza, społeczeństwo wiedzy, demokracja, uniwersytet, społeczeństwo postindustrialne.

„Wiedza” i „demokracja” to według jednych klucze do zrozumienia i naprawy współczesnego świata, a według innych – magiczne zaklęcia stanowiące rdzeń ideologii, która utrudnia docieranie do rzeczywistości znacznie bardziej złożonej, niż mogłyby sugerować nasze potoczne sądy i domniemania. W obu jednak przypadkach wyobraźnia zbiorowa umieszcza wiedzę i demokrację po stronie sił dobra, mocy chroniących nas przed zagrożeniami i kreujących szanse rozwoju, awansu, dobrobytu. W ciągle jeszcze rozpowszechnionym mniemaniu wiedza i umiejętności zdobywane w trakcie edukacji otwierają perspektywy ciekawej pracy i lepszego życia. A że siły dobra powinny się nawzajem wspierać i uzupełniać, skłonni jesteśmy wierzyć, iż wiedza umacnia demokrację, a demokracja sprzyja pogłębianiu i szerzeniu się wiedzy. Przekonanie takie jest mocno ugruntowane w tradycji kultury europejskiej i stanowi jeden z dogmatów nowoczesności. Za najważniejszy warunek demokracji już trzy wieki temu uznano oświecenie publiczne, które tylko demokracja może w pełni urzeczywistnić i spożytkować dla postępu. Zgodnie z antropologią oświeceniową jedyną przeszkodą na drodze do rozwoju jednostkowego i społecznego były przesady utrudniające bądź uniemożliwiające ludziom dostęp do wykształcenia, albowiem to właśnie odpowiednio wykorzystywana i udostępniana wiedza miała wyzwolić i uszczęśliwić ludzkość dochodzącą mozolnie do samoświadomości gatunkowej. Nie bez powodu zatem dziś, w epoce powszechnej edukacji na wszystkich możliwych i niemożliwych poziomach, obwołaliśmy się „społeczeństwem wiedzy”, to znaczy takim, które szczyli się dobrym rozeznaniem w świecie przyrody i człowieka, rozeznaniem to potrafi właściwie wykorzystywać, a skuteczność oraz moralną wartość swoich działań wiąże z właściwym (adekwatnym) postrzeganiem i rozumieniem rzeczywistości. I, jak zawsze, winą za wady i niedostatki demokracji skłonniśmy obciążać niedostatecznie i nie całkiem oświecone i wy-



edukowane społeczeństwo, nie potrafiące jeszcze, lub z powodu ignorancji ciągle nie mogące, rozumnie korzystać z oferty cywilizacyjnej. Jesteśmy więc – jeśli wierzyć mnogim teoriom – „społeczeństwem wiedzy”, ale jednak chyba niepełnej, nie takiej, o jaką chodziło, skoro nasze „kłopoty z istnieniem” wcale się nie kończą, a co najwyżej przybierają tylko inną, nadal jednak dolegliwą, postać. Czy oznacza to, że wiedza przestaje być nadzieją cywilizacyjną, a wiara w jej moc kruszeje i przestaje być ważnym składnikiem ideologii społecznych naszych czasów? A może po prostu obwołaliśmy się „społeczeństwem wiedzy” przedwcześnie i na wyrost, nadal pozostając w mrocznej niewoli ignorancji – by tak delikatnie nazwać oświeceniowym językiem współczesną postać ciemnoty? Czy naprawdę wiedza jest tak ważna i wartościowa, że odwołując się do jej znaczenia można definiować naszą zbiorową tożsamość? Jak zawsze, kiedy chcemy coś uogólnić, nazwać i zdiagnozować, łatwo tu o złudzenia i błędy, a trudno o odpowiedzi możliwe do przyjęcia bez ważeń i zastrzeżeń.

Rzeczy bowiem – jak powszechnie wiadomo – rzadko są tym, czym się wydają, a w dodatku różnie jawią się poszczególnym ludziom i grupom społecznym. Odpowiedź na pytanie, „czym jest społeczeństwo wiedzy?” będzie więc zależała od tego, jak pojmujemy wiedzę. Wiedza wszak może być na przykład zawodowa (profesjonalna), ale może też przybierać kontrastującą z nią postać wiedzy potocznej – każdy wszak, w pewnym sensie i zakresie, uważa się za nauczyciela, lekarza, dziennikarza czy inżyniera. Wiedza może być utożsamiana z nauką lub praktyką akademicką albo z całym zasobem społecznych doświadczeń poznawczych, z rezultatami zabiegów eksploracyjnych jakiejś grupy społecznej lub zgoła – ludzkości. Istnieje zatem wiedza naukowa i zdroworozsądkowa. Można też mówić o samowiedzy w sensie efektów *Bildung* lub samokształcenia. Wiedza bywa rozumiana jako pochodna mądrości lub wynik eksperymentu. Wiedzy może dostarczyć intuicyjny wgląd albo procedury empirycznej weryfikacji teorii lub racjonalnego dowodzenia. Do jednych w większym stopniu przemawiają „czucie i wiara”, inni zaś cenią sobie „mędrca szkiełko i oko”. Opozycje te nie wyczerpują zbioru pojęć i poglądów funkcjonujących na gruncie myślenia potocznego, a tym bardziej dalekie są od kompletności i uporządkowania repertuaru wariantów spotykanych w naukowych klasyfikacjach i typologiach wiedzy. Zakładamy jednak, że kiedy mowa o „społeczeństwie wiedzy”, chodzi o wiedzę naukową (cokolwiek by to miało znaczyć lub nie znaczyć).

Mimo sygnalizowanych tu względności, wieloznaczności i niejasności „społeczeństwo wiedzy” nie jest tylko modnym frazesem, wymysłem uczonych ani ideologią obsługującą środowiska producentów i propagatorów informacji. Uzasadniająca tę nazwę teoria pojawiła się stosunkowo niedawno, ale ludzie od zawsze wierzyli w dobroczynną siłę sprawczą mądrości, nauki, orientacji w świecie czy też poznania adekwatnego do cech bytu. Stąd brały się przecież oświeceniowe (ale zakorzenione w antyku) koncepcje „republiki wiedzy”, w której uczeni mieli zastąpić kapłanów, stąd też dziewiętnastowieczne, pozytywistyczne wizje społeczeństwa kształtowanego przez naukę i kierowanego, a przynajmniej inspirowanego przez intelektualistów (albo inteligencję).

Według Gerarda Delanty’ego (2003) wersję społeczeństwa wiedzy dominującą w późnym okresie industrialnym, od schyłku XIX wieku do pierwszej połowy XX wieku, można nazwać społeczeństwem zawodowców (*professional society*). Społeczeństwo to było zdominowane przez profesjonalistów z klasy średniej, wysoko wykwalifikowanych ekspertów z kluczowych sektorów przemysłu i usług. Oznaczało to koniec oświeceniowego modelu

kształcenia, które miało dostarczać wiedzy ogólnej, umożliwiającej rozwój jednostki, jej samodoskonalenie i możliwie najlepszą orientację w świecie. W społeczeństwie profesjonalistów pozycja i wartość jednostki były pochodnymi roli zawodowej, a wiedza miała być przede wszystkim użyteczna i nadająca się do wykorzystania w praktyce, najlepiej produkcyjnej. Wykształcenie utraciło wartość autoteliczną i uległo daleko posuniętej instrumentalizacji. Ale od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku – zdaniem socjologów, filozofów, ekonomistów – społeczeństwo przemysłowe zaczęło zmieniać dotychczasową postać, przekształcając się w społeczeństwo poprzemysłowe. Powstają teorie społeczeństwa postindustrialnego – Daniela Bella (1973) i Alaina Touraine'a (1969; 1971) oraz „nowej klasy” Alvina Warda Gouldnera (1979) – które z biegiem czasu przekształcają się w teorie społeczeństwa wiedzy, a ostatnio w teorie społeczeństwa informacji. Zdaniem Bella w społeczeństwie postindustrialnym wiedza zastąpi własność jako przedmiot zabiegów oraz źródło władzy, satysfakcji i dynamizmu społecznego. Dominującą rolę będą w tym nowym układzie odgrywać uczeni – „społeczność charyzmatyczna”, wyłączona z ideologii i odporna na mechanizmy biurokratyzacji. Podobne nadzieje wiązał z „nową klasą” intelektualistów Gouldner. Klasa ta wytwarza wprawdzie ideologie, ale niekoniecznie „falszywe”, lecz również takie, które mogą przyspieszyć pozytywne zmiany społeczne.

Teoria społeczeństwa informacji pojawiła się w rezultacie korekt i rewizji idei społeczeństwa wiedzy. W ramach tej koncepcji współczesność postrzegana jest jako świat rozwijający się eksplozywnie dzięki rewolucyjnym wynalazkom w dziedzinie technologii komunikacyjnych i informacyjnych. Zdaniem Manuela Castellsa (1996; 1997; 1998; 2000; 2003) ten nowy typ społeczeństwa wiedzy jest również społeczeństwem globalnym w tym sensie, że w coraz mniejszym stopniu określają je parametry państwa narodowego. Stwarza ono również nie występujące dotąd możliwości inkluzji i eliminowania przeróżnych form nierówności. Szanse te pozostają jednak niewykorzystane. Castells (2000) posługuje się terminem „społeczństwo sieciowe”, nazywając tak „strukturę społeczną epoki informacyjnej, w której wszystko, co jest ważne, co ma dla nas znaczenie, co generuje władzę, pieniądze czy informację, dokonuje się za sprawą wymiany impulsów w sieci”. O miejscu i roli w społeczeństwie decyduje więc dostęp do zasobów sieciowych i umiejętność ich wykorzystania. Niestety, „Technologia nie rozwija się w próżni, tylko w społeczeństwach, w których ktoś rządzi, w których panuje nierówność [...] dyskryminacja. Technologia nie niesie ze sobą nierówności, ale znacznie ją wyostrza. [...] Zawsze byli bogaci i biedni, rozdzielenie ich to inna kwestia. [...] Gospodarka pogłębia nierówność: produktywna część społeczeństwa jest wynagradzana za swe talenty, o pozostałych nikt nie pamięta [...]. Nierówność społeczna staje się coraz bardziej wyraźna”. Wiedza może wspierać demokratyzację, ale ostatecznie o strukturze i funkcjonowaniu zbiorowości decyduje dystrybucja społecznych zasobów informacyjnych. Trudno przy tym liczyć na regulację i kontrolę ze strony państwa, bo uległo ono „totalnej delegitymizacji”, straciło siłę, zaufanie i autorytet. Jedyłą nadzieją jest odbudowa społeczeństwa obywatelskiego – „w sieci i za pomocą sieci” (Castells 2000).

W dyskursie na temat różnych odmian rozmaicie nazywanego „społeczeństwa wiedzy” zwrócono również uwagę na to, że dzisiejsze przemiany społeczne zacierają granice między produkowaniem wiedzy a wytwarzaniem dóbr materialnych oraz świadczeniem usług. Także polityka w coraz większym stopniu uwzględnia wiedzę jako warunek skuteczności działań składających się na sprawowanie władzy (por. Beck 1986; Giddens 1994). Nie

oznacza to bynajmniej ani racjonalizacji polityki, ani melioracji życia społecznego. Wręcz przeciwnie – polityka w ogóle traci znaczenie, a demokracja jest ignorowana lub praktycznie kwestionowana. „Z jednej strony – pisze Ulrich Beck – wraz ze społeczeństwem industrialnym przyjęły się wymagania i formy *demokracji parlamentarnej*. Z drugiej jednak zasięg obowiązywania tych zasad został zmniejszony o połowę. Subpolityczny proces odnowy «postępu» pozostaje w gestii gospodarki, nauki i technologii, dla których oczywiste prawdy demokratyczne tracą swoją moc” (Beck, s. 21, wyd. pol.).

Wszystkie te teorie i koncepcje zakładają, że wiedza stanowi siłę napędową i najważniejszą praktykę współczesnego społeczeństwa. Istnieje też powszechna zgoda co do tego, że wiedza przenika i organizuje coraz więcej obszarów oraz form życia publicznego. Mimo wysiłków nasycenia pojęcia „społeczeństwo wiedzy” treścią empiryczną, pozostaje ono jednak ciągle konstruktem ideologicznym, odsyłającym nie tyle do naukowej teorii lub potocznych doświadczeń, ile do założeń i poglądów wypracowanych w ramach najbardziej wpływowych nurtów myśli współczesnej: neoliberalizmu, postmodernizmu i zespołu pomysłów składających się na tzw. trzecią drogę.

Postmodernizm nie jest zwykle uważany za ideologię i on sam zresztą się od niej odżegnuje. Według Gerarda Delanty’ego (2003) ma on jednak pewne cechy ideologii, oferując swoistą interpretację nowoczesnego społeczeństwa w jego aktualnej postaci. Zamierzając być nową krytyczną filozofią, wolną od ograniczeń myśli modernistycznej (nowoczesnej), postmodernizm stara się wykazać, że wiedzy nie da się oddzielić od polityki i władzy, że prędzej czy później zwyciężają dyskursy „władcze”, a nie „prawdziwościowe”. W kulturze politycznej przejawia się to w zacieraniu różnic między wiedzą a opinią społeczną. Postmodernizm daje więc legitymację intelektualną relatywizmowi, będąc manifestem poznawczego nieodróżnicowania i wiary w to, że wiedza nie ma „znaczenia” w sensie logicznym. Znaczenie może być jedynie symulowane w ramach kulturalnych dyskursów, ale nie potrzebuje podpórki naukowej (erudycyjnej). W ten sposób wiedza naukowa ulega degradacji epistemologicznej, ale bynajmniej nie społecznej, co jest jednym z osobliwych paradoksów naszej epoki.

Ideologia „trzeciej drogi” ma w założeniu zastąpić ekstremalną wersję neoliberalizmu, łącząc ideę państwa dobrobytu i odpowiedzialności społecznej z odpowiedzialnością państwa (por. Giddens 1998; 2000; 2001). Ludzie mogą realizować swoje plany życiowe, dążąc do wiedzy, która umożliwi samorealizację w wymiarze społecznym. Posługujemy się wiedzą, by ukształtować swą biografię, zrobić karierę, osiągnąć bezpieczeństwo, zachować zdrowie, urzeczywistnić ważne dla nas wartości. Podstawową kategorią jest tu „inkluzja”, czyli redukcja nierówności przy założeniu ich oczywistego istnienia. Ostatecznie bowiem – powiada Giddens – chodzi o to, by „zdemokratyzować demokrację”, czyniąc ją „demokracją dialogiczną”. Nie jest przy tym istotny dialog prawicy z lewicą, bo te kategorie się już zdezaktualizowały; brakuje też wyraźnej alternatywy dla kapitalizmu, a „socjalizm rynkowy” okazał się utopią. Ludzie nie identyfikują się dalej ze swoją klasą czy warstwą, ale po prostu wybierają odpowiadający im styl życia i grupy, do których chcą aspirować. Celem polityki „trzeciej drogi”, kształtowanej w trakcie „demokratycznego dialogu”, powinno więc być pomaganie ludziom w radzeniu sobie z konsekwencjami największej rewolucji epoki – globalizacji – oraz w odnajdywaniu i odbudowywaniu więzi z naturą po to, by umożliwić naszemu gatunkowi biologiczne przetrwanie.

Społeczeństwo wiedzy wytwarza – zdaniem Delanty’ego – co najmniej te trzy ideologie i zarazem pozostaje pod ich wpływem, chociaż nie wszystkie wydają się zgodne z jego fundamentalnymi założeniami i hierarchią wartości. W rezultacie powstają napięcia kulturowe, szczególnie widoczne w sferze szkolnictwa wyższego – podstawowej instytucji społeczeństwa wiedzy. Nie ma w tym nic osobliwego, ponieważ – jak trafnie dawno już zauważono – szkolnictwo wyższe zawsze borykało się ze sprzecznościami kulturowymi: niegdyś były to sprzeczności między wolnością a samotnością (ceną wolności jest izolacja), kosmopolityzmem a nacjonalizmem (międzynarodowy charakter nauki i narodowa służba uniwersytetów), produkowaniem nowej i reprodukowaniem istniejącej wiedzy (instytucja innowacji i bastion konserwatyzmu). Obecnie natomiast za najważniejsze uznaje się sprzeczności i napięcia (Delanty 2003, s. 79–81):

- między kształceniem a badaniami (umasowienie szkolnictwa wyższego spowodowało rozerwanie humboldtowskiego związku między nauką a dydaktyką);
- między umasowieniem a demokratyzacją (pojawia się rozróżnienie na wykształcenie „dalsze” i „wyższe”, inkluzja nie prowadzi do egalitaryzmu);
- między „trzecią drogą” (najszersza partycypacja) a neoliberalizmem (zysk i regulacja wolnorynkowa);
- między wydajnością a poziomem naukowym (zgodnie z doktryną neoliberalizmu uniwersytety muszą być efektywne ekonomicznie, a zatem preferowane są opłacalne badania i kierunki studiów);
- między zarządzaniem (*management*) a przywództwem (*leadership*); rośnie rola zarządzania, co powoduje konflikt menedżerów z autorytetami akademickimi;
- między opinią a wiedzą (inwazja kultury niskiej i przystosowanie wiedzy do potrzeb edukacji masowej);
- między wiedzą a technologią – dawniej nauka wspierała technologię, teraz technologia zabsorbowała naukę, nauka podejmuje zadania stawiane przez technokratów i polityków.

Do tej dalece niekompletnej listy przygotowany dla UNESCO raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji XXI Wieku (*Edukacja... 1998*) dorzuca kolejne pary opozycji:

- między globalizmem i lokalizmem (tym, co globalne, a tym, co lokalne);
- między uniwersalizmem a indywidualizmem (tym, co uniwersalne, a tym, co lokalne);
- między tradycją i nowoczesnością;
- między zobowiązaniami krótkoterminowymi i długoterminowymi (ludzie chcą szybkich odpowiedzi i gotowych rozwiązań, a podejmowanie wielu problemów wymaga długofalowych strategii);
- między potrzebą rywalizacji a pragnieniem równości;
- między ekspansją wiedzy a możliwością jej przyswojenia;
- między tym, co duchowe, a tym, co materialne.

Wszystkie te sprzeczności, opozycje i napięcia ewokują mnogość problemów szczegółowych, z którymi będzie się musiało uporać społeczeństwo wiedzy, zarówno w teorii, jak i praktyce. Jest to zadanie niezwykle trudne, zważywszy na nowe i nie do końca rozpoznane relacje między edukacją, państwem i rynkiem. W ramach koncepcji czy ideologii społeczeństwa wiedzy satysfakcjonujący model tych relacji nie został jeszcze wypracowany. Dopiero po spełnieniu tego warunku będzie można uchwycić empiryczny sens termi-

nu „społeczeństwo wiedzy” oraz ocenić jego przydatność jako kategorii analitycznej, umożliwiającej opis naszej rzeczywistości. Brak całościowej teorii nie zwalnia nas oczywiście od trudu poszukiwań sposobów na łagodzenie antagonizmów i konfliktów występujących w dziedzinie edukacji, a zwłaszcza szkolnictwa wyższego. Być może zresztą najwspanialszy wynalazek naszej cywilizacji, jakim są uniwersytety, nigdy nie uwolni się od napięć wewnętrznych, być może właśnie one stanowią o jego dynamice i żywotności. Wiele wskazuje na to, że tak jest w istocie, że w tym wypadku sprzeczności nie prowadzą do kryzysu, ale stanowią warunek zmiany i rozwoju. Uniwersytety są równie łatwym i wdzięcznym obiektem krytyki jak demokracja. W obu też wypadkach krytyka ta bywa głęboko uzasadniona. Ale, nawiązując do znanego powiedzenia, nie wymyślono lepszego sposobu na życie społeczne niż demokracja i nie ma ciągle świetniejszego pomysłu na zdobywanie wiedzy niż uniwersytety.

Ta – być może gorzka – pociecha nie unieważnia jednak pytania o to, czy wiedza da się zdemokratyzować. Pytanie postawione u progu XX wieku w odniesieniu do kultury nabrało szczególnej aktualności w społeczeństwie, które wiedzę czyni naczelną wartością życia zbiorowego i źródłem jednostkowej satysfakcji; źródłem, z którego zdają się wypływać wszystkie inne potrzebne człowiekowi do szczęścia dobra materialne i niematerialne. Być może wartościowa wiedza musi pozostać przywilejem elit zdolnych ją wytworzyć i zabsorbować. Być może kojarzenie społeczeństwa wiedzy z demokracją jest kolejną utopią. Realnym zadaniem i sensem demokracji byłoby wtedy po prostu stwarzanie równych szans dostępu dla wszystkich, którzy chcą i mogą wiedzieć. Wątpliwe jednak, by przy rosnącej ilości i złożoności wiedzy oraz trudności w jej przyswajaniu krąg wtajemniczonych dał się istotnie zwiększyć przy użyciu metod politycznych. Trzeba jednak zapobiegać wykluczeniom i eliminować bariery ekonomiczne. To wszystko, czego można się spodziewać po demokracji. Tylko tyle i aż tyle.

## Literatura

### **Beck U. 1986**

*Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main, wyd. polskie: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekład S. Cieśla, Warszawa 2004.

### **Bell D. 1973**

*The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, New York.

### **Castells M. 1996**

*The Information Age: Economy, Society and Culture*, Oxford.

### **Castells M. 1997**

*The Rise of the Network Society*, Oxford.

### **Castells M. 1998**

*End of Millennium*, Oxford.

### **Castells M. 2000**

*Wszystko, co ma znaczenie, to wymiana impulsów w sieci*, wywiad przeprowadzony przez Cliffa Barneya, „Magazyn Sztuki” 2000, nr 24.

**Castells M. 2003**

*Galaktyka Internetu*, przekład T. Hornowski, Poznań.

**Delanty G. 2003**

*Ideologies of Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education*, „Policy Futures in Education” 2003, t. 1, nr 1, czasopismo internetowe (<http://www.words.co.uk/pfie>).

**Giddens A. 1994**

*Beyond Left and Right – The Future of Radical Politics*, Cambridge.

**Giddens A. 1998**

*The Third Way. The Renewal of Social Democracy*, Cambridge.

**Giddens A. 2000**

*The Third Way and its Critics*, Cambridge.

**Giddens A. 2001**

*The Global Third Way Debate*, Cambridge.

**Gouldner A.W. 1979**

*The Future of Intellectuals and the Rise of New Class: A Frame of References, Theses, Conjectures, Arguments and an Historical Perspective on the Class Contest of the Modern Era*, Oxford.

**Edukacja... 1998**

*Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji Dwudziestego Pierwszego Wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa*, przekład W. Rabczuk, Warszawa 1998.

**Touraine A. 1969**

*La société postindustrielle*, Paris.

**Touraine A. 1973**

*Production de la société*, Paris.

# Janusz Goćkowski

## Demagog i sofista nauczycielami wiedzy w demokracji masowej

Autor charakteryzuje demokrację masową jako świat, w którym mamy do czynienia z wielką nauką, wielką patologią nauki i wielkim pomieszaniem języków; omawia kwestię statusu i funkcji demagogii i demagogów oraz sofistyki i sofistów w świecie człowieka masowego, a także sprawę ułatwienia działania demagogów i sofistów dzięki przekazowi medialnemu. Przedstawia również konkluzje dotyczące życia intelektualnego w demokracji masowej, wspomina także o tym, co należy czynić w celu obrony autentycznej kultury wiedzy przed ekspansją demagogii/demagogów i sofistyki/sofistów.

Słowa kluczowe: nauka, wiedza, demokracja masowa, demagogia, sofistyka.

### Charakter demokracji masowej

Demokracja masowa jest ustrojem, którego istotnymi wyróżnikami są: *Wielka Nauka*, *Wielka Patologia Nauki* oraz *Wielkie Pomieszenie Języków*.

#### **Wielka Nauka**

*Wielka Nauka* (opisał ją Derek J. de Solla Price 1967) jest zjawiskiem globalnym. Jej najważniejszymi obszarami są kraje, które charakteryzują się następującymi cechami:

- rozbudowana sieć instytucji działalności naukowej typu szkół wyższych o statusie uczelni akademickich i centrów badań (nie tylko laboratoryjno-eksperymentalnych) prowadzonych bez kształcenia studentów;
- rozwinięte studia doktoranckie (krajowe i międzynarodowe);
- rozbudowane ośrodki badań podstawowych i badań stosowanych, których patronami-gestorami są wyspecjalizowane urzędy państwowe i firmy sfery biznesu;
- rozbudowane badania służące doskonaleniu rozmaitych inżynierii;
- rozbudowana kadra ekspertów uczestniczących w rozwiązywaniu problemów pozanawczych typu praktycznego w rozmaitych dziedzinach życia międzyludzkiego;

- wysoki stopień nasycenia różnych rodzajów *praktyki społecznej* kadrami specjalistów legitymujących się magisterium lub doktoratem, a wykonujących zadania, które nie są pracą naukową, ale wymagają kompetencji merytorycznej, do której nieodzowna jest specjalistyczna wiedza naukowa (znajomość odpowiednich teorii i metod naukowych);
- rozbudowana sieć środków masowego przekazu, które informują i perswadują, odwołując się do wiedzy naukowej i korzystając z wypowiedzi pracowników naukowych;
- rozbudowana sieć wydawnictw książek i czasopism naukowych;
- rozpowszechnione organizowanie kongresów i konferencji oraz sympozjów i seminariów monodyscyplinarnych lub interdyscyplinarnych;
- rozpowszechnienie naukowych szkół letnich i szkół zimowych oraz stypendiów naukowych i naukowych staży zagranicznych;
- rozbudowana sieć firm pracujących dla logistycznej obsługi instytucji pracy naukowej.

Istotnymi wskaźnikami stanu *Wielkiej Nauki* są rosnące liczby:

- dyplomów doktorskich;
- publikowanych artykułów i książek naukowych;
- kwot subsydiów przeznaczonych na badania naukowe i spożytkowanych na taką działalność;
- wielkich (zwłaszcza interdyscyplinarnych) programów badawczych, które realizują duże zespoły znawców różnych specjalności;
- wielkich grantów na badania naukowe, których fundatorami są różnego rodzaju centra popierania/promowania poszukiwań i dociekań gwoli wzrostu poziomu teorii naukowej oraz przyczyniania się nauki do doskonalenia praktyki społecznej na różnych polach inwencji i aktywności cywilizacyjnej;
- nowych dyscyplin i subdyscyplin, nowych kierunków studiów, nowych pól interdyscyplinarnych zainteresowań poznawczych badaczy z różnych obszarów gry o prawdę naukową.

O istnieniu i rozwoju *Wielkiej Nauki* świadczą także:

- rozwój naukometrii i posługiwanie się indeksem cytowań naukowych;
- rozwój informatyki stosowanej w planowaniu i realizowaniu badań naukowych;
- rozwój wytwórczości aparatury i instrumentów użytecznych w badaniach naukowych;
- produkcja specjalnych materiałów dla badań naukowych;
- rozwój badań dotyczących planowania, organizacji i logistyki badań naukowych;
- rozwój naukoznawstwa teoretycznego i naukoznawstwa empirycznego.

### ***Wielka Patologia Nauki***

Nauka stała się *wielka* oraz atrakcyjnie, dla dużej części uczonych, subsydiowana i gratyfikowana. Ponieważ przyrost liczby pracowników naukowych nie idzie w parze ze zdolnością środowiska uczonych do odpowiedniego wykształcenia i wychowywania nowych zastępów adeptów oraz udatnego wykonywania funkcji kontrolno-korekcyjnej, przeto do pracy w instytucjach działalności naukowej (w zespołach wykonywania zadań właściwych



dla *naukowej praktyki społecznej*) dostaje się i bez przeszkód przechodzi drogę od magistra do doktora i od doktora do profesora wielu ludzi, którzy dopuszczają się postępów zasługujących na zaliczenie do kategorii patologii społecznej zarówno w sferze badań i twórczości typu naukowego, jak i w sferze kształcenia oraz wychowywania kadr naukowych. To znów łączy się z rozpowszechnieniem klimatu tolerowania przewinień (jedne są przedmiotem przyzwolenia z wyrozumiałości, drugie są usprawiedliwiane i uzasadniane przez powoływanie się na nieuniknione zmiany kultury teatru życia naukowego).

Na to, że stan faktyczny można nazwać stanem *Wielkiej Patologii Nauki* składają się następujące fakty:

- znaczna część zespołów pracy naukowej nie wywiązuje się z powinności właściwych dla podmiotów wypełniania funkcji *szkoły charakteru naukowego* (określenie Romana Ingardena);
- poziom i charakter dyskusji naukowej w bardzo wielu przypadkach nie jest taki jak należy, a zatem nie są respektowane reguły uprawiania dyskusji (o których pisali Roman Ingarden w eseju *O dyskusji owocnej słów kilka* [1961], a Hans-Georg Gadamer w rozprawie *Cóż to jest prawda?* [2000]);
- bardzo wielu pracownikom naukowym brakuje tego, co Maria Ossowska nazywała *twardym kręgosłupem*, a także tego, co Stanisław Ossowski nazywał *niepostuszeństwem w myśleniu*;
- kultura filozoficzna i kultura naukoznawcza znacznej części kadry naukowej pozostawiają bardzo wiele do życzenia;
- znaczna część personelu kadry instytucji *naukowej praktyki społecznej* nie respektuje wymogu *krytycyzmu-konceptualizmu* (łączy się zarzuty merytoryczne z przedstawieniem rozwiązania w postaci nowego, konstruktywnego konceptu-projektu) i także znaczna część tej populacji nie respektuje wymogu *obiektywizmu* (przedstawia się treści uwzględniające argumenty logiczne i empiryczne bez względu na to, kim jest autor danej tezy);
- bardzo często nie bierze się pod uwagę różnych (najczęściej komplementarnych) aspektów faktów oraz problemów rozpatrywanych w toku poszukiwań i dociekań naukowych;
- nader częste i rozpowszechnione jest zastępowanie w rozważaniach naukowych zasady *polifonii* przez zasadę *homofonii*;
- nie przestrzega się samemu i nie uczy się wychowanków takiego wykonywania *czynności poznawczych* oraz takiego tworzenia i przedstawiania *wartości poznawczych*, które są świadectwami przejawiania na serio *odpowiedzialności za słowo przyjmowane* i *odpowiedzialności za słowo przekazywane*;
- nader często w sporach z inaczej myślącymi i piszącymi (Stanisław Ossowski pisał o tym rozróżnieniu w eseju *Taktyka i kultura*) zastępuje się *prakseologię nauki* przez uprawianie *prakseologii walki*, co łatwo łączone jest z zastępowaniem *obiektywizmu* przez *partyjność*, a *argumentacji naukowej* (o której pisał Karl R. Popper) przez *argumentację perswazyjną* (o której pisał Tadeusz Pawłowski);
- rozpowszechnione jest okazywanie bezkrytycznego akceptowania, afirmowania i respektowania zdania tych, którzy zostali uznani za *autorytety epistemiczne*, tzn. pojmuje się i traktuje ich miarodajność w sposób odmienny niż nakazuje formuła św. Tomasza z Akwinu: *tyle wart autorytet – ile argumenty*.

*Wielka Nauka* jest czasoprzestrzenią *Wielkiej Patologii Nauki*, gdyż mamy do czynienia z wielką licznością przypadków postępowania świadczącego o takim asortymencie/reper-tuarze i takiej geografii tego, co jest naruszaniem norm etosu nauki i co godzi praktykowanie zawodu uczonego jako działalności podporządkowanej grze o prawdę naukową (pojmowanej jako poruszanie się po drodze ku *prawdzie obiektywnej*), że zasadne jest twierdzenie o *Wielkiej Chorobie Nauki*.

W owej czasoprzestrzeni rozpowszechnione są przypadki:

- wielopostaciowego oszustwa naukowego (falsyfikowanie, symulowanie, preparowanie, mistyfikowanie, eskamotowanie danych i wyników oraz odpowiednie prezentowanie towaru na targach wytworów pracy naukowej);
- *plagiatu naukowego* dotyczącego prac mających być uznanych za wytwory o różnym ciężarze gatunkowym;
- *handlu świadczeniami naukowymi* (prace do publikacji, rozprawy pozwalające uzyskać dystynkcję akademicką, wyniki badań, usługi protekcyjno-promocyjne w procedurach kwalifikacyjnych i w staraniach o rozmaite nagrody, sprzedaż opracowań korzystnych dla zamawiającego-płacącego);
- *korupcyjne kontrakty dotyczące tego, co ważne dla pracy naukowej* (pozaprawne gratyfikowanie decyzji o zamówieniach od dostawców logistyki i informacji ośrodkom badań naukowych, *pozaprawne* opłacanie reklamowania przez uczonych usług i wyrobów różnych firm i instytucji, załatwianie przez menedżerów nauki reklamy uczonych i ich wytworów z pogwałceniem reguły rzeczowości w relacjonowaniu i bezstronności w przedstawianiu spektrum osiągnięć naukowych w tej czy innej dziedzinie inwencji i aktywności poznawczej);
- działanie uczonych w sytuacjach *konfliktu interesów*, tzn. konfliktu racji poznania wyznaczonego strategią gry o prawdę oraz racji poznania odpowiadającego kalkulacjom sponsora i kalkulacjom badacza jako uczestników gry o intratę.

W teźże czasoprzestrzeni mamy także do czynienia z bujnym rozkwitem:

- uczestniczenia wielu uczonych w kłamliwym obrazowaniu i objaśnianiu rzeczywistości gwołi zaspokojenia oczekiwań/wymagań reżimów totalitarnych;
- zaangażowania się wielu uczonych w prace niedwuznacznie służące doskonaleniu systemu kontrolno-korekcyjnego funkcjonującego w celu zniewolenia obywateli lub służące doskonaleniu wyposażenia państwa agresywnej ekspansji;
- uczestniczenia w przedsięwzięciach konstrukcyjnych i technologicznych, które wyznaczone są planami gospodarczymi, ale zagrażają środowisku naturalnemu i zdrowiu ludności;
- wykonywania czynności eksperta, który swymi konsultacjami, diagnozami, projektami pomaga w organizowaniu i przeprowadzaniu akcji masowego terroru, ludobójstwa, uczenia nienawiści, tworzenia klimatu braku zaufania i podejrzliwości oraz normalności praktykowania donosicielstwa;
- okazywania pomocy w tworzeniu i stosowaniu przepisów naruszających godność człowieka i swobody obywatela – przepisów, które są *prawem w sensie Pickwickowskim*.

Dodać wypada jeszcze: (a) rozpowszechnione głoszenie/uczenie *nihilizmu epistemicznego*; (b) uzasadnianie mitologii/demonologii związanej z koncepcją *wroga obiektywnego* oraz uzasadnianie praktyk ludobójczych przez afirmację agresywnej ksenofobii rasistow-

skiej lub etnicznej czy też bezwarunkowego *znicestwiania* osobników uznanych za *chwas-ty* lub *robactwo* przez stosujących kryteria klasowo-ideologiczne.

Formami *Wielkiej Patologii Nauki* są zatem:

- odrzucanie idei gry o prawdę naukową jako tego, co nadaje sens i jest układem odniesienia normatywnego w ocenianiu charakteru działalności zawodowej pracowników naukowych;
- zawieranie przez pracowników naukowych (działających pojedynczo albo zespołowo) kontraktów, których istotą jest sprzedawanie *suwerenności myśli* możliwym sponsorom i gestorom;
- dopuszczanie się rozmaitych oszustw w celu uzyskania pieniędzy, władzy, rozgłosu;
- podporządkowanie swej poznawczej inwencji i aktywności dysponentom/reżyserom poczyniń politycznych nastawionych na podporządkowanie kultury supremacji ideologicznej (warto wspomnieć o trzech książkach: Alexandra Kohna: *Fatszywi pro-rocy. Oszustwo i błąd w nauce i medycynie*, Sheldona Krimsky'ego: *Nauka skorumpowana. O niejasnych związkach nauki z biznesem* oraz Jacka M. Bocheńskiego: *Marksizm-leninizm*).

Nazbyt wielu uczonych uprawiających teoretyczne i praktyczne nauki przyrodnicze, a także nauki społeczne, uczestniczy w pomaganiu podmiotom *czarnych interesów* lub *ponurych przedsięwzięć*. Znaczna jest również liczba tych uczonych, którzy pomagają w poczynaniach godnych potępienia przez to, że: (a) poświadczają nieprawdę, fałszują dane lub przekazują kłamliwe relacjonowania; (b) uprawiają apologetykę i reklamę na rzecz jednych sił społecznych i dyfamację przeciwko drugim siłom społecznym.

### **Wielkie Pomieszanie Języków**

O fenomenie *pomieszania języków* pisał Alain Besançon w specjalnej rozprawce – jednej z cyklu jego studiów o *ideologii leninowskiej* (por. Besançon 1989). *Pomieszanie języków* oznacza rozpowszechnienie i utrwalenie się praktyki wypowiadania się o rzeczywistości (przede wszystkim rzeczywistości humanistycznej) w sposób podporządkowujący ogląd, obrazowanie i objaśnienie właściwe respektującym *naukową perspektywę świata* – oglądowi, obrazowaniu i objaśnianiu właściwemu *światopoglądowi partyjnemu* – *partyjnej ideologii*. W *Wielkim Pomieszaniu Języków* mamy do czynienia z rozpowszechnianiem i utrwalaniem się uczestniczenia uczonych w praktykach:

- odmieniania leksykonu i frazeologii wypowiedzi naukowych przez wprowadzenie i utwierdzenie obfitych zapożyczeń z języka doktryn politycznych – języka ideologii partyjnej – oraz *naturalizowanie* tych zapożyczeń;
- usuwania podziału na język opisu (obrazowanie z objaśnieniem ze względu na ustalenia stanu faktycznego) i język oceny (zachwalanie/potępienie ze względu na wybór/odrzućenie wzorców struktur i procesów, dążeń i działań);
- *znicestwiania* kulturowej tożsamości nauki przez zastępowanie obowiązku stosowania się do reguł posługiwania się *naukową perspektywą świata* powinnością stosowania się do wytycznych opisu-oceny rzeczywistości wedle *dogmatów światopoglądu wojującego*;

- zastępowanie *argumentacji naukowej* (o której pisał Karl R. Popper) przez *argumentację perswazyjną* (o której pisał Tadeusz Pawłowski) oraz zastępowanie *prakseologii nauki* przez *prakseologię walki* (o czym pisał Stanisław Ossowski).

W *demokracji masowej* uczeni nie są jedynymi, którzy przekazują wiedzę przedstawianą jako wiedza naukowa. W przebraniu uczonych występują również inni znawcy i głosiciele/szerzyciele *prawdy* o rzeczywistości doświadczanej i kształtowanej przez *światłych obywateli*. Uczeni nie mają ani wyłączności, ani nawet zdecydowanej przewagi w uczeniu ludzi wiedzy o owej rzeczywistości. *Nauczycielami* są także znawcy, którzy swą miarodajność wywodzą z partyjnej doktryny politycznej, z mądrości publicysty-intelektualisty, z przekonania o swojej charyzmie – postannictwie i znajomości rzeczy poza konwencjonalną wiedzą specjalistyczną. Godne uwagi, jako fakt groźniejszy dla *społeczeństwa wiedzy* i *kultury politycznej*, jest wszakże to, iż w przebraniu uczonych, odgrywając/wykonując czynności będące *de facto* udawaniem roli uczonego jako kompetentnego twórcy wartości poznawczych typu naukowego i kompetentnego nauczyciela wiedzy zawierającej systemy takich wartości, występują licznie i powszechnie niezrzeszeni *sofiści* i partyjni ideologowie. Nie ma w naszej teraźniejszości krain li tylko *czystej nauki* oraz środowisk li tylko *czystych uczonych* w przestrzeni *naukowej praktyki społecznej*.

Uczeni *sensu proprio* są specjalistami, którzy uczą siebie i ludzi spoza teatru życia naukowego: (a) *obiektywizmu* (przedmiotem rozważań są tezy ze względu na dowody i argumenty przemawiające na rzecz ich uznania/odrzucenia); (b) *krytycyzmu* (każda teza jest kontrolowana pod względem koherencji i konkluzywności z użyciem testów empirycznych); (c) *konceptualizmu* (kwestionowanie/kontestowanie każdej tezy powinno łączyć się z proponowaniem tezy alternatywnej wraz z uzasadnieniem propozycji przez wskazanie na to, pod jakim względem teza nowa jest lepsza od dotychczasowej).

Respektujący reguły *naukowej perspektywy świata* są tymi, którzy w swej pracy zawodowej postępują zgodnie z: (a) podstawowymi normami etosu nauki: normą *uniwersalizmu*, normą *wspólnotowości*, normą *bezinteresowności*, normą *zorganizowanego sceptycyzmu* (pisał o tych normach Robert K. Merton); (b) regułą posługiwania się *refleksją krytyczną* oraz stosowania testów koherencji i adekwatności empirycznej wobec wszelkich uznawanych i używanych twierdzeń naukowych oraz wskazań postępowania naukowego (pisał o tym wielokrotnie Karl R. Popper). Ludzie owi, stosując się do reguł odpowiedzialności za słowo przyjmowane i słowo przekazywane, zaznajamiają w różny sposób oraz w różnych miejscach przestrzeni społecznej *oświecenia powszechnego z wiedzą*:

- Dotyczącą *ontologii* świata. Odpowiedzi na pytanie o strukturę świata, który trwa w ciągłościach i zmianach udzielają przez tworzenie teorii i modeli teoretycznych. Tymi wytworami posługują się w swoich poszukiwaniach i dociekaniach. Komunikują ich treść ludziom z rozmaitych kręgów zainteresowania taką wiedzą.
- Dotyczącą *epistemologii* świata. Odpowiedzi na pytania o sposoby i środki poznawania i przedstawiania owego świata udzielają: (a) tworząc i stosując *metody* oraz *dyrektywy językowe*; (b) właściwie dobierając i używając technik, instrumentów, materiałów, informacji, leksykonu i frazeologii w wypowiedziach obrazujących i objaśniających.
- Dotyczącą *prakseologii* zmieniania świata. Odpowiedzi na pytania o strategię i taktykę przekształcania świata zastanego w świat pożądaný i zamierzony udzielają formułując oraz rekomendując reguły i dyrektywy: skutecznego działania (dobo-

ru sposobów i środków, szkolenia i rozstawienia wykonawców, planowania i realizowania operacji). W pierwszym przypadku wypowiadają się jako *teoretycy*, w drugim – jako *metodolodzy*, w trzecim – jako *technologowie*. W swych działaniach kierują się staraniami o doskonalenie wiedzy naukowej (przypadek pierwszy i drugi) bądź też staraniami o rozwiązywanie problemów poznawczych typu praktycznego.

*Demokracja masowa* jest jednocześnie: (a) krainą nauki, filozofii i sztuki tworzonej gwoli szukania prawdy, a także rzetelnej pracy sędziów, dziennikarzy, ekspertów; (b) krainą demagogii i sofistyki uprawianej gwoli sukcesu partyjnego lub uzyskania intry.

## Demagogia i sofistyka w świecie człowieka masowego

*Demagog* i *sofista* są aktorami znanymi w demokratycznym teatrze szerzenia wiedzy od czasów starożytnych. *Demokracja masowa* jest czasoprzestrzenią rozpowszechnienia się i utrwalenia *demagogów* i *sofistów* w kulturze wiedzy społeczeństw nowoczesnych. *Kultura oparta na nauce* (o której pisali Maria i Stanisław Ossowski) nie jest skutecznym środkiem na usunięcie obu rodzajów szerzycieli kłamstwa ze społeczeństwa wiedzy. *Demagodzy* są nauczycielami wybierania dążeń, a *sofiści* są nauczycielami pojmowania świata, w którym wybiera się dążenia. Czego uczą jedni i drudzy, uprawiając swą działalność oświecającą? Otóż uczą oni:

- Braku poszanowania dla *rozmowy* jako współdziałania w dążeniu do prawdy przez rzetelne zadawanie pytań i rzetelne udzielanie odpowiedzi, gdyż celem konfrontacji poglądów/stanowisk jest sukces – pokonanie przeciwnika, a nie wspólne, lepsze rozeznanie się w rzeczywistości. Uczą tym samym pojmowania i traktowania *dyskusji* jako faktu ze sfery *polemologii*, a nie *epistemologii*. Obce są im: (a) *dyskusja owocna i sprawiedliwa*, w której wszyscy uczestnicy współdziałają gwoli *umniejszenia jednostronności i stronniczości* każdego z nich; (b) rozpatrywanie zagadnień, w których uczestniczący prezentują różne punkty widzenia, wedle wzorca *polifonii* (pisał o nim Michaił Bachtin [1970] w studium o poetyce powieści Dostojewskiego); (c) dążenie do wybrania i określenia stanowiska będącego *obiektywizmem*, czyli uwzględnieniem treści zawartych w różnych, wzajemnie komplementarnych *relacjonowaniach* (pisał o tym Karl Mannheim [1992] w dziele o *ideologii i utopii*); (d) uwzględnianie *wieloaspektowości* obiektów poznania, czyli respektowanie tego, że odmienne oglądy i obrazowania z objaśnieniami częściej są wzajemnie komplementarne niż alternatywne (pisał o tym Stanisław Ossowski [1983] w rozdziale trzecim dzieła *O osobliwościach nauk społecznych*), liczy się wymóg *dobrej roboty* oraz racja *szukania prawdy* bez względu na wszelkie perswazje, sugestie, presje.
- Braku poszanowania dla faktów, czyli dopuszczalności rozmaitego rodzaju kłamstwa, gdyż prawda nie jest wartością autoteliczną dla przyjmujących i wypowiadających słowo o rzeczywistości, liczy się sukces w grze politycznej, ekonomicznej, ideologicznej, a nie ustalenie, jakie twierdzenia są prawdziwe, tzn. zgodne z tym, co było czy co jest. Ataki na postępowanie wyznaczone imperatywem *szukania prawdy* przez respektujących *obiektywizm* w warunkach *polifonii* łączą bolszewików, nazistów i postmodernistów.

- Braku poszanowania dla *suwerenności myśli*, czyli nakłaniania do koniunkturalnego konformizmu, jeśli tylko jest to korzystne, uwzględniania punktu widzenia tego, kto może nagradzać, a nie tego, kto ma rację uzasadnioną stwierdzeniami stanu faktycznego. Nie ma też, dla tych *nauczycieli*, wartości użytkowej *nieposłuszeństwo w myśleniu* (pisał o nim Stanisław Ossowski) ani *myślenie alternatywne* (pisał o nim Thomas Samuel Kuhn).
- Braku poszanowania dla *szukania prawdy*, czyli pojmowania i traktowania działalności intelektualnej jako przemyślności i zaradności w szukaniu oraz rozwiązywaniu problemów poznawczych na zasadzie ustalenia stanu faktycznego w warunkach intersubiektywnej kontroli sprawowanej przez sędziów kompetentnych merytorycznie. *Nauczyciele*, o których mowa, głoszą, że liczy się *szukanie dróg do sukcesu*, a nie *szukanie prawdy*, gdyż *prawda* może być niewygodna dla tych, którzy decydują o karierze intelektualisty. Jest to proklamowanie odrzucenia połączenia rzetelności z bezstronnością – głoszenie, że nie liczy się samodzielność/niezależność w koncyptowaniu sposobów docierania do prawdy, ale tylko wybieranie poglądów/działań, których akceptacja nagradzana jest rangą, gratyfikacją, rozgłosem.
- Braku poszanowania dla *myślenia* jako przejawu samodzielnej egzystencji ludzkiej – istotnie ważnej formy obecności człowieka w rzeczywistości. *Myślenie* – pisała o tym Hannah Arendt (1991) – jest ważnym dla wszelkiej ludzkiej inwencji i aktywności oderwaniem się od sfery faktów i przeniesieniem do sfery problemów samostannie znaczących. Demagog i sofista są zdecydowanymi przeciwnikami *myślenia*, gdyż ich nakłanianie i nauczanie są zwracaniem uwagi na to, co korzystne, czyli na to, co pozwala załatwić sprawy ważne z punktu widzenia indywidualnych i kolektywnych interesów i aspiracji zabiegających o rangi i gratyfikacje, *publicity* i zyski – o władzę połączoną z bogactwem i rozgłosem.
- Braku poszanowania dla *języka* jako środka porozumiewania się ludzi, którzy, rozdzielając te sprawy, starają się ustalić, *jaki świat jest* (język opisujący to, co może być sprawdzone) oraz *jak świat oceniać* (język przedstawiający samookreślenia się w kwestii wyboru wartości i odrzuceń antywartości). *Język opisujący* zobowiązuje do uczciwości i rzetelności, a także uprawnia do sprawdzenia wartości poznawczej tego, co zawiera się w przekazie. *Język oceniania* pozwala posługiwać się arbitralnymi pochwałami/potępieniami wypowiedzianymi jako miarodajne kwalifikacje składników rzeczywistości humanistycznej, a będącymi prezentacją poglądu „tak sądzę i mój osąd powinien być wystarczający dla chcących wiedzieć, jak oceniać składnik x czy składnik y świata, który jest naszym światem”. Przejawami braku poszanowania dla *języka* – do czego nakłaniają i co usprawiedliwiają demagodzy i sofiści – są:
  - odrzucenie dbałości o precyzję wypowiedzi;
  - odrzucenie dbałości o jasne i wyraźne formułowanie opisów oraz ocen;
  - wtrącanie słów i zwrotów zaczerpniętych z rozmaitego rodzaju *grypsery*;
  - wprowadzanie obfitych składników partyjnej *nowomowy* do wypowiedzi, które przedstawia się jako zasługujące na przyznanie im statusu wypowiedzi naukowych;
  - mieszanie języka propagandy/reklamy z językiem używanym przez autorów wypowiedzi naukowych;

- odrzucenie starań o rzeczowe uzasadnienie wypowiedzianych twierdzeń i osądów, a zastępowanie takiego uzasadnienia przez oznajmienie, że „mam rację, gdyż mój pogląd jest ortodoksyjny z punktu widzenia oficjalnej doktryny”;
- głoszenie dowolności w wypowiedzianiu się o rzeczywistości, gdyż „jest tak, jak się państwu zdaje”, a nadto każdy ma prawo przedstawić to, co chce, jeśli potrafi odnieść przez to korzyść w grach o rangę i gratyfikację;
- używanie tych samych słów i zwrotów w różnych kontekstach, bez odpowiedniej relatywizacji ich sensu;
- posługiwanie się praktyką używania tych samych słów i zwrotów w różnym znaczeniu w zależności od tego, czy mowa jest o *swoim wrogu*, czy o *sobie* lub *swoim sojuszniku*.

### Demagog i sofista w świecie człowieka masowego

Człowiek masowy jest w demokracji masowej: (a) klientem demagogów i sofistów; (b) ich uczniem; (c) znakomitym materiałem na aktora grającego/wykonującego rolę demagoga lub sofisty.

Człowieka masowego / człowieka tłumnego przedstawił José Ortega y Gasset w studium *Bunt mas* (1995). Jest to ambitny i aktywny, a zarazem dający się standaryzować i sobą dyrygować/reżyserować człowiek *historii współczesnej*. Stanowi gatunek antropokulturowy czasoprzestrzeni *demokracji masowej* i *kultury masowej*. Pojmuje i traktuje naukę jako wiedzę, która jest wartością godną uznania i używania przez człowieka będącego praktykującym inżynierem realistą oraz wówczas, gdy nauka:

- służy ulepszeniu adaptacji osobniczej/grupowej w środowisku społecznym;
- poważnie ułatwia osiąganie przez ludzi ambitnych i przedsiębiorczych zdobywania bogactwa lub władzy w ramach ustroju życia zbiorowego;
- znacząco przyczynia się do uzyskiwania awansu w hierarchii ról i rang w swojej strukturze świata społecznego;
- stanowi nieodzowne i istotne wyposażenie tych, którzy są podmiotami zamierzonych przekształceń realiów życia międzyludzkiego – widzących w poważnych modyfikacjach tych realiów sposób zaspokajania potrzeb wywodzących się z przyjętej koncepcji interesów i ze sformułowanego programu aspiracji;
- jest przydatna praktycznie, bez względu na swe autentyczne walory epistemiczne;
- jest oczyszczona z filozofującej refleksji humanistycznej i refleksyjnego/krytycznego intelektualizmu oraz odseparowana od poszukiwań i dociekań *czystej nauki*.

Człowiek masowy, pod względem antropokulturowym, wyróżnia się syndromem trzynastu cech:

- Czuje się taki sam jak wszyscy oraz znajduje zadowolenie w tym, że jest taki sam jak inni.
- Nie stawia sobie żadnych specjalnych wymagań i dla niego żyć, to pozostawać takim, jakim się jest, bez podejmowania jakiegokolwiek wysiłku w celu samodoskonalenia (chce płynąć przez życie jak boja, poddająca się biernie zmiennym prądom morskim).

- Ma umysł przeciętny i banalny oraz ma czelność domagać się prawa do bycia przeciętnym i banalnym, a także do narzucenia tych cech wszystkim innym.
- Zainteresowany jest – jako przeznaczonymi dla niego – rolami, zajęciami, stanowiskami, zadaniami, które były, do jego czasów, czynnościami przeznaczonymi dla osób z kręgów elity kulturalnej.
- Ma psychikę rozpuszczonego dziecka, tzn. łączy w swej mentalności i zachowaniach swobodną ekspansję życiowych żądań i potrzeb, zwłaszcza w odniesieniu do własnej osoby, oraz silnie zakorzeniony brak poczucia wdzięczności dla tych, którzy owo wygodne życie umożliwili.
- Żyje jak chce – bez oglądania się na tradycję, bez poczucia obowiązku respektowania powinności i powściągliwości nakazanych przez kanon etosu ich społeczności/środowiska, przez ład aksjonormatywny ich sfery życia międzyludzkiego stanowiący w niej system zworników.
- Jego „wiara w siebie” zwalnia go od porównywania się z innymi, a jego hermetyczność intelektualna ułatwia mu wtrącanie się do wszystkiego oraz czynienie tego tylko w sposób gwałtowny, co znów łączy się z jego przekonaniem o własnej omnikompetencji merytorycznej.
- Jest przeciwnikiem ścisłości norm oraz konsekwencji w postępowaniu się kryteriami, standardami, procedurami ewaluacji i kwalifikacji ze względu na trwałe wzorce twórczej obecności w życiu międzyludzkiem.
- Prymitywizm intelektualny łączy z kultem techniki, pochwałę specjalizacji – ze skłonnością do dyletanckiego rozprawiania o wszystkim, a lekceważenie teorii naukowych, rozważania zagadnień filozoficznych i historycznie ukształtowanej sytuacji problemowej – z kultem akcji bezpośredniej jako kluczem do wszelkich drzwi, za którymi są rozwiązane problemy poznawcze urządzania życia międzyludzkiego.
- Wybór roli postępowca łączy z przybieraniem maski doskonałego futurysty – nie zajmuje się przyszłością; jest przekonany, że przyszłość nie kryje żadnych tajemnic czy niespodzianek, że nie czeka nas żadna istotna nowość. Jest przeświadczony, że świat rozwija się już we właściwym kierunku, bez odchyień czy kroków wstecz, traci niepokój co do przyszłości, zajmując miejsce w ostatecznej terażniejszości.
- Uważa się za uosobienie doskonałości, gdyż dobrze zna to, co mu potrzebne i co pozwala mu się pomyślnie urządzić w świecie międzyludzkiem.
- Wyraża niechęć do rozmawiania, niechęć do słuchania, co inni mają do powiedzenia – chęć głoszenia poglądów, które są jego zinternalizowanymi dogmatami, ogłoszonymi przez bezdyskusyjnie i bezwarunkowo akceptowany autorytet zarazem deontyczny i epistemiczny.
- Wyraża entuzjazm dla nowości zarówno bez refleksji krytycznej, jak i bez znajomości dziejów inwencji i aktywności nastawionej na zmienianie realiów życia międzyludzkiego. José Ortega y Gasset – autor *Rozmyślań o technice* i *Rozmyślań o Europie* – zwraca też uwagę na to, że technicy rozmaitych specjalności stanowią, w swej masie, frakcję najbardziej wyraziście manifestujących lekceważenie nauki jako fundamentalnej wartości kultury wiedzy.

Człowiek masowy w demokracji masowej jest:

- zadowolonym obywatelem, który przedostaje się do centrum i na wyżyny struktury społecznego świata;



- aspirantem, który zostaje elektem i nominatem na wszystkich polach życia kulturalnego – we wszystkich rodzajach praktyki społecznej;
- uczestnikiem *kręgów elekcji*, a także *kręgów promocji* powołujących do życia *autorytety deontyczne* i *autorytety epistemiczne* w różnych dziedzinach życia międzyludzkiego;
- konsumentem, producentem i recenzentem wiedzy przekazywanej (zwłaszcza przez radio i telewizję) masowemu uczniowi-odbiorcy;
- opiniodawcą i prawodawcą wywierającym wpływ na uwarunkowania instytucjonalne: (a) *teatru życia naukowego* (aktorami są badacze); (b) *teatru oświecenia powszechnego* (aktorami są nauczyciele); (c) *teatru rozwiązywania problemów poznawczych typu technologicznego* (aktorami są eksperci).

Nic dziwnego, że znakomita większość *demagogów* i *sofistów* rekrutuje się z populacji ambitnych i aktywnych osobników gatunku *człowieka masowego*.

Florian Znaniecki w studium *Upadek cywilizacji zachodniej* (1986) zwrócił uwagę na destrukcję powodowaną przez dostrajanie się *arystokracji umysłowej* do oczekiwań/wymagań mas o wyraźnych skłonnościach *ochłokratycznych*. Jego diagnoza koresponduje z tym, co Hermann Broch opisał w eseju *Rozpad wartości* (stanowiącym integralną część trylogii *Lunacy*, a zawartym w tomie trzecim *Hugenuau, czyli rzeczowość*). W *historii współczesnej*, czyli historii rozpowszechnienia się i utrwalenia *demokracji masowej*, stwierdzić można rozliczne fakty ułatwiające życie oraz działanie *demagogów* i *sofistów*. Konstatujemy zatem presję *sił ochłokratycznych* na kulturę akademicką, czego świadectwami są:

- marginalizacja oświecającej filozofii i dającego samowiedzę naukoznawstwa;
- marginalizacja *nauk humanistycznych*, a zwłaszcza *nauk historycznych*, pojmowanych jako wartość autoteliczna;
- pogarszanie warunków kreatywnej inwencji i aktywności badaczy, a tym samym poziomu twórczości naukowej przez marginalizację znaczenia *sytuacji problemowej* oraz marginalizację *dyskusji owocnej i sprawiedliwej*;
- postępujące zmniejszanie żywotności *uniwersytetu* jako flagowego okrętu floty wojującej o tożsamość nauki przez *pluralizm* i *polifonię*, *dyskusję* i *testowanie*, *krytykę* i *koncepty-projekty*.

*Umysł zamknięty* Allana Blooma (1997) to studium o tych skłonnościach w *demokracji masowej*, które zagrażają wolności tworzenia i nauczania uniwersyteckiego, a także funkcjonowaniu *demokratycznej opinii* kontrolującej i krytykującej realia dzięki wiedzy obywateli i nauczaniu ich metody naukowego rozpatrywania zjawisk oraz rozpoznawania i określania problemów społecznych.

## Medialny przekaz idei i informacji

Wypada wskazać *medialność w nauce* jako zjawisko ułatwiające działalność *demagogów* i *sofistów*. *Medialni uczeni* są nieustannie kuszeni wypowiedaniem się w sposób gratyfikowany dobrymi notami w sondażach demoskopijnych, z lekceważeniem walorów epistemicznych treści przekazu. *Medialne* teksty, *medialne* rozpoznania stanu rzeczy, *medialne* dyskusje, *medialny* język, *medialne* anegdoty są składnikami kultury będącej kulturą alternatywną wobec kultury akademickiej.

Powiedzmy na zakończenie: *demagog* i *sofista* chętnie i często głoszą równość intelektów, gdy tymczasem uczyony wie, że intelektu są różnicowane. Kartezjusz w *Rozprawie o metodzie* (1637) ironicznie pisał, że rozum jest sprawiedliwie rozdzielony, gdyż nikt nie narzeka na jego brak i wszyscy mają przekonanie, że są sobie w tej sprawie równi. Blaise Pascal, w *Drugiej rozprawie o kondycji możliwych* (1660), stwierdzał zaś, że istnieją *wartości naturalne* (np. kompetencja merytoryczna w nauce) i te różnią ludzi pod względem dyspozycji/predylekcji intelektualnych. Niemniej jest tak, że *demagog* często i łatwo wygrywa z uczyonym, który powołuje się na Francisca Galtona czy Gabriela Tarde'a.

### Dziewięć konkluzji

- W *demokracji masowej* nie ma powszechnej i poważnej dbałości (uczonych, polityków, dziennikarzy, prawników, biznesmenów, inżynierów) o tożsamość *naukowej praktyki społecznej* jako uprawianego instytucjonalnie *intencjonalnego współdziałania* zgodnego z regułami *naukowej perspektywy świata*.
- W *demokracji masowej* istnieje rozpowszechniony i łatwo postępujący proces *rozpadu wartości*, czyli rezygnowania z przywiązania się na serio do coraz większej liczby wartości i rezygnowania z wierności coraz większej liczbie przykazań/zasad postępowania w życiu międzyludzkim oraz w toku wykonywania czynności właściwej dla roli odgrywanej w swoim systemie praktyki społecznej.
- W *demokracji masowej* liczy się sukces polityczny/ekonomiczny tego, kto nakłania/poucza, a zatem ważna jest udatność, a nie prawdziwość, a sprawy racji moralnych nie liczą się, gdyż *człowiek jest miarą wszechrzeczy* (jak to Protagoras twierdził i zachęcał jednocześnie).
- W *demokracji masowej* znakomita większość *demagogów* i *sofistów* powołuje się na naukę (rzecz jasna odpowiednio interpretowaną, preparowaną i aplikowaną w grach o sukces między stronami o odmiennych interesach i aspiracjach) lub występuje w roli twórców i nauczycieli wiedzy naukowej.
- W *demokracji masowej* ci, dla których ważne jest *szukanie prawdy / gra o prawdę naukową* powinni umieć walczyć z wpływami *demagogów* i *sofistów* na charakter tego, co przywykło się nazywać *społeczeństwem wiedzy*.
- W *demokracji masowej* osobnicy gatunku *człowiek masowy* obecni są jako podmiot ekspansji i jako uczestnicy kręgów elitarnych w populacji gatunku *homo politicus*, i to wywiera poważny wpływ na charakter *społeczeństwa wiedzy*.
- W *demokracji masowej* proces *rozpadu wartości* (obecny również w kulturze nauczania wiedzy o świecie jako przekazywania opisów z objaśnieniami, wzorców i ocen oraz reguł i sposobów postępowania udatnego/skutecznego) jest procesem, który niszczy tożsamość nauki, a jest wspomagany akcjami polityków kierujących się ideologiami zwróconymi przeciwko obiektywizmowi i krytycyzmowi, przeciwko rzetelnemu badaniu oraz uczciwemu porównywaniu faktów i poglądów.
- W *demokracji masowej* ten, kto uprawia *demagogię* lub *sofistykę* jest podmiotem działań ofensywnych (zawładnąć umysłami i wywierać wpływ na zachowania) albo działań defensywnych (bronić swego znaczenia i stanu posiadania inaczej niż stojąc solidną argumentacją na rzecz swoich racji).

- W *demokracji masowej* osobami, które uprawiają *demagogię* i *sofistykę* są zwłaszcza (chodzi o licznosc oraz wpływ na poglądy i przekonania, nastawienia i dążenia): (a) *politycy*, (b) *uczni*, (c) *dziennikarze*.

### Co robić?

Rozpowszechnienie się aktywności sprawczej *demagogów* i *sofistów* w społeczeństwach *demokracji masowej* jest poważnym zagrożeniem kultury kształcenia i wychowywania ludzi uprawiających zawody specjalistów tworzenia i przekazywania wiedzy o rzeczywistości humanistycznej, a także uczniów na różnych poziomach skolaryzacji oraz rzeszy obywateli, którzy *chcą wiedzieć*, a nie umieją się posługiwać regułami analizy i interpretacji krytycznej tego, co dociera do nich jako nakłanianie z uzasadnieniem czy też jako przedstawienie z objaśnieniem, tzn. nie znają informacji i metod pozwalających „oddzielać ziarno od plew”. W postępowaniu będącym przeciwdziałaniem *demagogii* i *sofistyki* mają znaczenie:

- Uczenie uczniów, studentów, obywateli, specjalistów: ustalania znaczeń słów i wypowiedzi oraz sprawdzanie istnienia i ustalenie rodzaju faktów.
- Doskonalenie i upowszechnianie praktyki zwalczania obecności w języku przekazywania treści dotyczących faktów i ideałów społecznych przez stosowanie odpowiednich procedur analizy i demaskacji.
- Uczynienie z dbałości o logikę wypowiedzi (postulat Kazimierza Ajdukiewicza i Jacka M. Bocheńskiego) programu terapii społecznej.
- Szerzenie wiedzy o rodzajach *demagogów* i *sofistów*, która byłaby wiedzą z zakresu *historii-socjologii* i *historii-psychologii*.
- Przedstawianie przypadków szkodliwości działań *demagogów* i *sofistów* dla kultury życia naukowego i kultury życia politycznego.

Nieodzowne jest takie edukowanie obywateli (na studiach trzech bolońskich stopni, przez środki masowego przekazu, w książkach i czasopismach, w których autorami są odpowiedni specjaliści, w raportach z badań dotyczących przypadków patologii społecznej oraz sposobów i środków stosowanych przez podmioty terapii społecznej), w których ukazane są: (a) ścisły związek między komercjalizacją nauki i korupcją uczonych a ograniczaniem niezależności i żywotności inwencji poznawczej oraz aktywności uczonych (przede wszystkim uczonych *nauki akademickiej*); (b) destrukcyjny wpływ polityzacji i ideologizacji życia naukowego, czyli żądanie od uczonych konformizmu mentalnego i behawioralnego na rzecz wytycznych nauczycieli ortodoksji i kierowników poczynań państwowego urządzania życia międzyludzkiego; (c) niszczące klimat zaufania wzajemnego oraz swobody słowa i twórczości w środowisku uczonych: praktyki marginalizacji i deprecjacji pozycji w instytucjach *niepoprawnie* myślących, *niewłaściwie* wypowiadających się, mających poglądy (uzewnętrzniane w twórczości fachowej oraz w publicystyce) odmienne od poglądów *establishmentu* środowiska pracowników naukowych.

## Literatura (wybór)

**Arendt H. 1991**

*Myślenie*, przekład H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa.

**Bachtin M. 1970**

*Problemy poetyki Dostojewskiego*, przekład N. Modzelewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

**Besançon A. 1989**

*Pomieszanie języków*, w: *Pomieszanie języków i inne szkice*, przekład J.M. Kłoczowski, b.m.w.

**Bloom A.D. 1997**

*Umysł zamknięty: o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, słowo wstępne S. Bellow; przekład T. Bieroń, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

**Bocheński, J.M. 1999**

*Marksizm-leninizm. Nauka czy wiara?*, Antyk – M. Dybowski, Komorów.

**Broch H. 1997**

*Lunacy*, przekład S. Bławut, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.

**Gadamer H.G. 2000**

*Cóż to jest prawda?*, w: H.G. Gadamer: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa.

**Ingarden R. 1961**

*O dyskusji owocnej słów kilka*, „Przegląd Kulturalny”, nr 48.

**Kohn A. 1996**

*Falszywi prorocy. Oszustwo i błąd w nauce i medycynie*, przekład P. Zborowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

**Krimsky S. 2006**

*Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*, przekład B. Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

**Mannheim K. 1992**

*Ideologia i utopia*, przekład J. Miziński, Test, Lublin.

**Ortega y Gasset J. 1995**

*Bunt mas*, przekład P. Niklewicz, Muza, Warszawa.

**Ossowski S. 1983**

*O osobliwościach nauk społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków.

**Popper K.R. 1977**

*Logika odkrycia naukowego*, przekład U. Niklas, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

**Solla Price de D. 1967**

*Mała nauka – wielka nauka*, przekład P. Grass, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

**Znaniński F. 1986**

*Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*, Głos, Warszawa.

# Antoni Kukliński

## Systemy demokratyczne wobec wyzwań gospodarki opartej na wiedzy

Autor zajmuje się następującymi kwestiami: gospodarka oparta na wiedzy jako nowe zjawisko przełomu XX i XXI wieku; gospodarka oparta na wiedzy w systemie demokracji amerykańskiej (przykład Kalifornii), demokracji skandynawskiej (przykład Finlandii), demokracji latynoamerykańskiej oraz autokracji azjatyckiej (przykład Singapuru); demokracja racjonalności strategicznej i demokracja irracjonalnego populizmu wobec wyzwań gospodarki opartej na wiedzy; talent jako kluczowe dobro strategiczne XXI wieku.

Słowa kluczowe: gospodarka oparta na wiedzy, systemy demokratyczne, dobra strategiczne.

W 2003 r. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego opublikowało specjalny tom czasopisma „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” poświęcony gospodarce opartej na wiedzy (nr 2/22). Bogata treść tego tomu jest punktem startowym i jednocześnie ogólnym tłem niniejszego opracowania. W tym tle mieści się również tom opublikowany przez Komitet Badań Naukowych, zatytułowany *Gospodarka oparta na wiedzy – wyzwania dla Polski XXI wieku* (Kukliński, red. 2001).

### Gospodarka oparta na wiedzy jako nowe zjawisko przełomu XX i XXI wieku

W całym doświadczeniu ludzkości gospodarka zawsze opierała się na wiedzy. Na przełomie XX i XXI wieku pojawił się jednak zupełnie nowy kształt i treść relacji wiedza–gospodarka. Wiedza stała się najważniejszym źródłem przewagi konkurencyjnej w skali gospodarki globalnej, podstawowym dobrem strategicznym państwa, gospodarki i społeczeństwa. Ta nowa relacja między wiedzą a gospodarką jest pochodną dziesięciu procesów transformacyjnych.

**Pierwszą transformacją jest transformacja procesów globalizacji**, które stale tworzą nowe wyzwania zaostrzającej się walki konkurencyjnej w skali niespotykanej w dotychczasowej historii. Na naszych oczach dokonuje się najważniejsza transformacja sceny globalnej w ciągu ostatnich 500 lat (por. Kukliński 2006b). Kończy się dominacja układu

atlantyckiego i zaczyna się dominacja układu pacyficznego. W tej transformacji geoekonomicznej i geopolitycznej wykorzystanie i pomnożenie potencjału gospodarki opartej na wiedzy jest wielkim *to be or not to be*. W wielkim uproszczeniu można stwierdzić, że układ globalny XX wieku oraz początku XXI wieku charakteryzował się dominującą pozycją Stanów Zjednoczonych jako prawie monopolistycznego supermocarstwa. W pierwszej połowie XXI wieku ukształtuje się policentryczny układ globalny z główną rolą siedmiu wielkich aktorów sceny globalnej – Chin, Stanów Zjednoczonych, Unii Europejskiej, Indii, Japonii, Brazylii i Rosji.

**Drugą transformacją jest transformacja świata technologii i innowacji**, w którym pojawiają się nowe struktury i mechanizmy rozwoju (por. Drewe 2006). Podstawowym pytaniem w tej dziedzinie jest problem, czy wiek XXI będzie wiekiem innowacji przełomowych, np. w zakresie gospodarki energetycznej, czy będzie wiekiem wielkiego przełomu technologicznego uniezależniającego gospodarkę i politykę światową. Istnieją twarde podstawy technologiczne tego przełomu. Potrzebna jest tylko polityczna i gospodarcza wola jego realizacji.

**Trzecią transformacją jest transformacja korporacji transnarodowych**: „Gospodarka wiedzy, jaką znamy obecnie, jest przestaniana przez coś nowego – nazwijmy to gospodarką kreatywną. [...] Korporacje amerykańskie ewoluują w kierunku następnego poziomu działalności gospodarczej. To, co było kiedyś centralne dla korporacji – cena, jakość, jak również układ analityczny związany z wiedzą – jest teraz przekazywane w ręce wysoko wyszkolonych Chińczyków, Hindusów, Węgrów, Czechów i Rosjan” (Nussbaum 2005; por. też Kukliński 2006a).

Główną kompetencją staje się kreatywność – właściwe tworzywo mózgu, które sprawne korporacje opanowują po to, aby generować najwyższe piętra wzrostu. Wielkie korporacje XX wieku funkcjonowały w warunkach porządku globalnego – tworzonego przez system organizacji międzynarodowych (ONZ, Bank Światowy, OECD itd.) zdominowanych przez *de facto* anglosaskie elity świata gospodarki, polityki, nauki i kultury. W XXI wieku funkcjonowanie porządku globalnego będzie stale kształtowane przez kompromis świata wartości oraz sposobu myślenia prezentowanego przez kultury amerykańskie, europejskie i azjatyckie, a zwłaszcza kultury Chin i Indii. Ta transformacja struktury i zasad funkcjonowania sceny globalnej zmieni również motywacje i sposób działania głęboko przekształconego świata korporacji transnarodowych XXI wieku.

**Czwartą transformacją jest transformacja kompleksów militarno-przemysłowych**, a zwłaszcza kompleksu amerykańskiego, który we wzrastającej skali bierze udział w tworzeniu nowej wiedzy. Jest to ogromnie ważna transformacja, niedoceniana w światowej literaturze przedmiotu. Kompleks militarno-przemysłowy jest tworem XX wieku. Powstał on i rozwinął się w ogromnej domenie wzajemnego oddziaływania świata polityki, gospodarki i nauki. W wersji pierwotnej kompleksy militarno-przemysłowe miały przede wszystkim charakter publicznoprawny, jako świat zdominowany przez myśl państwową z tak czy inaczej sformułowaną racją stanu. W ostatnich dekadach – zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych – pojawiły się procesy skrajnej prywatyzacji kompleksu militarno-przemysłowego w skali niespotykanej w doświadczeniach historycznych. Warto zatem się zastanowić nad kierunkiem ewolucji kompleksów militarno-przemysłowych w XXI wieku.

**Piątą transformacją są przemiany w dziedzinie wytwarzania wiedzy**: „Przemiany w dziedzinie wytwarzania wiedzy [...] są jednym z podstawowych procesów charakterys-

tycznych dla społeczeństw zaawansowanych krajów uprzemysłowionych. Wytwarzanie wiedzy jest w coraz mniejszym stopniu działalnością zamkniętą. Nie jest to ani nauka w sensie uniwersyteckim, ani technika, jak rozumie się ją w przemyśle, jeśli wolno użyć starszej kwalifikacji w celach poglądowych. Proces wytwarzania wiedzy rozprzestrzenia się poza środowisko akademickie, nie tylko jeśli chodzi o teorie i modele, ale także metody i techniki, które zawędrowały do wszystkich instytucji dążących do zdobycia społecznej legitymacji poprzez uzyskanie uznawanych umiejętności. Nauka wychodzi spod kontroli instytucji specjalnego typu, skąd miała wywierać korzystny wpływ na inne sektory. Wytwarzanie wiedzy jest procesem coraz bardziej społecznie rozproszonym” (Gibbons 1995; por. też Wierzbicki 2006).

**Szóstą transformacją jest transformacja oraz globalizacja systemów edukacji ogólnej i elitarnej** (por. *Edukacja...* 1999). Wiek XXI jest wiekiem ryzyka i uniwersalnej niepewności świata polityki oraz rynków pracy, kapitału i innowacji. Systemy edukacji w skali globalnej muszą się przystosować do funkcjonowania w świecie uniwersalnej niepewności. Edukacja – na wszystkich poziomach – musi kształtować człowieka, który potrafi żyć i pracować w świecie uniwersalnej niepewności. Dokumentację tej tezy można znaleźć m.in. w raportach przygotowywanych dla Harvard University.

**Siódmą transformacją jest transformacja kultury** jako ważnego źródła rozwoju gospodarki kreatywnej i gospodarki opartej na wiedzy. Szczególnie ważne w tej dziedzinie są wyniki badań Richarda Floridy (2003; por. też Boschma, Fritsch 2007).

**Osmą transformacją jest transformacja społeczeństwa w społeczeństwo wiedzy**, pięknie opisana przez Janusza Goćkowskiego i Katarzynę M. Machowską (2003). Gospodarka oparta na wiedzy może powstać tylko w społeczeństwie opartym na wiedzy i *vice versa*.

**Dziewiątą transformacją jest transformacja systemów demokracji** jako infrastruktury instytucjonalnej i strategicznej dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (por. Białecki 2003).

**Dziesiątą transformacją jest transformacja systemów autokracji**, które w pewnych granicach czasu i przestrzeni mogą tworzyć warunki do rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (por. Friedman 2007).

Chciałbym skłonić Czytelników do podjęcia trudu samodzielnego myślenia nad źródłami oraz rezultatami dziesięciu wymienionych transformacji. W prezentowanej macyry każda kolumna (ujęcie wertykalne) odpowiada na pytanie, z jakich źródeł pochodzi siła i słabości danej transformacji. W ujęciu horyzontalnym poszczególnych wierszy próbujemy odpowiedzieć na pytanie, jak można określić rezultaty (sposób oddziaływania) danej transformacji na pozostałe transformacje.

## **Gospodarka oparta na wiedzy w systemie demokracji amerykańskiej – przykład Kalifornii**

Kalifornijska gospodarka oparta na wiedzy jest wspaniałym monumentem zintegrowanego i strategicznego działania wielkiej demokracji, wielkiego rynku i wielkiej nauki. System demokracji amerykańskiej stworzył trzy przesłanki dynamicznego rozwoju gospodarki opartej na wiedzy – gospodarki kreatywnej w Kalifornii.





Pierwszą przesłanką są **struktury instytucjonalne i kapitał społecznego zaufania** tworzące klimat efektywnego funkcjonowania wielkiego rynku i wielkiej nauki, w których trwa permanentny proces tworzenia innowacji jako głównego źródła powstawania i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy – gospodarki kreatywnej.

Drugą przesłanką jest **kultura strategicznego myślenia** ogarniającego szerokie horyzonty czasu i przestrzeni.

Trzecią przesłanką jest **ogromna skala przemysłu zbrojeniowego**, który odegrał i nadal odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju przemysłu wysokich technologii w Kalifornii. Niestusznym jest pogląd, że kalifornijska gospodarka oparta na wiedzy stanowi wyłącznie twór amerykańskiego leseferyzmu. Nie można bowiem zapominać o tym, że ojcem chrzestnym tej gospodarki jest Pentagon.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat Kalifornia stała się najbardziej dynamicznym regionem świata funkcjonującym w kontekście Stanów Zjednoczonych jako prawie monopolistycznego supermocarstwa. Czy zmierzch superpotęgi Stanów Zjednoczonych w XXI wieku przyniesie również zmierzch Kalifornii jako pierwszego regionu świata? Czy sukcesy regionów indyjskich i chińskich przystąpią blask Doliny Krzemowej?

### **Gospodarka oparta na wiedzy w systemie demokracji skandynawskiej – przykład Finlandii**

„Pentagonalny” leseferyzm kalifornijski nie jest jedyną drogą rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Kraje skandynawskie, a zwłaszcza Finlandia, udowodniły, że sprawne państwo dobrobytu, o wysokiej wrażliwości społecznej, może być twórczym środowiskiem dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Wspaniały system demokracji fińskiej – która potrafi wyłonić mądre, sprawne, uczciwe i dalekowzroczne elity władzy, gospodarki oraz społeczeństwa – stworzył cudowną transformację tego kraju na przełomie XX i XXI wieku.

Ten wielki sukces Finlandii jest pięknie dokumentowany w kompetentnej literaturze przedmiotu (por. Castells, Himanen 2002; Dahlman, Routti, Yla-Autilla 2006; Schienstock 2006).

### **Gospodarka oparta na wiedzy w systemie demokracji latynoamerykańskiej**

Omawiając tę kwestię, chciałbym zacytować fragment mego artykułu, w którym m.in. porównywałem doświadczenia Ameryki Łacińskiej oraz Europy Środkowo-Wschodniej (Kukliński 2003, s. 57–58):

„Powszechnie wiadomo, że Europa Środkowo-Wschodnia nie jest awangardą w zakresie rozwoju gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy. Odwrotnie – relatywna pozycja tej części Europy w skali globalnej ulega raczej pogorszeniu, dzieląc losy Ameryki Łacińskiej na tym polu.

Jestem głęboko przekonany, że koncepcja pułapki równowagi niskiego poziomu efektywności w zakresie działalności naukowej i technologicznej jest hipotezą, którą można testować nie tylko w Ameryce Łacińskiej, lecz także w Europie Środkowo-Wschodniej. Zacytujmy fragment innowacyjnego artykułu C. Forero-Pinedy i H. Jaramillo-Salazara (2002):

Spółeczeństwa naukowe poszczególnych krajów nie rozwijają się automatycznie, jako rezultat działania rynku lub innych spontanicznych sił społecznych. Wprost przeciwnie – wolna gra tych sił prowadzi kraje rozwijające się i ich społeczności naukowe w kierunku równowagi niskiej efektywności. W układach tej, niestety trwałej, równowagi społeczności naukowe przyjmują postać zredukowaną i stagnacyjną. Struktury produkcji i dyfuzji wiedzy naukowej i technologicznej nie mogą się rozwijać bez niektórych form oddziaływania kolektywnego, aby zapewnić dostęp do równowagi wysokiej efektywności, w której produkcja i wykorzystanie wiedzy są wystarczająco wielkie, aby tworzyć zdolność generowania umiarkowanej lub wysokiej stopy wzrostu.

Sytuacja wspomnianych społeczności naukowych może być scharakteryzowana jako pułapka w tym sensie, że żadne siły endogenne nie są w stanie zakłócić równowagi niskiego poziomu efektywności. Można sformułować trzy pytania dotyczące stabilności tej pułapki – jako głównej przeszkody w dostępie do wiedzy:

- 1) dlaczego, jeśli uznaje się, że wiedza jest ważnym determinantem wzrostu i równowagi społecznej, rządy i politycy w krajach rozwijających się przyznają rozwojowi nauki i technologii tak niską skalę priorytetu?
- 2) dlaczego sektor firm prywatnych w tych krajach nie stara się szukać w społecznościach naukowych tych krajów potrzebnej im wiedzy?
- 3) dlaczego tak rzadko społeczności nauki i technologii w tych krajach potrafią mobilizować się jako siła polityczna walcząca o rozwój wiedzy?

Na tle artykułu Pinedy i Salazara można sformułować dramatyczne pytanie dotyczące doświadczeń Europy Środkowo-Wschodniej:

Czy jesteśmy skazani na wieczność tej pułapki, czy też znajdziemy z niej wyjście w kontekście Unii Europejskiej?”.

## **Gospodarka oparta na wiedzy w systemie autokracji azjatyckiej – przykład Singapuru**

Doświadczenia Singapuru (por. Konstadakopulos 2004) są ważnym rozdziałem w światowej historii dyryżyzmu<sup>1</sup>. Jest to dyryżyzm, który:

- wchłania i promuje korzyści generowane przez spontaniczny rozwój sił rynkowych;
- potrafi być efektywnym aktorem procesów globalizacji;
- absorbuje model dyryżyzmu organicznego i unika pułapki dyryżyzmu mechanicznego;
- charakteryzuje się strategicznym, długookresowym myśleniem i działaniem;
- ma charakter technokratyczny, merytokratyczny i antydemokratyczny.

Trzeba pamiętać, że Singapur pełni *de facto* rolę wielkiego chińskiego laboratorium rozwiązań gospodarczych, politycznych i społecznych. Jeśli w XXI wieku nastąpi załamanie porządku liberalno-demokratycznego w Europie, to rozwiązania singapurskie mogą się okazać interesujące również dla naszego kontynentu (por. Kukliński, Pawłowski, red. 2006). Nie zapominajmy jednak, że w tle wszystkich wspaniałości singapurskiego planowania strategicznego pojawia się smutny uśmiech George'a Orwella. Sukcesy dyryżyzmu singa-

<sup>1</sup> Ręcznego politycznego sterowania gospodarką (przyp. red.).

purskiego uzasadniają tezę, że dyryżyzm ten może być infrastrukturą instytucjonalną dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (por. Konstadakopoulos 2004).

### **Demokracja racjonalności strategicznej wobec wyzwań gospodarki opartej na wiedzy**

Przykłady Kalifornii i Finlandii uzasadniają pogląd, że systemy demokratyczne dysponujące zdolnością długookresowego myślenia strategicznego tworzą klimat instytucjonalny promujący procesy powstawania i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Modele kalifornijski i fiński mają różny stosunek do filozofii leseferyzmu oraz filozofii państwa dobrobytu. Wspólną cechą Finlandii i Kalifornii jest opanowanie umiejętności długookresowego myślenia strategicznego oraz sztuki permanentnego wyłaniania takich elit gospodarki, społeczeństwa i nauki, które potrafią tworzyć warunki do rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. W obu przypadkach ważny jest również strategiczny kwintet współpracy państwa, regionu, korporacji, a także całego świata tworzenia wiedzy oraz innowacji.

Nie każdy system demokratyczny może być twórcą gospodarki opartej na wiedzy. Tym twórcą może być tylko taki system demokratyczny, który przyjmuje zasadę strategicznej, długookresowej racjonalności.

### **Demokracja irracjonalnego populizmu wobec wyzwań gospodarki opartej na wiedzy**

Przykłady Europy Środkowo-Wschodniej oraz Ameryki Łacińskiej uzasadniają pogląd, że systemy demokratyczne irracjonalnego populizmu, odrzucającego zasadę długookresowego myślenia strategicznego, nie mogą stworzyć klimatów instytucjonalnych promujących rozwój gospodarki opartej na wiedzy. Dramat pułapki niskiego poziomu efektywności w Europie Środkowo-Wschodniej oraz w Ameryce Łacińskiej polega na tym, że na tych dwóch subkontynentach nie ukształtowały się twórcze procesy wyłaniania elit gospodarki, społeczeństwa i polityki, które wyłoniłyby się z niewoli irracjonalnego populizmu i przyjęły zasady długookresowego strategicznego myślenia tworzącego sprzyjający klimat dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy.

### **Talent jako kluczowe dobro strategiczne XXI wieku**

Niniejszy tekst jest próbą naszkicowania odpowiedzi na pytanie, czy systemy demokratyczne mogą sprostać wyzwaniom gospodarki opartej na wiedzy w XXI wieku. Reasumując, chciałbym przedstawić pogląd, że najważniejszym testem dla systemów demokratycznych będzie odpowiedź na zmodyfikowaną wersję pytania sformułowanego powyżej: Czy systemy demokratyczne będą zdolne do stworzenia układów instytucjonalnych, w których promuje się procesy tworzenia i wykorzystania talentu jako kluczowego dobra strategicznego XXI wieku. W brytyjskim „The Economist” znajdujemy następujące

zdanie: „Im więcej państw i przedsiębiorstw rywalizuje o talenty, tym większa szansa, że geniusze wyłonią się z mroku” (*The Search...* 2006; por. też Sennet 2006).

Czy można sobie wyobrazić sytuację, w której głównym zadaniem systemu demokratycznego jest promowanie talentów, a może nawet geniuszy?

## Bibliografia

### **Białecki I. 2003**

*Opinia publiczna i polityka naukowa w społeczeństwie wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22

### **Boschma R., Fritsch M. 2007**

*Creative Class and Regional Growth in Europe*, w: P. Jakubowska, A. Kukliński, P. Żuber (red.): *The Future of European Regions*, Ministry of Regional Development, Warszawa.

### **Castells M., Himanen P. 2002**

*The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model*, Oxford University Press 2002.

### **Dahlman C.J., Routti J., Yla-Autilla P. 2006**

*Finland as a Knowledge Economy. Element of Success and Lessons Learned*, The World Bank Institute, Washington D.C.

### **Drewe P. 2006**

*Innovation – More Just a Sound Bite?*, w: A. Kukliński, C. Lusiński, K. Pawłowski (red.): *Towards a New Creative and Innovative Europe*, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz.

### **Edukacja... 1999**

*Edukacja dla Europy – raport Komisji Europejskiej*, Komitet Polska 2000 Plus, Polska Akademia Nauk, Warszawa.

### **Florida R. 2003**

*The Rise of Creative Class*, Basic Books, New York.

### **Forero-Pineda C., Jaramillo-Salazar H. 2002**

*The Access of Researches from Developing Countries to International Science and Technology*, „International Social Science Journal” (UNESCO), nr 171.

### **Friedman T.L. 2007**

*China Needs an Einstein*, „International Herald Tribune”, 28–29 kwietnia.

### **Gibbons M. 1995**

*Nowe imperatywy polityki naukowej w Europie Środkowej i Wschodniej*, w: A. Kukliński (red.): *Nauka – technologia – gospodarka*, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

### **Goćkowski J., Machowska K.M. 2003**

*Wiedza i informacja w nowoczesnym społeczeństwie – przyczynek do dyskusji o społeczeństwie wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2/22.

### **Innovation... 2006**

*Innovation, Integration, Internationalization. Report by the iN2015 Steering Committee Singapore. An Intelligent Nation a Global City powered by Infocomm* ([www.ida.gov.pl](http://www.ida.gov.pl)).

**Konstadakopoulos A. 2004**

*Learning for Innovation in the Global Knowledge Economy. A European and South-East Asian Perspective Education* – Intellect, Bristol.

**Kukliński A. 2003**

*Gospodarka oparta na wiedzy – społeczeństwo oparte na wiedzy – trajektoria regionalna. Artykuł dyskusyjny*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22

**Kukliński A. 2006a**

*Ku kreatywnej Europie XXI wieku*, w: E. Okoń-Horodyńska, K. Piech (red.): *Unia Europejska w kontekście strategii lizbońskiej oraz gospodarki wiedzy w Polsce*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa.

**Kukliński A. 2006b**

*Transformacje sceny globalnej w perspektywie XXI wieku*, w: A. Kukliński, K. Pawłowski (red.): *Przyszłość Europy – wyzwania globalne – wybory strategiczne*, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz.

**Kukliński A. (red.) 2001**

*Gospodarka oparta na wiedzy – wyzwania dla Polski XXI wieku*, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

**Kukliński A., Pawłowski K. (red.) 2006**

*Przyszłość Europy – wyzwania globalne – wybory strategiczne*, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz.

**Nussbaum B. 2005**

*Get Creative. How to Build Innovative Companies*, „Business Week”, 8–15 sierpnia.

**Sadowski Z. 2006**

*W poszukiwaniu drogi rozwoju*, Komitet Polska 2000 Plus, Warszawa.

**Schienstock G.**

*Path Dependency and Path Creation in Finland*, w: A. Kukliński, C. Lusiński, K. Pawłowski (red.): *Towards a New Creative and Innovative Europe*, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz.

**[The] Search... 2006**

*The Search for Talent. Why It's Getting Harder to Find*, „The Economist”, 7 października.

**Sennet R. 2006**

*The Culture of New Capitalism*, Yale University Press.

**Wierzbicki A.P. 2006**

*Creative Space: A Method of Integration of Recent Knowledge Creation Theories*, w: A. Kukliński, B. Skuza (red.): *Turning Points in the Transformation of the Global Scene*, Wydawnictwo Rewasz, Warszawa.

# Jacek Sobczak

## Wolność badań naukowych – standardy europejskie i rzeczywistość polska

Autor rozpatruje kwestię wolności badań naukowych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r., a także wraca do poprzednich polskich ustaw zasadniczych: konstytucji marcowej (1921), kwietniowej (1935) i Konstytucji PRL (1952).

Zwraca uwagę, że wolność badań naukowych, a także twórczość artystyczna, wolność nauczania i wolność korzystania z dóbr kultury zajmują w Konstytucji RP pośledniejsze miejsce niż wolność prasy i innych środków masowego przekazu. Podkreśla jednak, że przesunięcie na drugi plan wolności badań naukowych nie jest specyfiką wyłącznie polską. Zajmuje się również kwestiami definicyjnymi, rozpatrując m.in. znaczenie pojęć „twórczość”, „twórczość naukowa”, „twórczość artystyczna”, „twórca”, „utwór”, „nauka”, a także granicami wolności prowadzenia badań naukowych.

Słowa kluczowe: nauka, wolność badań naukowych, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej.

W katalogu praw i wolności człowieka sformułowanych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r. wolność badań naukowych zajmuje dość poślednie miejsce. Zepchnięto ją – wraz z wolnością twórczości artystycznej, wolnością korzystania z dóbr kultury, wolnością nauczania oraz wolnością ogłaszania wyników badań naukowych – do art. 73, pomieszczając w ramach *wolności i praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych* w rozdziale II, zatytułowanym *Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela*. Z punktu widzenia systematyki konstytucji rozwiązaniu temu nie można niczego zarzucić. Nie sposób jednak nie zauważyć, iż do wolności tej ustrojodawca zdaje się przywiązywać znacznie mniejszą wagę niż do wolności prasy i innych środków społecznego przekazu, która, zawarta w art. 14, znalazła się w rozdziale I ustawy zasadniczej, stając się tym samym jedną z zasad ustrojowych. Warto skonstatować, że wolności, które zapewnia art. 73 Konstytucji różnią się dość znacznie pod względem charakteru i zakresu. Zastanawiające jest także uszeregowanie tych wolności w treści przywołanego przepisu. Wysuwając na plan pierwszy twórczość artystyczną, ustrojodawca zdaje się przyznawać jej pierwszeństwo przed wolnością badań naukowych, a także przed wolnością nauczania i wolnością korzystania z dóbr kultury. War-

to zauważyć, że beneficjentami wolności twórczości artystycznej oraz wolności badań naukowych są przede wszystkim twórcy – najpierw artyści, a potem uczeni. Dopiero istnienie tych wolności pozwala pozostałym podmiotom na korzystanie z efektów zarówno twórczości artystycznej, jak i badań naukowych. Konstytucja pojmuje wolność twórczości artystycznej oraz wolność badań naukowych jako prawa człowieka, nie zacieśniając ich do praw obywatela. Świadczy o tym sformułowanie rozpoczynające art. 73: „Każdemu zapewnia się [...]” – skoro „każdemu”, to z owej wolności mogą korzystać nie tylko ci, którzy są obywatelami, ale generalnie wszyscy ludzie. Oczywiście, Konstytucja nie zdefiniowała ani pojęcia „twórczość artystyczna”, ani terminu „badania naukowe”, nie określiła także, kogo chce uważać za twórcę, artystę oraz osobę prowadzącą dociekania naukowe.

Analiza treści art. 73 musi także zrodzić wątpliwości co do tego, komu przysługuje wolność nauczania, przede wszystkim czy dotyczy ona każdego, czy też nauczający powinien spełnić jakieś kryteria określone przez władze publiczne. Efektem tych wątpliwości musi być poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy wolność nauczania można realizować tylko i wyłącznie w ramach obowiązku szkolnego, czy też niezależnie od niego. Problematyczne wydają się także, czy zakresem wolności nauczania objęte są treści i metody prezentacji, czy również program. Nie wdając się w bliższą analizę tych kwestii, wypada jedynie skonstatować, że wolność nauczania, o której mowa w art. 73 Konstytucji, wyraźnie różni się od sformułowanej w treści art. 53 ust. 2 i 3 wolności nauczania moralnego i religijnego. Ta ostatnia wolność przysługuje bowiem rodzicom, którym Konstytucja gwarantuje możliwość zapewnienia dzieciom takiego wychowania i nauczania. W zakresie wolności nauczania dyspozycja art. 73 jest wyraźnie skorelowana z treścią art. 54 ust. 1, w którym każdemu zapewniono wolność wyrażania swoich poglądów oraz pozyskiwania i rozpowszechniania informacji. W tym stanie rzeczy jakkolwiek władze publiczne mają prawo – a w świetle art. 70 Konstytucji nawet obowiązek – zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia, a każdy – a więc nie tylko obywatel – ma prawo do nauki, to jednak nie można zaprzeczyć możliwości nauczania każdemu, kto zechce podjąć taki trud. Oczywiście, władze publiczne mogą – a nawet powinny – określić program nauczania oraz wymagania, jakie powinien spełniać personel nauczający, a także osoby zajmujące się tzw. nadzorem pedagogicznym. Nie sposób jednak zaprzeczyć temu, że ani art. 73, ani żaden inny przepis Konstytucji nie pozwala tym władzom na uniemożliwienie nauczania komukolwiek, kto misję nauczycielską będzie chciał podjąć i sprawować poza obowiązkiem szkolnym. Ewentualny sprzeciw wobec takiej działalności mogliby wyrazić rodzice małoletnich dzieci. Nie ulega również wątpliwości, że wspomniana wolność nauczania jest powiązana w mniejszym lub większym stopniu z autonomią szkolnictwa – zwłaszcza wyższego. Ponadto zakres jej realizacji jest uzależniony od poziomu, na którym wolność ta jest realizowana. W tym stanie rzeczy władze publiczne, nie akceptując treści programowych realizowanych w poszczególnych szkołach, kwestionując kwalifikacje personelu nauczającego, mogą co najwyżej odmówić uznania dyplomów bądź świadectw wystawianych przez takie szkoły. Nie mają jednak kompetencji, które pozwoliłyby na zabronienie prowadzenia wykładów i przekazywania wiedzy. Wszelkie zakazy w tym zakresie stanowiłyby naruszenie art. 73, a co za tym idzie – sprowadzałyby się do pogwałcenia praw człowieka i obywatela. Wszelkie próby narzucania standaryzacji wiedzy – nawet z przywołaniem najbardziej szczytnych i ważkich dokumentów prawa międzynarodowego, jeżeli będzie podejmowane siłą lub w drodze przymusu – muszą stanowić pogwałcenie normy art. 73 Konstytucji.

Przesunięcie na drugi plan wolności dotyczących badań naukowych, twórczości artystycznej oraz wolności korzystania z dóbr kultury nie jest wyłącznie specyfiką polską. W literaturze już dawno zauważono, że międzynarodowe regulacje praw człowieka nie poświęcają tym kwestiom należytej uwagi (por. Wieruszewski 1990, s. 1017 i nast.; Nieciówna 1971, s. 174). Wspomniane prawa częściowo gwarantuje *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* z 16 grudnia 1966 r. w art. 15, w którym to artykule uznano prawo każdego do udziału w życiu kulturalnym, korzystania z postępu naukowego i jego zastosowań, wreszcie – możliwość korzystania z ochrony interesów moralnych i materialnych, wynikających z wszelkiej twórczości naukowej, literackiej lub artystycznej. W ust. 2 art. 12 państwa będące stroną paktu przyjęły na siebie zobowiązanie podjęcia odpowiednich kroków w celu realizacji wspomnianych praw i ochrony, a także środków zmierzających do rozwoju oraz upowszechnienia nauki i kultury. W ust. 3 art. 15 zobowiązały się ponadto do poszanowania swobody koniecznej do prowadzenia badań naukowych i działalności twórczej. W tej sytuacji *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* określa ogólne ramy, w których realizowana jest wolność badań naukowych, twórczości artystycznej oraz wolność korzystania z dóbr kultury (por. Motyka 2004, s. 136–137). Wolności te znajdują wsparcie w art. 19 *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* z 10 grudnia 1948 r., w którym stwierdzono, iż: „Každy człowiek ma prawo do wolności poglądów i swobodnego ich wyrażania; prawo to obejmuje swobodę posiadania niezależnych poglądów, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i idei wszelkimi środkami, bez względu na granice”<sup>1</sup>. Jest rzeczą zastanawiającą, że *Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* z 4 listopada 1950 r.<sup>2</sup> nie formułuje wprost wolności badań naukowych i wolności twórczości artystycznej. Można je jednak wyprowadzić z dyspozycji art. 10 ust. 1 tej *Konwencji* (por. Kamiński 2006, s. 17 i nast., Gardocki 1993, s. 11 i nast.; Hofmański 1997, s. 103)<sup>3</sup>. Dopiero *Karta Praw Podstawowych*

<sup>1</sup> Warto zauważyć, że jednym ze źródeł art. 19 *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* wydaje się art. 11 *Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela* z 26 sierpnia 1789 r., w który stwierdzono, iż: „Swobodne głoszenie myśli, opinii jest jednym z najcenniejszych praw człowieka. Každy obywatel może więc swobodnie mówić, pisać i drukować i odpowiada za nadużycie tej wolności tylko w przypadkach określonych ustawą”. Należy jednak podkreślić, że z treści tego przepisu można przede wszystkim wyprowadzić zasadę wolności słowa i wypowiedzi.

<sup>2</sup> Polski tekst Konwencji został opublikowany w „Dzienniku Ustaw” 1993, nr 61, poz. 284.

<sup>3</sup> W nauce istnieje spór w kwestii treści tłumaczenia i prawidłowości użytych w nim sformułowań. W literaturze nie budzi wątpliwości, że wolność prasy jest pochodną wolności myśli, z której wynika wolność przekonań. Istotnym składnikiem tej wolności są prawa do: wyrażania poglądów politycznych, kultywowania tradycji narodowych i wyznawania religii. Wolność myśli i wolność przekonań mogą znaleźć uzewnętrznienie tylko w przypadku istnienia wolności wypowiedzi. Wolność wypowiedzi to wolność prezentowania poglądów i przekonań w różnej formie, w sposób widoczny dla innych (słowem, gestem, dźwiękiem, obrazem). Treścią wolności słowa – będącego pochodną wolności wypowiedzi – jest prawo do nieskrępowanego wyrażania poglądów zarówno w formie mówionej, jak i do utrwalania tych słów oraz do ich publikacji w postaci pisma odręcznego, druku, zapisu dźwiękowego oraz zapisu za pomocą dźwięku i obrazu. Wolność słowa mieści w sobie prawo wyboru formy słowa, środka ekspresji i audytorium (odbiorców). Wybór audytorium uzależniony jest w znacznym stopniu od doboru środka ekspresji. W tekstach aktów normatywnych, zwłaszcza w konstytucjach, wymienia się wolność słowa obok wolności prasy, co prowadzi niektórych badaczy do błędnego wniosku, iż są to wolności sobie przeciwstawne. W istocie rzeczy wolność prasy jest możliwa jedynie wówczas, gdy zagwarantowana jest wolność słowa i wypowiedzi. Wolność prasy możliwa jest w pełnym zakresie tylko w razie rzeczywistego istnienia wolności: myśli, przekonań, wypowiedzi, słowa, informacji, publikacji. Właśnie w wolności prasy te, wymienione wyżej, pojęcia znajdują odzwierciedlenie i ucieleśnienie (por. Sobczak 1993, s. 39–42; Sobczak 2000, s. 153; Wiśniewski 1990, s. 679 i nast.). Z będących w użyciu wyżej wymienionych terminów najwęższym wydaje się „wolność myśli”, czyli wolność posiadania poglądów na najrozmaitsze przejawy życia biologicznego i społecznego. Szerszy zakres ma niewątpliwie określenie „wolność wypowiedzi”, pod którym rozumie się zwykłą możliwość wyrażania w wybranej formie (werbalnej bądź niewerbalnej) myśli i poglądów. Czasem „wolność wypowiedzi” rozumiana jest nieco szerzej, nie tylko jako swoboda rozpowszechniania wszelkiego rodzaju informacji i poglądów bez wzglę-



*Unii Europejskiej* w art. 13 stwierdziła: „Sztuki i badania naukowe są wolne bez ograniczeń. Szanowana jest wolność akademicka”. W doktrynie podkreśla się, że rozwiązania zawarte w art. 13 *Karty Praw Podstawowych* są konsekwencją wolności myśli i wyrażania poglądów. Zwykle się przy tym dodawać, że ze względu na wagę przedmiotu wolność chroniona treścią art. 13 została wyartykułowana i wyłączona do indywidualnej normy – aczkolwiek mieści się w standardzie ochrony wolności myśli i wolności wyrażania poglądów (por. Hamburga, Muszyński 2001, s. 87). W kolejnym artykule *Karty Praw Podstawowych* zagwarantowano każdemu prawo do nauki, możliwość bezpłatnego kształcenia w ramach obowiązku szkolnego oraz – uwzględniającą poszanowanie demokratycznych zasad – wolność tworzenia placówek oświatowych<sup>4</sup>.

Wolność badań naukowych gwarantowała w art. 117 Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1921 r. (tzw. konstytucja marcowa). Przepis ten został utrzymany w mocy poprzez art. 81 ust. 2 Konstytucji z 1935 r. (tzw. konstytucji kwietniowej). W art. 117 konstytucji marcowej stwierdzono, że badania naukowe i ogłaszanie ich wyników są wolne. Towarzystwo temu stwierdzenie, że „Każdy obywatel ma prawo nauczać, założyć szkołę lub zakład wychowawczy i kierować nimi, skoro uczyni zadość warunkom, w ustawie przepisany, w zakresie kwalifikacji nauczycieli, bezpieczeństwa powierzonych mu dzieci i lojalnego stosunku do państwa”. W ostatnim zdaniu tegoż przepisu zaznaczono, że wszystkie szkoły

du na granice, i to słowem, pismem, drukiem, w postaci dzieła sztuki bądź w jakiegokolwiek inny sposób, według własnego wyboru, lecz także jako możliwość poszukiwania i otrzymywania informacji. Tak właśnie „wolność wypowiedzi” definiują zarówno *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (art. 19), jak i *Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* (art. 10). W tej sytuacji „wolność słowa” wydaje się częścią „wolności wypowiedzi”, gdyż odnosi się do wypowiedzi w formie werbalnej (por. Wiśniewski 1990, s. 680–714; Wiśniewski 1987, s. 3 i nast.). W niektórych ujęciach wolność słowa była identyfikowana z wolnością wypowiedzi. Twierdzono, że treścią jej jest swoboda wyboru formy komunikowania i kręgu odbiorców (por. *Encyklopedia...1929*, s. 677). Należy jednak przyznać, iż w niektórych ujęciach „wolność słowa” i „wolność wypowiedzi” to określenia synonimiczne. „Wolność wypowiedzi” bywa też utożsamiana z „wolnością ekspresji”. To ostatnie pojęcie wywodzi się wprost z angielskiego i francuskiego tekstu *Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, w których użyto terminów *freedom of expression* i *liberté d'expression*, przełożonych w obowiązującym tekście *Europejskiej Konwencji* jako „wolność wyrażania opinii [...] posiadania poglądów, otrzymywania i przekazywania informacji i idei”. W literaturze wyraża się niekiedy pogląd, że „wolność ekspresji” jest pojęciem szerszym niż „wolność wypowiedzi”, gdyż swoim zakresem możność decydowania o tym, w jaki sposób podmiot uzewnętrznia swoje przekonania, pozwala na wybór formy wypowiedzi, w tym również na wybór odbiorcy, a co za tym idzie – na swobodę publikacji, która może być realizowana w różnych postaciach i formach (por. Młynarska-Sobaczewska 2003, s. 43–45). Wspomniane wątpliwości i zastrzeżenia nie mają jednak większego znaczenia, zważywszy iż Polskę, jako stronę *Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, wiążą teksty oryginalne, w których użyto sformułowania o wolności wypowiedzi (por. Gardocki 1993, s. 11–12; Nowicki 1998, s. 111 i nast.). Wypada jednak zauważyć, że Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej odróżnia „wolność wyrażania poglądów oraz pozyskiwania i rozpowszechniania informacji” (art. 54) nie tylko od „wolności prasy i innych środków społecznego przekazu” (art. 14) – będącej zasadą ustrojową – ale także od „wolności twórczości artystycznej” (art. 73). Z „wolnością wypowiedzi” („wolnością wyrażania poglądów”) łączą się „wolność komunikowania” oraz „wolność pozyskiwania i rozpowszechniania informacji”. Obie te wolności są z jednej strony pochodną „wolności wypowiedzi”, z drugiej – jej sensem i zasadą. Bez wolności komunikowania wolność wypowiedzi jest pozbawiona racji i doniosłości społecznej. Przekaz wypowiedzi, który nie może być w sposób wolny odebrany przez inny podmiot, który nie umożliwi porozumienia się co najmniej dwóch podmiotów, nie pozwala na wymianę myśli, opinii i poglądów, nie realizuje „wolności wypowiedzi”, może co najwyżej być przejawem „wolności myśli”. Zasadą „wolności komunikowania” jest wymiana opinii i informacji, możliwa tylko w kontaktach interpersonalnych o charakterze dwustronnym lub wielostronnym. Trzeba jednak podkreślić, że „informacja” i „komunikacja” to, wbrew utartym przekonaniom, pojęcia o różnych zakresach, przy czym informacja jest tylko fragmentem komunikacji. „Wolność informacji” nie obejmuje przy tym swoim zasięgiem swobody wymiany poglądów i opinii, ograniczając się wyłącznie do możliwości przekazu danych i informacji. „Wolność informacji” jest zatem pojęciem węższym od „wolności wypowiedzi” (por. Mikulowski-Pomorski 1988, s. 17–19, 61–62, 63–65, a zwłaszcza 98–112).

<sup>4</sup> W literaturze podkreśla się, że rozwiązanie art. 14 *Karty* należy wiązać z treścią art. 10 ust. 3 *Europejskiej Karty Społecznej* (por. Jasiński 2003, s. 200–222; Hamburga, Muszyński 2001, s. 88–92; Świątkowski 2006, s. 210–229).

i zakłady wychowawcze (zarówno publiczne, jak i prywatne) podlegają nadzorowi władz państwowych w zakresie określonym przez ustawę. W porównaniu z obecnie obowiązującą treścią konstytucji, rozwiązania przyjęte w konstytucji marcowej dość mocno ograniczały deklarowaną wolność nauczania, nie tykały natomiast wolności badań naukowych i ogłaszania ich wyników. Warto też zwrócić uwagę, że Konstytucja PRL z 1952 r. w art. 62–65 (oznaczonych po nowelizacji 10 lutego 1976 r. jako art. 73–75 i 77) gwarantowała obywatelom prawo do korzystania ze zdobyczy kultury, deklarując iż „Polska Rzeczpospolita Ludowa dbać będzie o wszechstronny rozwój nauki, opartej na dorobku przodującej myśli ludzkiej i postępowej myśli polskiej – nauki w służbie narodu” (Gwiżdż, Zakrzewska, red. 1964, s. 67). Należy podkreślić, iż rozwiązania z konstytucji z 1952 r., pozornie mające charakter independencki, niosły w swej treści poważne ograniczenia, gdyż dbałość o rozwój nauki była zawężona do tej jej części, która opierała się na „dorobku przodującej myśli ludzkiej i postępowej myśli polskiej”. Stwarzało to możliwość rozmaitych interpretacji, z których narzucała się jedna, mianowicie taka, iż w treści art. 62 konstytucji z 1952 r. chodzi o naukę opartą na założeniach marksistowskich. Także określenie „nauka w służbie narodu” miało charakter wyraźnie zacieśniający, pozwalający na stwierdzenia, że badaczom nie wolno wyjść poza interesy narodu. Osobną kwestię stanowi to, kto był uprawniony do formułowania wskazań, co jest służbą dla narodu. Odpowiedź znów narzuca się sama. W ówczesnych realiach mogły to być tylko władze hegemonicznej partii.

Z treści art. 73 obecnie obowiązującej konstytucji niektórzy badacze wywodzą istnienie pięciu wolności: twórczości artystycznej, badań naukowych, ogłaszania wyników działalności twórczej, nauczania, korzystania z dóbr kultury. Konstatują przy tym, że cztery pierwsze z tych wolności mają charakter czynny i polegają na tworzeniu, ogłaszaniu oraz nauczaniu, natomiast ostatnia jest gwarancją dostępu do tego, co zostało osiągnięte w wyniku funkcjonowania wspomnianych wcześniej czterech wolności (por. Jabłoński 2002, s. 552 i nast.). Inni uważają, że wolności, o których mowa w art. 73, dotyczą tylko trzech wolności z odmiennych sfer życia społecznego, a mianowicie wolności twórczości artystycznej (czyli **wolności sztuki**), wolności badań naukowych, która – wraz z wolnością ogłaszania wyników badań oraz wolnością nauczania – składa się na **wolność nauki** i wreszcie – **wolności korzystania z dóbr kultury** (por. Garlicki 2003, s. 2). Leszek Garlicki formułując tę typologię konstatuje, że dwie pierwsze wyróżnione przez niego wolności są blisko związane z wolnością wyrażania poglądów, którą formułuje art. 54 Konstytucji RP – co pozwala je uznać za szczególne formy realizacji tej wolności. W efekcie – zdaniem Garlickiego – oznacza to, że poszukując treści wspomnianych dwóch wolności, można i należy stosować zasady wypracowane na podstawie dyspozycji art. 54 Konstytucji RP. Przekonująca wydaje się także konstatacja, iż skoro art. 73 Konstytucji wyodrębnia wolności, które można by pomieścić w treści art. 54, to oznacza to, że ustrojodawca przyznaje szczególne znaczenie wolnościom wymienionym w art. 73, starając się zapewnić im maksymalnie silną ochronę. Oczywiście, może dochodzić do antynomii między swobodą działalności gospodarczej, prawem do własności (także intelektualnej) a wolnością nauki oraz – może w mniejszym stopniu – wolnością sztuki. Wolności wymienione w art. 73 Konstytucji mają charakter praw podmiotowych, co umożliwi w przypadku ich naruszenia sformułowanie skargi konstytucyjnej, a zakres dochodzenia tych wolności nie został ograniczony postanowieniami art. 81 Konstytucji. Tak więc granice korzystania z tych wolności może stanowić jedynie przepis art. 31 Konstytucji – w szczególności jego ust. 3.

Nie ulega wątpliwości, że zarówno artysta tworzący dzieło sztuki, jak i uczony prowadzący badania naukowe są twórcami. Definiowanie pojęć „twórca” i „twórczość” ustrojodawca pozostawił aktom prawnym niższego rzędu niż konstytucja oraz doktrynie. W potocznym rozumieniu „twórca” to autor, osoba, która coś tworzy – zwłaszcza w dziedzinie sztuki – jest wynalazcą, sprawcą czegoś, dokonuje czegoś (por. *Słownik...* 1989, s. 559; *Uniwersalny słownik...* 2003, s. 168). Znaczenie wspomnianych pojęć doprecyzowuje w art. 8 *Ustawa z 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*<sup>5</sup> oraz doktryna związana z tym przepisem, a także judykatura i doktryna powstała na gruncie art. 23 *Kodeksu cywilnego*, w którym oba te terminy znalazły zastosowanie. W świetle *Ustawy o prawie autorskim* twórcą może być tylko osoba fizyczna – co wynika z natury procesu twórczego, ponieważ utwór może powstać jedynie w wyniku działalności intelektualnej człowieka. Bez znaczenia jest jednak to, czy takowa osoba ma pełną, czy też ograniczoną zdolność do czynności prawnych, a nawet fakt pozbawienia jej takiej zdolności. Brak pełnej zdolności do czynności prawnych może jednak ograniczać możliwości twórcy w zakresie dysponowania swoimi prawami autorskimi. To, że twórcą może być tylko osoba fizyczna nie oznacza jednak, że z mocy przepisów szczególnych prawo autorskie nie może przysługiwać osobom prawnym. Analiza treści ustawy wykazuje, że terminem „twórca” ustawodawca obejmuje zarówno osobę, która stworzyła utwór, jak i jego spadkobierców, następców prawnych oraz osoby bliskie pozostałe po śmierci twórcy, wreszcie inne niż twórca pierwotne podmioty autorskich praw majątkowych (por. Barta i in. 2005, s. 177 i nast.)<sup>6</sup>. Dążąc do ułatwienia udowodnienia tego, że określona osoba stworzyła dany utwór, ustawa sformułowała domniemanie prawne, stanowiąc, że twórcą jest osoba, której nazwisko jako twórcy uwidoczniło na egzemplarzach utworu lub podano do publicznej wiadomości w jakikolwiek inny sposób w związku z rozpowszechnianiem utworu. Domniemanie prawne sformułowane w art. 8 ust. 2 *Ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych* może być obalone w drodze przeciwdowodu wszelkimi środkami dowodowymi. Służy ono także w wypadku, gdy utwór jest dziełem współtwórców, a nie tylko jednego twórcy. Oczywiście, dowody obalające domniemanie powinna przedstawić osoba, która zaprzecza skutkom domniemania. Utwór będący przedmiotem ochrony prawa autorskiego musi być rezultatem pracy człowieka, który jest twórcą (ewentualnie współtwórcą) utworu. Od innych rezultatów działalności człowieka różni się tym, że stanowi przejaw jego działalności twórczej i musi mieć charakter indywidualny. Przez „przejaw” działalności twórczej należy rozumieć dający się zaobserwować, uzewnętrzniony rezultat działalności. W myśl poglądów ustalonych w tym względzie, działalność twórcza ma charakter kreacyjny (przy czym stopień tej kreacyjności bywa sporny). Twórczość jest kreowaniem czegoś niepowtarzalnego, niebanalnego. W doktrynie podkreśla się, że twórczość jest projekcją wyobraźni, nie sprowadza się do naśladownictwa, charakteryzuje się nowością rezultatu, samodzielnością twórcy. Działalność twórcza jest przy tym niezależna od wkładu pracy, wysiłku fizycznego czy intelektualnego (por. Zoll 1920, s. 11). W literaturze zauważa się, że utwór nie może być produktem przypadkowym. Nie wyklucza to jednak jego powstania w wyniku posługiwania się materiałami i urządzeniami. Podnosi się, iż oryginalność utworu chronionego przepisami prawa autorskiego ma charakter podmiotowy. Dla jego zaistnienia waż-

<sup>5</sup> DzU 2006, nr 90, poz. 631, sprost. DzU 2006, nr 121, poz. 843; zm. DzU 2007, nr 21, poz. 164; DzU 2007, nr 94, poz. 658.

<sup>6</sup> W literaturze podkreśla się, że w tekście ustawy ustawodawca używa pojęcia „twórca” wysoce niekonsekwentnie.

ny jest twórczy wkład autora, a nie nowość w sensie obiektywnym (por. Szaciński 1982, s. 5–6). W judykaturze podkreślono, iż o powstaniu prawa autorskiego nie decyduje stopień wartości opracowanego dzieła, gdyż nawet niewielkie znaczeniowo opracowania mogą być przedmiotem ochrony autorskiej, byleby cechował je element twórczości autora. Nie mogą uzasadniać takiej kwalifikacji zupełnie drugorzędne, czysto techniczne zmiany będącego w użyciu opracowania. Podniesiono, iż do uznania, że powstał utwór w rozumieniu prawa autorskiego i chroniony tym prawem, konieczne jest, aby miał on chociażby niewielkie znaczenie artystyczne, naukowe lub użytkowe<sup>7</sup>. Stwierdzono także, jeszcze na gruncie prawa autorskiego z 1926 r., że każda twórczość umysłowa (bez względu na to, czy chodzi o twórczość opartą na pomysle ściśle samoistnym, czy też na naśladownictwie już istniejących dzieł) doznaje ochrony prawnej, byleby w swoim ostatecznym wyniku, w swojej zewnętrznej formie wykazywała znamiona wyróżniające ją od innych dzieł osobliwością pomysłu i umiejętnością ujęcia tematu<sup>8</sup>.

W literaturze podkreśla się, że terminem „twórczość” posługujemy się zarówno określając proces intelektualny, jak i wskazując końcowy efekt tego procesu (por. Bleszyński 1988, s. 33). Nie każdy przejaw działalności twórczej może być uznany za utwór i stać się przedmiotem prawa autorskiego, lecz tylko ten, który odznacza się indywidualnym charakterem. Pojęcie „indywidualny charakter” nie zostało bliżej sprecyzowane przez ustawodawcę. Co ciekawe, sformułowanie to pojawiło się w toku prac legislacyjnych nad *Ustawą o prawie autorskim i prawach pokrewnych* dość późno, zastępując używane we wcześniejszych projektach (z wyjątkiem projektu z 1990 r., będącego jednym z pierwszych) określenie, w myśl którego utwór powinien mieć „znamiona osobowości twórcy”. Wypada zauważyć, iż *Ustawa z 29 marca 1926 r. o prawie autorskim* głosiła, że utworem jest „każdy przejaw działalności duchowej, noszący cechy osobistej twórczości”. Warto przy tym pamiętać, że zwrot: „noszący cechy osobistej twórczości” został wprowadzony dopiero w toku debaty parlamentarnej nad projektem ustawy z 1926 r., zastępując przyjęte w projekcie określenie „piętno osobiste”. Zwrócił na to uwagę Jan Bleszyński (1988, s. 33), podkreślając, że termin „osobista twórczość” grzeszy ewidentnym pleonazmem.

Prawo autorskie nie definiuje pojęcia „utwór naukowy”. Utworem jest „niematerialne dobro prawne”, które należy odróżnić od nośnika materialnego, na którym utwór ten jest zapisany. Przedmiotem prawa autorskiego są utwory zwane także dziełami prawa autorskiego, rozumiane jako dobra niematerialne. Od razu trzeba w tym miejscu zauważyć, że część utworów w sensie intelektualnym nie jest chroniona prawem autorskim, co nie oznacza, iż nie podlega ochronie zagwarantowanej innymi ustawami. W literaturze podkreśla się, że warunkiem uznania utworu za naukowy jest spełnienie kryteriów naukowości w zakresie tematyki i metody uzyskiwania rezultatów oraz „nowość i oryginalność utworu, oceniona z punktu widzenia stanu wiedzy środowiska naukowego” (Markiewicz 1990, s. 17, 21, 31). Należy się zgodzić z Ryszardem Markiewiczem, iż o naukowym charakterze utworu decyduje jego zawartość, będąca rezultatem naukowego procesu poznawczego, cel, jakim jest poznanie bądź odkrycie pewnej obiektywnie istniejącej rzeczywistości lub praw nią rządzących oraz treść, będąca maksymalnie wiernym opisem rzeczywistości, obejmująca ustalenia faktograficzne, pomysły i hipotezy, odkrycia, rekonstrukcje faktów, teorie

<sup>7</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z 5 marca 1971 r., I CR 593/70, OSNCP 1971, nr 12, poz. 212.

<sup>8</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z 31 marca 1938 r., C II 2531/37, OSP 1938, poz. 545.

naukowe i systematyki, a także elementy pozatekstowej treści dzieła. Do tych ostatnich należą przede wszystkim: temat, pomysł badawczy, fakty naukowe, rozumowanie, synteza (generalizacja naukowa), systematyzacja. Obojętny jest natomiast sposób wyrażania treści dzieła naukowego. Z natury rzeczy będzie on zwykle wyrażony słowem, symbolami matematycznymi lub znakami graficznymi. W doktrynie niekwestionowany jest pogląd, że interesy osobiste twórców praw naukowych, które nie podlegają prawu autorskiemu, objęte są ochroną z art. 23–24 *Kodeksu cywilnego*, w związku z uznaniem w nich twórczości naukowej za dobro osobiste zasługujące na ochronę. Dotyczy to tematyki pracy, metody uzyskiwania rezultatów itd. (por. Barta i in. 2005, s. 82). W doktrynie utrzymuje się również trudna do przyjęcia teza, iż dyspozycja art. 14 ust. 1 *Ustawy o prawie autorskim* dotyczy tylko i wyłącznie prac doktorskich, habilitacyjnych i utworów powstałych w ramach planów danej jednostki organizacyjnej bądź stworzonych z polecenia przełożonego. Warto jednak pamiętać, że utwory naukowe mające postać utworów audiowizualnych lub programów komputerowych podlegają przepisom dotyczącym tych dzieł. W doktrynie rozważany jest problem twórczego charakteru treści pozatekstowej, zwłaszcza tematu, pomysłu badawczego, faktu naukowego, generalizacji naukowej, rozumowania, doboru faktów, teorii i metody naukowej. Odrębną kwestią jest sprawa przejmowania niechronionych warstw utworu. W literaturze w zasadzie nie ma wątpliwości, że sfera treści pozatekstowej dzieła naukowego może nosić cechy twórczości ze względu na zastosowaną w niej systematykę. Charakter twórczy ma nawet plan treści pozatekstowej (por. Markiewicz 1990, s. 42–43, tamże bogata literatura obcojęzyczna).

Podobne trudności powstają przy definiowaniu pojęcia „twórczość artystyczna”. Ustawodawca nie wymaga od osoby zajmującej się twórczością artystyczną spełnienia jakichkolwiek warunków: ukończenia uczelni, uzyskania licencji, przynależności do stowarzyszeń itd. Nie bada poziomu artystycznego. W żadnym z aktów prawnych nie definiuje terminu „artysta”. Twórcą dzieła artystycznego jest każdy, kto stworzył jakiegokolwiek dzieło w obszarze uznawanym za domenę sztuki – a więc zarówno w formach tradycyjnie zaliczanych do tego obszaru (rzeźbę, obraz) w jakiegokolwiek technice (grafikę, fotografię, film itd.), jak i w formach „niekonwencjonalnych”, wynikających z indywidualności artysty (np. performance czy instalację wideo). *Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych* chroni nie tylko twórczość artystyczną, ale także – w ramach praw pokrewnych – artystyczne wykonanie (por. Radwański, red. 2004; Barta, red. 2007, s. 320–321)<sup>9</sup>. Niezależnie od tego, twór-

<sup>9</sup> Warto zauważyć, że *Konwencja rzymska* chroniąc wykonania, nie wymaga, aby miały one charakter artystyczny. Trzeba podkreślić, że pierwotna wersja prawa autorskiego posiłkowała się terminem „artystyczny charakter”, co w literaturze było zdecydowanie krytykowane (por. Kępiński, Nowicka 1995, s. 71). Zastąpienie w obowiązującym tekście przesłanki artystycznego charakteru wykonania określeniem „wykonanie artystyczne” nie rozwiewa istniejących wątpliwości. Problem sprowadza się do tego, czy każde wykonanie utworu jest z natury rzeczy wykonaniem artystycznym (za czym opowiada się Jacek Sobczak, 2000, s. 217), czy też konieczne jest istnienie jakichś dodatkowych przesłanek w postaci: „oryginalności”, „indywidualności”, „osobistego charakteru” (jak twierdzą Janusz Barta i Ryszard Markiewicz, 2005, s. 121). Jeszcze inni autorzy wiążą wymóg artystycznego wykonania z „indywidualnym charakterem”, widząc w tej przesłance odpowiednik „kryterium twórczego”. Trafnie przy tym kwestionują utożsamienie „artystyczności” wykonania z „artyzmem” (por. Golań 2005, s. 81). Co najmniej dyskusyjny jest pogląd, iż wykonaniem „artystycznym” jest wykonanie „utworu artystycznego”. Pogląd taki, prezentowany w literaturze przez Monikę Czajkowską-Dąbrowską (2007, s. 322), zdaje się przeczyć generalnej koncepcji prawa autorskiego, w którym ustawodawca abstrahuje od rzeczywistej wartości utworu i nie chce wkraczać w kwestię jego oceny. Zgodzić się jednak generalnie można, że utwory naukowe nie będą mogły być „wykonywane” przez artystów wykonawców. Może to jednak spowodować kłopoty z oceną dzieł literackich, z których część będzie mogła być zaliczona do utworów artystycznych, a pozostałe można by potraktować jako naukowe.

czość artystyczna, podobnie jak twórczość naukowa, chroniona jest dyspozycją art. 23 i 24 Kodeksu karnego.

Mimo że wspólną cechą nauki i twórczości artystycznej jest ich twórczy charakter, to jednak różnią się one istotnie pod względem celów. Celem nauki jest przede wszystkim opis rzeczywistości w najróżniejszych jej aspektach oraz nadanie temu opisowi systematycznego i teoretycznie uporządkowanego charakteru (por. Szcześniak 1997, *passim*; Amsterdamski 1983, *passim*; Such 1969; Kamiński 1992, *passim*)<sup>10</sup>. W literaturze funkcjonuje wiele wzajemnie wykluczających się definicji nauki. Różnice te sięgają tak daleko, że w wielu opracowaniach teoretycznych odchodzi się w ogóle od próby zdefiniowania tego pojęcia, zadowalając się stwierdzeniem, że jest to zjawisko zmienne w czasie, mające długie dzieje, i podanie adekwatnej historycznie definicji jest niemożliwe. Zauważa się przy tym, że więź genetyczna nauki nie gwarantuje istnienia cech niezmiennych. Podobne trudności napotyka ujęcie synchroniczne. Bardzo mocno podkreśla się, że u podłoża każdej propozycji definicyjnej leży zawsze jakiś ideał poznania naukowego, a cywilizacja współczesna sprawia, że wszelkie przejawy wiedzy pretendują do uznania ich za „naukowe” (por. Amsterdamski 1994, *passim*; Amsterdamski 1991, s. 143). W rozumieniu potocznym pojęcia „wiedza” i „nauka” traktowane są jako synonimy, ale synonimami nie są. Pod pojęciem „wiedza” rozumiemy treści utrwalone w umyśle konkretnego człowieka albo pewnej grupy ludzi, zdobyte w procesie edukacji i zbierania określonych doświadczeń. Pod terminem „nauka” – pamiętając o wszystkich trudnościach definicyjnych – zwykło się rozumieć zbiór sądów zaspokajających ogólnoludzkie zainteresowania intelektualne, wyrażonych w języku możliwie jednoznacznym i możliwie najmocniej uzasadnionym. Naukę zwykło się pojmować w sensie funkcjonalnym, jako postępowanie naukowe prowadzące do określonych efektów poznawczych (por. Kmita 1965, s. 134 i nast.; Pałubicka 1977, *passim*; Zamiara 1974, *passim*). Rezultatem takiego postępowania mają być różnego rodzaju twierdzenia podlegające określonemu uporządkowaniu, w którego wyniku ma powstawać wiedza usystematyzowana i uzasadniona, spełniająca obowiązujące w danej epoce i w określonym zakresie warunki naukowości. Wiedzę taką niektórzy określają jako „naukę w rozumieniu przedmiotowym” lub „naukę w aspekcie treściowym”. Z punktu widzenia socjologicznego nauka stanowi określoną, specyficzną dziedzinę wiedzy mieszczącą się w szerokich ramach ogólnoludzkiej kultury. Obejmuje ona w tym wypadku wszelkie niezbędne środki do wykonywania pracy naukowo-badawczej. W węższym tego słowa znaczeniu nauka to suma wiedzy oraz metody badawcze przystosowane do odtwarzania procesów i faktów wchodzących w zakres szczegółowych dyscyplin naukowych. Sporny jest przy tym katalog tych dyscyplin (por. Ziółkowski 1989, s. 43; Scheler 1990, s. 24 i nast.). W literaturze mówiąc o nauce (w węższym tego słowa znaczeniu) stawia się znak równości między określeniem „dyscyplina naukowa” a terminem „nauka”, z dodaniem oczywiście określenia wskazującego szczegółową dziedzinę (np. nauka medyczna, nauka prawa, nauka historii bądź dyscyplina medyczna, dyscyplina prawa). Oczywiście, pojawia się natychmiast wątpliwość, czy można mówić o jednej szczegółowej nauce czy dyscyplinie, czy też koniecz-

<sup>10</sup> Zdaniem Maxa Webera, mimo podobieństwa działań naukowych i artystycznych, istnieją między nimi głębokie różnice, gdyż praca naukowa wprzęgnięta jest w proces postępu, natomiast w sztuce o takowym postępie nie może być mowy. W opinii Webera dzieło sztuki jest „idealnym spełnieniem”, nigdy nie zostanie „przewyższone”, nigdy się nie zestarzeje. Jednostka zawsze może różnie oceniać, jakie znaczenie ma dla niej dzieło sztuki. Dzieło naukowe prędzej czy później się zestarzeje, stając się nieaktualne (por. Weber 1998, s. 120–121).

ne jest użycie liczby mnogiej (np. nauki medyczne, nauki prawne, nauki techniczne lub dyscypliny medyczne, dyscypliny prawne, dyscypliny techniczne). Sporów tych i wątpliwości nie sposób w tym miejscu rozstrzygnąć. Wybiegają one bardzo mocno poza zakres podjętej problematyki, wypadało jednak odnotować ich istnienie. Istotą nauki ma być jednak to, że sądy i twierdzenia naukowe mogą zostać weryfikowane na podstawie określonych kryteriów, z których najważniejszym – aczkolwiek nie jednoznacznym – jest kryterium prawdy. Kryterium to powinno pozwolić na oddzielenie twierdzeń naukowych od tych, które nie mają takiego charakteru. Warto jednak pamiętać, iż konieczne jest uwzględnianie elementu czasu. Twierdzenia traktowane jako naukowe – na określonym etapie rozwoju historycznego – mogą utracić ten przymiot po upływie kilku, kilkunastu czy kilkudziesięciu lat. W literaturze podkreśla się, że nauka ma wymiar społeczny, gdyż bez jej istnienia i rozwoju nie jest możliwy rozwój społeczeństwa. Należy przy tym podkreślić, że rozwój nauki następuje niejako skokowo, co przejawiało się z możliwym do zaobserwowania przyspieszaniem i spowalnianiem tego procesu w różnych epokach.

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż nauki nie sposób sprowadzić do posiadania wiedzy. Wiedza jest niezbędna dla uprawiania nauki, ale stanowi zaledwie punkt wyjścia. Stosując daleko idące uproszczenie, można by zaryzykować stwierdzenie, że wiedza to zbiór uporządkowanych informacji. Uczony nie może być jednak sprowadzony do roli kustosa – porządkującego, katalogującego i odkurzającego zasoby informacji. Istotą nauki jest stawianie pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi, formułowanie hipotez i sprawdzanie ich prawdziwości. Do tych działań bowiem sprowadzają się badania naukowe. Przez „badania naukowe” zwykło się rozumieć działalność wyspecjalizowanych pracowników (uczonych i personelu pomocniczego), instytucji i organizacji naukowych, prowadzoną metodycznie oraz zgodnie z procedurami dochodzenia do twierdzeń, odkryć i wynalazków. Tak pojmowane badania naukowe stanowią w gruncie rzeczy nieodłączny składnik nauki w sensie funkcjonalnym (czynnościowym). Oprócz nich w pojęciu tym mieści się także gromadzenie i systematyzowanie wyników badań oraz przekazywanie tych rezultatów innym. Przekazywanie to odbywa się w wyniku procesu nauczania (działań dydaktycznych), poprzez publikacje naukowe, w ramach wymiany doświadczeń podczas konferencji, a także za pośrednictwem szeroko pojętej informacji naukowej. W literaturze podkreśla się, że badania naukowe prowadzone są za pomocą różnych metod badawczych, jakkolwiek sprowadzają się one do badań empirycznych, prowadzonych przy użyciu coraz to bardziej doskonałych instrumentów, aparatów i narzędzi oraz w toku rozważań teoretycznych opartych na rozumowaniu indukcyjnym i dedukcyjnym (por. Tuszko, Chaskielewicz 1968, s. 17 i nast.). Nieodłączną ich cechą jest stawianie hipotez i ich weryfikowanie, uzasadnianie twierdzeń oraz podejmowanie prób budowania teorii naukowych. W postępowaniu badawczym różne metody i inne elementy badań naukowych są wzajemnie powiązane, tworząc historycznie zmienny i stale rozwijający się system wiedzy. Ta konstatacja legła u podstaw podziału badań naukowych z punktu widzenia ich strategii, czyli celów<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Typologię tę zaproponował Pierre Auger w 1959 r., wyodrębniając wśród badań naukowych: podstawowe (wolne i kierowane), stosowane, rozwojowe i wdrożeniowe. W myśl tej koncepcji podstawowe badania naukowe mają charakter empiryczny bądź teoretyczny, a bezpośrednim ich celem jest osiągnięcie postępu wiedzy spełniającej obowiązujące w danej dyscyplinie i w określonej epoce warunki naukowości przez odkrywanie nowych prawd, stawianie nowych hipotez bądź budowanie nowych teorii. Podstawowe badania naukowe mogą być: wolne, tzn. nastawione wyłącznie na pogłębienie wiedzy w danej dziedzinie, bądź kierowane, tzn. zmierzające do osiągnięcia jakiegoś konkretnego celu poznawczego. Stoso-

Ogólnie rzecz biorąc, wolność badań naukowych można sprowadzić do swobody wyboru przedmiotu badań, metod badawczych oraz sposobu prezentacji wyników (w tych ramach mieści się także rezygnacja z przedstawienia rezultatów badań). Warto podkreślić, że Konstytucja RP w art. 73 ust. 1 gwarantuje *expressis verbis* wolność ogłaszania wyników badań, a dodatkową gwarancją wydaje się jej przepis art. 54 ust. 1, w którym każdemu zapewniono wolność wyrażania swoich poglądów oraz rozpowszechniania informacji. Ponadto gwarancją wydaje się dyspozycja art. 54, w której sformułowano zakaz cenzury prewencyjnej. Nie można jednak oprzeć się wrażeniu, że w sytuacjach ekstremalnych wszystkie te zabezpieczenia mogą się okazać zbyt słabe, zwłaszcza wówczas, gdyby odkrycie bądź wynalazek mogły prowadzić do skutków niebezpiecznych dla życia i zdrowia ludzi. W praktyce władze publiczne mają dostateczne środki nie tylko ku temu, aby zahamować badania naukowe, ale także by uniemożliwić ogłoszenie ich wyników. Jedynym ratunkiem dla prowadzącego badania – zwłaszcza wtedy, gdy nie jest związany z żadną instytucją naukową lub gospodarczą – może być rzeczywiście wolna praca. W praktyce jednak okazuje się, że przeważająca większość dziennikarzy jest niezwykle podatna na manipulację, dzięki czemu zawsze istnieje możliwość, że badacz zostanie (za pomocą rozmaitych zabiegów) zaprezentowany jako fantasta, mitoman, mniej lub bardziej szkodliwy maniak, ogarnięty rządzą sławy bądź poszukujący nienależnych dochodów. Im bardziej „rewolucyjnie” będą brzmiały wyniki badań naukowych, im mocniej będą się różniły od powszechnie przyjętych praw i przekonań, tym łatwiej będzie je ośmieszyć i zdezwauować. W środowisku naukowym zawsze będzie można znaleźć ludzi zawistnych, urażonych w swoich ambicjach, którzy z pełnym przekonaniem zaprzeczą wartościom naukowym czyjegoś odkrycia, podważą tezy, zdeprecjonują wyniki. Działania takie będą jeszcze łatwiejsze do przeprowadzenia, gdy badacz okaże się człowiekiem spoza środowiska naukowego, prowadzącym dociekania na własną rękę, na własną odpowiedzialność. Wszelkie szczytne kodeksy etyki, wszelkie zasady etosu uczonego – jak to wielokrotnie okazywało się w praktyce – odchodzą w takich sytuacjach na dalszy plan, zwłaszcza wówczas, gdy wyniki badań naruszają całą strukturę akademicką oraz burzą hierarchię istniejącą w tym środowisku.

Dla współcześnie żyjącego człowieka niepodważalnym aksjomatem jest nieograniczona wolność badań naukowych. Warto jednak pamiętać, że – jak pokazuje historia – wolność ta bywała w ciągu wieków w większym lub mniejszym stopniu reglamentowana.

Z wolnością badań wiąże się kwestia jej zakresu podmiotowego. Z art. 73 Konstytucji RP wynika, że przysługuje ona każdemu – a więc zarówno obywatelom Polski, jak i cudzoziemcom i bezpaństwowcom<sup>12</sup>. Rodzi to jednak pytanie, czy aby korzystać z tej wolności, trzeba spełnić jeszcze jakieś dodatkowe warunki – w postaci ukończenia szkoły wyższej,

---

wane badania naukowe to prace mające na celu wykorzystanie wyników podstawowych badań naukowych do konkretnych zastosowań praktycznie użytecznych. Rozwojowe badania naukowe to prace zmierzające do rozwinięcia uzyskanych już wyników badań stosowanych przez ich uszczegóławianie, w celu bezpośredniego zastosowania w praktyce, do doskonalenia technologii lub konstrukcji wyrobów, świadczenia usług itp. Wdrożeniowe badania naukowe to prace naukowo-badawcze zmierzające do wprowadzenia do praktyki produkcyjnej rezultatów badań stosowanych i rozwojowych, poprzez produkcję prototypów, serii doświadczalnych itd. (por. Auger 1961; Beveridge 1963).

<sup>12</sup> Gwarantowana w art. 73 Konstytucji wolność prowadzenia badań naukowych przysługuje osobom fizycznym. Osoby prawne, szkoły wyższe, instytuty naukowe oraz instytucje gospodarcze organizujące i prowadzące takie badania nie są objęte zakresem tej wolności. Z treści art. 73 nie wynika wprost, że dotyczy on osób fizycznych. Jednak indywidualny i twórczy charakter badań – o czym była już mowa – wskazuje jednoznacznie, że mogą one być przedmiotem działań tylko osób fizycznych. Natomiast wspomniane wyżej jednostki edukacyjne lub badawcze mogą jedynie organizować takie działania.



posiadania stopni naukowych bądź tytułu naukowego, przynależności do towarzystw naukowych. Na pytanie to wypada udzielić odpowiedzi negatywnej – i to nie tylko dlatego, że ustrojodawca nie widział podstaw i możliwości ograniczenia podmiotowego w zakresie wolności badań naukowych, ale również z tego powodu, że w praktyce wiele badań naukowych prowadzili z ogromnymi sukcesami ludzie nie legitymujący się formalnym wykształceniem i nie związani z żadnymi instytucjami naukowymi<sup>13</sup>. Jasną jest jednak rzeczą, że badacz spoza „cechowego grona uczonych” może napotykać w trakcie badań olbrzymie kłopoty metodyczne i metodologiczne. Nie sposób także w dzisiejszym świecie prowadzić jakichkolwiek badań naukowych bez dostępu do informacji. Osoby, które prowadzą badania niejako na własną odpowiedzialność i rachunek mogą się tu spotykać z trudnymi do przewyższenia barierami. Tak więc w dzisiejszym świecie warunkiem prowadzenia badań (zwłaszcza z zakresu nauk medycznych, technicznych i przyrodniczych) jest związenie się z którąś z instytucji naukowych (w ramach uczelni bądź instytutu) ewentualnie z którąś z instytucji gospodarczych, która byłaby zainteresowana wynikami takich badań i gotowa łożyć środki finansowe na ich prowadzenie. Prowadzenie dociekań naukowych poza takimi ośrodkami możliwe jest jedynie w wypadku posiadania znacznych zasobów finansowych, a ponadto w odniesieniu do niektórych tylko dziedzin. Takie badania prowadzą niektórzy historycy, poloniści i prawnicy zatrudnieni w rozmaitych instytucjach pozanaukowych – osoby dla których działalność badawcza stanowi pewnego rodzaju hobby i traktowana jest przez znaczną ich grupę jako spełnienie marzeń. Wyniki tego typu eksploracji bywają niezwykle ciekawe i odpowiadają na wiele ważkich pytań, zwłaszcza na te, które formułuje praktyka. Badania te mają jednak na ogół charakter przyczynkarski i dotyczą kwestii peryferyjnych. Nie wolno zapominać, iż współczesne badania naukowe (poza niektórymi dziedzinami nauk społecznych i humanistycznych) mają charakter zespołowy. Powstanie takiego zespołu jest możliwe dzięki istnieniu organizacji naukowej bądź przemysłowej, która organizuje zespół, zapewnia środki na prowadzenie badań i egzekwuje wyniki. W praktyce może się jednak okazać, iż nie rozpoznają one należycie wartości stawianych hipotez i nie są gotowe ponieść kosztów żmudnych, wieloletnich dociekań w sytuacji, gdy ich rezultaty będą wydawały się odległe bądź trudne do osiągnięcia.

Powyższe stwierdzenia prowadzą do raczej pesymistycznej konstatacji, iż gwarantowana w art. 73 Konstytucji wolność badań naukowych wydaje się iluzoryczna i stanowi w dużej mierze deklarację bez pokrycia. Trudno bowiem oczekiwać od władz publicznych gotowości ponoszenia wysokich często kosztów realizacji prywatnych czy wątpliwych pomysłów naukowych<sup>14</sup>. Dyspozycja art. 73 Konstytucji nie daje nikomu możliwości domagania się przyznania środków, narzędzi, aparatury, stworzenia możliwości stworzenia naukowego, który miałby realizować zarówno pomysły osoby chcącej prowadzić dociekania na własną rękę, w oderwaniu od wszelkich instytucji naukowych. Brakuje też podstaw, aby z tego typu roszczeniami mógł wystąpić jakikolwiek pracownik instytucji naukowych. Historia pokazuje, iż instytucje powoływane do oceny projektów nie zawsze spełniały pokła-

<sup>13</sup> Jako interesujące i kompetentne w tym przedmiocie warto wskazać przystępnie napisane rozważania Daniela J. Boorstina (1998a; 1998b; 2002).

<sup>14</sup> Wspomniany wyżej zakaz cenzury prewencyjnej nie oznacza jednak, że badacz czy instytucja naukowa prowadząca badania nie poniesie odpowiedzialności za opublikowane w dobrej wierze poglądy naukowe wtedy, gdy okażą się one fałszywe, a przyjęte założenia badawcze – błędne. Należy jednak przyznać, że taka następcza odpowiedzialność wydaje się dość ograniczona.

dane w nich nadzieje, dyskwalifikując wiele wartościowych i interesujących projektów oraz przyznając wysokie oceny pomysłom miałkim, wątpliwym poznawczo, ale firmowanym przez osoby cieszące się autorytetem i uznaniem. Wolność badań naukowych nie może jednak oznaczać tego, że będą one prowadzone poza jakąkolwiek kontrolą środowiska. Prowadzenie badań naukowych z natury rzeczy zakłada istnienie krytyki naukowej, której celem jest analiza i ocena dzieł naukowych z punktu widzenia ich poprawności formalnej i merytorycznej, wartości poznawczej i przydatności praktycznej<sup>15</sup>.

Fakt, że większość badań naukowych może być prowadzona tylko przez zespoły ludzkie, w ramach instytucji zajmujących się wyłącznie lub między innymi takimi badaniami i dysponujących w związku z tym określonymi funduszami, każe zwrócić uwagę na gwarantowaną w art. 70 ust. 5 Konstytucji zasadę autonomii szkół wyższych. Jak wskazał Trybunał Konstytucyjny, przez autonomię szkół wyższych należy rozumieć „konstytucyjnie chronioną sferę wolności prowadzenia badań naukowych i kształcenia, w ramach obowiązującego porządku prawnego”. Oznacza to, iż Konstytucja zakłada istnienie aktów wewnętrznych tych uczelni i że uczelnie regulują tymi aktami zakładowymi, zgodnymi z prawem, problemy badań naukowych. Prawo do takich regulacji wewnętrznych przysługuje wszystkim szkołom wyższym po to, by mogły one realizować cel publiczny, jakim jest kształcenie studentów i prowadzenie badań naukowych, a także twórczej pracy artystycznej. Ten wspólny cel publiczny nie powoduje jednak zatarcia różnic między wyższymi szkołami publicznymi i niepublicznymi, na które wskazuje Konstytucja (art. 70 ust. 2 zdanie 2). Skoro konstytucyjne prawo do kształtowania aktami wewnętrznymi tej sfery działań dotyczy każdej szkoły wyższej, zarówno niepublicznej jak i publicznej, to ustawy określające zasady działania publicznych szkół wyższych muszą – w myśl art. 70 ust. 5 Konstytucji – respektować ich autonomię, tzn. nie mogą znosić istoty tej autonomii poprzez zupełne i wyczerpujące unormowanie wszystkich spraw, które określają zasady kształcenia i prowadzenia badań w państwowej szkole wyższej. W przeciwnym wypadku rola państwowych szkół wyższych sprowadzałaby się jedynie do wykonywania ustaw, zaś organy tych szkół stałyby się organami państwa, co równałoby się zniesieniu ich autonomii. Nie jest zatem możliwe w świetle Konstytucji – jak zauważył Trybunał Konstytucyjny – nadanie organom publicznej szkoły wyższej, w sprawach, dotyczących istoty działania tej szkoły, charakteru organów władzy publicznej, w tym organów administracji państwowej<sup>16</sup>. Tak więc szkoły wyższe, z racji posiadanej autonomii, samodzielnie określają problematykę dotyczącą badań naukowych, zasady ich prowadzenia, cele, formy, środki, sposoby realizacji.

Określenie w treści art. 73 Konstytucji wolności badań naukowych oraz twórczości artystycznej nakłada na władze publiczne zakaz podejmowania działań utrudniających lub

<sup>15</sup> Krytyka naukowa może przybierać różne formy. Pojawia się jako krytyka metodologiczna i dotyczy wówczas poprawności zastosowanych procedur metodologicznych, metod tworzenia terminologii oraz uzasadniania twierdzeń. Jako krytyka empiryczna analizuje dzieło z punktu widzenia zgodności zawartych w nim danych z dotychczasowymi, ustalonymi w nauce faktami i poglądami. Zadaniem krytyki logicznej jest analiza i ocena dzieła z punktu widzenia logicznej poprawności. Krytyka teoretyczno-naukowa – w praktyce częstokroć subiektywna – stawia sobie za cel weryfikację słuszności postawionych w pracach naukowych tez i celów z punktu widzenia zadań danej dyscypliny. Najbardziej niebezpieczna dla twórcy bywa krytyka filozoficzna, oceniająca poszczególne dzieła z punktu widzenia określonych założeń ontologicznych i teoriopoznawczych. Poszczególne dziedziny nauki wypracowały specyficzne, właściwe tylko sobie formy krytyki naukowej, np. krytykę źródeł, krytykę tekstu, krytykę muzyczną, literacką, artystyczną (por. Ossowski 1983, zwłaszcza s. 139 i nast.; Kotarbiński 1956a, 1956b; Topolski 1973, zwłaszcza s. 57; Porębski 1966; Sławiński, red. 1974, *passim*).

<sup>16</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 8 listopada 2000 r. SK 18/99, OTK ZU 2000, nr 7, poz. 258, s. 1266.

przekreślających swobodę prowadzenia badań naukowych, wolność twórczości artystycznej oraz wolność ogłaszania wyników badań. Obowiązki te mają charakter negatywny, gdyż ich przedmiotem jest wolność<sup>17</sup>. W Konstytucji nie sformułowano natomiast żadnych pozytywnych obowiązków władz publicznych w odniesieniu do badań naukowych oraz do ludzi podejmujących takie badania. Władze te same, według przyjętych przez siebie kryteriów, mogą zatem określać zasady przyznawania środków na prowadzenie badań naukowych oraz na publikacje, a także wyznaczać skład zespołów badawczych – pod warunkiem, że nie narusza to wspomnianej wyżej autonomii szkół wyższych.

Zadeklarowanie w Konstytucji wolności prowadzenia badań naukowych nie oznacza jednak, że wolność ta ma charakter absolutny i nie może podlegać ograniczeniom prawnym. W doktrynie od dawna poszukiwano granic wolności, wskazując, że mogą one mieć charakter aktualny bądź potencjalny, w zależności od tego, czy istnieją w chwili obecnej, czy też mogą wystąpić w przyszłości; przekraczalny, czyli dający się usunąć, i nieprzekraczalny, czyli taki, którego nie można lub nie powinno się usuwać; zewnętrzny wobec podmiotu i wewnętrzny, wbudowany w psychikę podmiotu; normatywny i faktyczny. Wśród ograniczeń faktycznych jako wewnętrzne granice wolności wskazuje się najczęściej zdolności i umiejętności człowieka, a wśród zewnętrznych – sytuacje (konflikty interesów, spłoty okoliczności, ograniczone zasoby) oraz działania intencjonalne innych ludzi (groźby, naciski, arbitralne dyrektywy). Wśród ograniczeń normatywnych wskazuje się granice wewnętrzne, w postaci wybranych przez podmiot norm moralnych, oraz zewnętrzne (prawo, obyczaje, moralność). Zauważa się, że granice wolności mogą się wzajemnie redukować, przy czym zewnętrzne wobec podmiotu fakty ograniczające jego wolność dzieli się na behawioralne (oparte na intencjonalnych zachowaniach innych ludzi) oraz sytuacyjne (spontaniczne i obiektywnie istniejące w rzeczywistości) (por. Lamentowicz 1995, s. 396 i nast.). W sensie filozoficznym przyjmuje się zazwyczaj, iż granicą wolności jest dobro osoby ludzkiej i stwierdza, że granicą wolności jednostki jest wolność innego człowieka. Uważa się, iż wolność jest atrybutem i prawem każdego człowieka również w wymiarze społecznym.

<sup>17</sup> W doktrynie, a jeszcze częściej w procesie legislacyjnym, utożsamia się pojęcia „wolności” i „praw” jednostki. Czasami traktuje się te terminy jako synonim obowiązku. Wskazuje się jednak na to, że między kategoriami „wolność” i „prawo” występują różnice i dlatego nie jest właściwe zamienne ich używanie, a także posługiwanie się ich swoistą „zbitką”, np. prawo do wolności osobistej, prawo do wolności sumienia i wyznania. Wskazuje się, że akt normatywny dotyczący wolności powinien: mieć formę normy deklarującej wolność (jednak nie kreującej jej, gdyż wolność ma charakter przyrodzony), wyczerpująco wymieniać ograniczenia wolności w formie zakazów, nakazów oraz sankcji, wreszcie gwarantować prawnie, instytucjonalnie i materialnie możliwości realizacji wolności w części nie podlegającej ograniczeniom. „Prawo człowieka” ma charakter roszczenia do świadczenia ustalonego w akcie normatywnym. Powstaje ono z chwilą wejścia w życie normy prawnej, kreującej to prawo, nie jest więc prawem przyrodzonym i niezbywalnym. Akt normatywny tworzący prawo jednostki powinien określać treść tego prawa oraz gwarantować realność prawa i możliwość jego dochodzenia przed organami administracyjnymi i sądowymi. Konsekwencją rozróżnienia „wolności” jednostki od „prawa” jednostki jest to, iż obywatel, realizując swoje wolności, nie musi szukać w obowiązującym prawie zezwolenia, lecz jedynie ograniczenia wolności. Ustawa musi wyczerpująco określać zakres prawa albo precyzyjnie statuować zakazy, gdy reguluje sprawę wolności. Organy państwa, odnosząc się do sprawy z zakresu wolności, nie mogą wydawać decyzji o charakterze zezwolenia, ale jedynie rejestrować to, o czym zadecydował obywatel. W przypadku praw obywatela państwo przyznaje obywatelowi uprawnienia rządzące określone roszczenia, przyjmując na siebie obowiązek działań zapewniających realizację tych roszczeń. W przypadku wolności obywatelskich państwo sankcjonuje sferę działania jednostki wolną od ingerencji państwa, biorąc na siebie obowiązek zagwarantowania swobody działania w ramach zakreślonych przez prawo przedmiotowe. W odróżnieniu od praw i obowiązków, wolności obywatelskie charakteryzują się nałożeniem przez prawo przedmiotowe na obywatela nakazu lub zakazu określonego w postępowaniu. Jednocześnie państwo powinno zapewnić warunki umożliwiające obywatelowi wywiązanie się z nałożonych na niego obowiązków (por. Wiśniewski 1997, s. 51 i nast.; Banaszak, red. 1993).

Zwraca się jednak uwagę na możliwości nadużycia wolności zarówno w płaszczyźnie osobisto-indywidualnej, jak i społecznej. Ta ostatnia kwestia szczególnie silnie podkreślana jest w nauce społecznej Kościoła katolickiego, w ramach której zauważa się, iż skrajny indywidualizm i liberalizm słusznie bronią wolności każdego człowieka, ale oba te nurty izolują wolność od całości ludzkiej osoby i właściwych jej wartości. Podnosi się, iż wolność jest prawem i szansą każdego człowieka, ale powinna to być wolność odpowiedzialna, służąca dobru człowieka i jego osoby (por encykliki *Centesimus annus* i *Veritatis splendor*, a także Kowalczyk 2000, s. 26; Kowalczyk 1997, s. 331–339; Karasek 1994, s. 37–65).

Granice tej wolności niewątpliwie określa art. 31 Konstytucji, zwłaszcza w ust. 3, ale również w ust. 2. Analizując treść tych przepisów, warto pamiętać, że ich adresatem jest władza publiczna rozumiana jako zbiór podmiotów, które wykonują kompetencje władcze bądź przygotowują lub organizują wykonywanie tych kompetencji (por. Garlicki 2003, s. 19). Wśród wymienionych w art. 31 ust. 3 Konstytucji przesłanek materialnych ograniczeń w zakresie korzystania z konstytucyjnych wolności i praw, których katalog ma charakter wyczerpujący, szczególnie ważne w odniesieniu do badań naukowych wydają się te, które są konieczne dla bezpieczeństwa lub porządku publicznego, zdrowia i moralności publicznej. Mniejsze znaczenie będą miały – co nie oznacza, że zupełnie nie wystąpią – ograniczenia odnoszące się do ochrony środowiska oraz wolności praw innych osób. Należy zauważyć, że tak czy inaczej, wszystkie ewentualne ograniczenia mogą być ustanawiane i wprowadzane tylko i wyłącznie wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie. W literaturze zwraca się uwagę na trudności, jakie rodzą określenia: „przesłanki bezpieczeństwa państwa” oraz „przesłanki bezpieczeństwa publicznego” (por. Wojtyczek 1991, s. 183; Wyrzykowski 1998, s. 50). Wskazuje się, iż pod pojęciem „porządek publiczny” należy rozumieć takie ukształtowanie stosunków społecznych wewnątrz państwa, które umożliwi normalne współzycie jednostek<sup>18</sup>. Warto pamiętać, że swoboda badań naukowych musi ponadto zakładać, iż badaczka może spotkać niepowodzenie, że popełni on błąd, a sformułowane tezy i wnioski okażą się fałszywe. Pojawia się także kwestia tego, kiedy podjęte badania stracą walor naukowości. W przeszłości bywało i tak, że działania, które uznawano za nieracjonalne, wykraczające poza granice wyznaczone przez naukę, prowadziły niejednokrotnie do doniosłych wyników, zmieniając spojrzenie na treść niektórych zagadnień. Nie można przy tym zaprzeczyć, że niektóre badania naukowe, prowadząc do stworzenia nowych technologii, nowych typów broni (np. bakteriologicznej, chemicznej) czy zmian w zakresie genetyki człowieka rodzą poważne i konkretne niebezpieczeństwa zarówno dla poszczególnych osób, jak i dla społeczeństw i państw<sup>19</sup>. Istniejących nie-

<sup>18</sup> Wyroki Trybunału Konstytucyjnego: z 12 stycznia 1999 r., sygn. P 2/98; z 12 stycznia 2000 r., sygn. P11/99; z 7 lutego 2001 r., sygn. K27/00, OTK ZU 2001, nr 2, poz. 29, s. 162–163.

<sup>19</sup> Z tej przyczyny wiele aktów prawa międzynarodowego zabrania podejmowania pewnego typu badań i działań. Wśród nich wypada zwrócić uwagę na *Powszechną deklarację UNESCO w sprawie genomu ludzkiego i praw człowieka* z 11 listopada 1997 r. oraz *Rekomendację nr 1046 Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy w sprawie wykorzystywania embrionów płodów ludzkich do celów diagnostycznych, terapeutycznych, naukowych, przemysłowych i handlowych*, wraz z załącznikiem regulującym zasady wykorzystywania embrionów płodów oraz pobierania z nich tkanek dla celów diagnostycznych lub terapeutycznych wreszcie na *Rekomendację nr 1100 Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy w sprawie wykorzystywania embrionów płodów ludzkich do badań naukowych* wraz z załącznikiem dotyczącym badań naukowych lub eksperymentów na ludzkich gametach, embrionach lub płodach oraz donacji takiego materiału ludzkiego (por. Jasudowicz, red. 1998, s. 49–53) oraz na *Konwencję o ochronie praw człowieka i godności ludzkiej w kontekście zastosowań biologii i medycyny (konwencja o prawach człowieka w biomedycynie)* z 4 kwietnia 1997 r. Deklaruje ona wprawdzie swobodne prowadzenie eksperymentów w dziedzinie biologii i medycyny, jednak zapewnia ochronę osób podlegających eksperymentom

bezpieczeństw nie sposób ograniczać jedynie do nauk technicznych, medycznych bądź przyrodniczych. Ubocznym wynikiem obaw, jakie zrodził gwałtowny rozwój tych ostatnich nauk było powstanie bioetyki, czyli nauki o zasadach etycznego działania osób podejmujących czynności lecznicze wobec pacjentów<sup>20</sup>. Uprawianie nauk społecznych także może rodzić poważne zagrożenia dla innych – naruszając ich godność, prywatność, wolność sumienia i wyznania. Warto zwrócić uwagę na problematykę tzw. kłamstwa oświecimi-

i zakazuje tworzenia embrionów ludzkich dla celów eksperymentalnych. W protokole dodatkowym do tej konwencji (z 12 stycznia 1998 r.) sformulowano zakaz klonowania istot ludzkich, stwierdzając w sprawozdaniu wyjaśniającym do tego protokołu, że jakkolwiek nie zajęto w nim stanowiska co do dopuszczalności klonowania komórek i tkanek w celach medycznych i nie zajęto się stymulacją hormonalną na potrzeby leczenia niepłodności u kobiet, to jednak wytyczono jasne bariery przeciw jakimkolwiek próbom produkowania genetycznie identycznych istot ludzkich. Na marginesie wypada jedynie stwierdzić, że zdecydowano się pozostawić prawom krajowym państw członkowskich określenie wyrażenia „istota ludzka”. W protokole stwierdzono jednoznacznie, że wszelka interwencja zmierzająca do stworzenia istoty ludzkiej genetycznie identycznej z istotą ludzką jest zakazana. Zakazy i ograniczenia w zakresie badań naukowych formułują także *Rezolucja nr (78) 29 Komitetu Ministrów Rady Europy dotycząca harmonizacji ustawodawstwa państw członkowskich związanego z pobieraniem i przeszczepianiem ludzkich organów i tkanek z 7 maja 1978 r.*, *Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie genetycznych i prawnych problemów inżynierii genetycznej oraz Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie konsekwencji nowych technologii dla społeczeństwa europejskiego z 8 października 1985 r.*, a także *Rekomendacja nr R (90) 13 Komitetu Ministrów Rady Europy w sprawie prenatalnych genetycznych badań przesiewowych, prenatalnej diagnostyki genetycznej oraz związanego z tym poradnictwa z 21 czerwca 1990 r.* (por. *Europejskie...* 1998, s. 3, 51, 81, 87, 93, 107, 129, 137, 145; Safjan 1998, s. 21).

<sup>20</sup> W czasach nowożytnych za prekursorów bioetyki uważa się Francesco Congimilego i Thomasa Percivala. W 1949 r., tuż po wydaniu *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, uchwalono w Genewie *Kodeks etyki medycznej*, znany szerzej jako *Przysięga Genewska*, zobowiązująca do poszanowania życia ludzkiego od momentu poczęcia. Problem etyki lekarskiej, zwłaszcza w odniesieniu do sztucznych zapłodnień, moralnych aspektów łagodzenia bólu, eutanazji, interesował szczególnie ośrodki katolickie. W sprawach tych, przy różnych okazjach, wielokrotnie zabierali głos kolejni papieże, począwszy od Piusa XII. Problem etyki w biologii i naukach o zdrowiu nurtował ośrodki akademickie w Stanach Zjednoczonych i Europie, przede wszystkim na uczelniach katolickich. W Europie etyki biologii oraz medycyny naczynano na uniwersytetach papieskich w ramach tzw. medycyny pastoralnej. Problemami, które obecnie mieszczą się w obszarze zainteresowań bioetyki zajmowano się w Wielkiej Brytanii już od 1962 r. za sprawą London Medical Group, która następnie przerodziła się w Institute of Medical Ethics. Za europejskie centrum bioetyki uchodzi Barcelona, gdzie w 1975 r. powstał w ramach Wydziału Teologicznego tamtejszego uniwersytetu Institutio Borja de Bioetica, przekształcony później w osobny wydział (por. Russo 1994, s. 950). Pierwszym uniwersytetem państwowym, w którym wprowadzono zajęcia z etyki medycyny był Pennsylvania State University, w 1967 r. utworzono tam department nauk humanistycznych dla medycyny. Status metodologiczny bioetyki zaczął wypracowywać Daniel Callahan, aczkolwiek przynajmniej początkowo nie posługiwał się tym terminem, stawiając jedynie pytania o relacje między etyką a naukami medycznymi i biologicznymi. W 1969 r. założył on w Nowym Jorku Institute of Society Ethics and the Life Sciences. W tym samym roku powstał The Joseph and Rose Kennedy Institute for Human Reproduction in Bioethics w Georgetown University w Waszyngtonie. Placówka ta opublikowała pięć tomów *Encyklopedii bioetyki*. Jednak to nie Callahan, ale Van Rensselaer Potter po raz pierwszy posłużył się pojęciem „bioetyka” w artykule z 1970 r., zatytułowanym *Bioethics: The Science of Survival*. Rok później ukazała się jego książka *Bioethics: Bridge to the Future* (por. Leone 1995, s. 18). Według Pottera bioetykę charakteryzuje interdyscyplinarność, spojrzenie w przyszłość i globalność, gdyż zajmuje się ona nie tyle teraźniejszością, ile przeszłością, badając interakcje między człowiekiem a środowiskiem oraz ich wpływ na życie przyszłych pokoleń. Obecnie istnieje na świecie wiele ośrodków zajmujących się problematyką bioetyki (w Polsce badania w tej dziedzinie prowadzi m.in. Międzywydziałowy Instytut Bioetyki przy Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie). Bioetyka podejmuje problematykę doświadczeń medycznych na człowieku i zwierzętach, eutanazji, samobójstw, aborcji, sterylizacji, sztucznego zapłodnienia, doświadczeń na płodach, eugeniki, regulacji poczęć, sprawiedliwego podziału ograniczonych środków medycznych, zajmuje się zdrowiem psychicznym i kierowaniem zachowań człowieka, relacjami między pacjentami a lekarzami, opieką nad pacjentami umierającymi, a także wolnością badań naukowych. Bioetykę zwykło się dzielić na teoretyczną (opierającą się na etyce i teologii, której przedmiotem badań są kryteria wyborów moralnych), kliniczną (zajmującą się konkretnymi decyzjami wobec określonych pacjentów), polityczną/regulującą (której przedmiotem są regulacje prawne) oraz kulturową (zajmującą się badaniem zależności między formacją kulturową społeczeństwa a wyznawanym systemem wartości i tzw. przyzwoleniem społecznym, rozważając historyczny, kulturowy i społeczny kontekst problemów bioetycznych). Kwestia godności człowieka w aspekcie praw pacjenta musi dotyczyć przede wszystkim bioetyki politycznej i kulturowej, chociaż przejawia się w działaniach klinicznych.

go. Pod pojęciem tym rozumie się negowanie ustaleń dotyczących holocaustu – zagłady Żydów dokonanej przez hitlerowskich zbrodniarzy. Przepięstwa te są ścigane z mocy art. 55 Ustawy z 18 grudnia 1998 r. o Instytucie Pamięci Narodowej – Komisji Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu<sup>21</sup>. W myśl przywołanego przepisu, kto publicznie i wbrew faktom zaprzecza zbrodniom, o których mowa w art. 1 pkt 1 wspomnianej ustawy, a więc zbrodniom popełnionym na osobach narodowości polskiej lub obywatelach polskich innych narodowości w okresie od 1 września 1930 r. do 31 grudnia 1989 r., a więc zbrodni nazistowskich, komunistycznych i innych przestępstw stanowiących zbrodnie przeciwko ludzkości bądź zbrodnie wojenne, podlega grzywnie lub pozbawienia wolności do lat 3. Wyrok takowy obligatoryjnie podawany jest do publicznej wiadomości. Wbrew „obiegowym”, publicystycznym opiniom, iż treść art. 55 ma stanowić tamę dla jakichkolwiek dalszych badań naukowych dotyczących zagłady Żydów, analiza treści ustawy wskazuje, że tego rodzaju sądy są całkowicie dowolne. Ustawa w żaden sposób nie ogranicza badań nad holocaustem i nie ma żadnych przeszkód, aby weryfikować dotychczasowe wyniki, np. poprzez wskazanie, jaka była rola poszczególnych osób prowadzących zbrodniczą działalność bądź ustalając inne daty poszczególnych zbrodniczych zdarzeń. Niedozwolone wydaje się jedynie wysunięcie tezy, że holocaust nie miał miejsca (por. Arendt 2003a; 2003b). Przekonuje o tym dyspozycja art. 55 wspomnianej ustawy, w której wyraźnie określono, iż sprawca, wyczerpując znamiona przestępstwa, musi zaprzeczać zbrodniom wbrew faktom. Może to oczywiście prowadzić do „obiektywizacji” prawdy historycznej, ale nie stanowi przeszkód dla prowadzenia badań naukowych. W literaturze niezwykle trafnie wskazano, że w przypadku „kłamstwa oświęcimskiego” może zachodzić „szczególna kombinacja obiektywnego fałszu i subiektywnej złej wiary” (por. Garlicki 2003, s. 7).

Jak słusznie zauważono w literaturze, uprawianie nauk społecznych nie może być przykrywką do działań naruszających prawa i wolności innych osób, zwłaszcza do naruszenia ich godności, prywatności, wolności sumienia i wyznania. W praktyce w obszarze objętym badaniami naukowymi, zwłaszcza w dziedzinie historii, mogą się jednak pojawić (i pojawiają się) rozmaite kontrowersje, których skutkiem bywają formułowane przez władze państwowe zakazy opatrzone sankcjami karnymi. Jako przykład tego rodzaju działań może posłużyć ściganie przez władze tureckie badaczy (zarówno historyków, jak i publicystów prezentujących wyniki tych badań), którzy wykazują, iż władze Turcji ponosiły odpowiedzialność za rzeź Ormian w latach 1915–1916. W praktyce jednak okazuje się, że pewien konformizm – cechujący na szczęście nie wszystkich uczonych – powoduje, iż niektóre tematy, niemile władzom publicznym, już z tej tylko racji są niechętnie podejmowane (por. Kula 2001; 2002; 2003; Iggers 2002; Lacapra 2002).

Szczególnie dotkliwe dla wolności badań naukowych mogą być usankcjonowane prawnie lub wynikające z nacisku opinii publicznej (np. w niektórych państwach islamskich) zakazy dotyczące problematyki religijnej, w krajach katolickich przybierają one do dzisiaj formę cenzury kościelnej w postaci *imprimatur*.

Wolność badań naukowych nie miałaby żadnej doniosłości społecznej, gdyby nie towarzyszyła jej wolność nauczania i korzystania z dóbr kultury. Problematyka ta, fascynująca w swej treści, wykracza jednak poważnie poza zakres niniejszego opracowania, podobnie zresztą jak sprawa wolności artystycznej, która stała się niezmiennie aktualna

<sup>21</sup> Tekst jednolity: DzU 2007, nr 63, poz. 424; zm. DzU 2007, nr 83, poz. 561 i nr 85, poz. 571.

w ostatnich latach w Polsce, a której treści dotyczy wiele orzeczeń Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu.

Badania naukowe są nieodzownym elementem postępu cywilizacyjnego. Bez nich niewyobrażalny jest jakikolwiek rozwój nauki, która pozbawiona elementu badań przekształciłaby się w jeden z działów historii, a uczeni staliby się kustoszami jej dziejów. Bezpowrotnie – jak się wydaje, wraz z odejściem w przeszłość wieku XIX – ulotniło się przekonanie o nieograniczonych możliwościach człowieka, optymistyczna wiara, że może on w sposób dowolny przekształcać przyrodę i podporządkowywać sobie kolejne obszary pól badawczych. Wynalazek broni jądrowej, a wcześniej zastosowanie podczas pierwszej wojny światowej broni bakteriologicznej, dowiodły niezbicie, iż ludzkość powinna zastanowić się nad tym, czemu służą i czemu jeszcze będą mogły służyć wyniki podejmowanych badań. Próby postawienia tam, nieprzekraczalnych barier dla rzek badań naukowych, wyptywiają niewątpliwie z bardzo szlachetnych przesłanek, ale należy wątpić, czy zostaną osiągnięte cele, jakie stawiają sobie organizacje ponadpaństwowe i ponadnarodowe i które wytyczają rządy poszczególnych państw, wskazują światli uczeni, wrażliwi etycy i filozofowie. Można sądzić, że próby te pozwolą na kilka, może na kilkanaście lat spowolnić tempo niektórych badań – tych, które uznawane są za szczególnie niebezpieczne dla ludzi, zwłaszcza zaś tych z dziedziny nauk technicznych i medycznych. Dzieje nauki wskazują jednak, że wszelkie tego typu zakazy są nieskuteczne, nawet wówczas, gdy zostaną obwarowane normami religijnymi. Wiara w skuteczność barier prawnych wydaje się w tym samym stopniu naiwna co iluzoryczna. Podstawową cechą człowieka jest niezaspokojona ciekawość, której towarzyszy nieposkromiona ambicja. Popycha ona badaczy do podejmowania coraz to nowych wyzwań, wbrew wszelkim przeciwnościom, wbrew restrykcjom i niebezpieczeństwom. Efektów tych pasji nie sposób dziś przewidzieć. Można jedynie wyrażać obawę, iż mogą one w końcu doprowadzić do zagłady gatunku ludzkiego. Widmo takiego kataklizmu i prorocтва jego spełnienia towarzyszą człowiekowi od starożytności. Wolno jedynie mieć nadzieję, że nie ziszczą się one w najbliższym czasie.

## Literatura

**Amsterdamski S. 1983**

*Między historią a metodą*, Warszawa.

**Amsterdamski S. 1991**

*Nauka*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, Wrocław.

**Amsterdamski S. 1994**

*Filozofia nauki a socjologia wiedzy*, w: S. Amsterdamski (red.): *Tertium non datur*, Warszawa.

**Arendt H. 2003a**

*Auschwitz przed sądem*, w: H. Arendt: *Odpowiedzialność i władza sądenia*, Warszawa.

**Arendt H. 2003b**

*Namiestnik: grzech milczenia?*, w H. Arendt: *Odpowiedzialność i władza sądenia*, Warszawa.

**Auger P. 1961**

*Tendances actuelles de la recherche scientifique: étude sur les tendances principales de la recherche dans le domaine des sciences exactes et naturelles, la diffusion des connaissances scientifiques et leur application à des fins pacifiques*, Paris.

**Banaszak B. (red.) 1993**

*Prawa człowieka. Geneza, koncepcje, ochrona*, Wrocław.

**Barta J. i in. 2005**

*Prawo autorskie i prawa pokrewne. Komentarz*, wyd. IV, Zakamycze.

**Barta M., Markiewicz R. 2005**

*Prawo autorskie i prawa pokrewne. Wprowadzenie*, Kraków.

**Barta J. (red.) 2007**

*Prawo autorskie*, wyd. 2, Warszawa.

**Beveridge W.I. 1963**

*Sztuka badań naukowych*, Warszawa.

**Błęszyński J. 1988**

*Prawo autorskie*, Warszawa.

**Boorstin D.J. 1998a**

*Odkrywczy. Dzieje ludzkich odkryć i wynalazków*, Warszawa.

**Boorstin D.J. 1998b**

*Poszukiwacze. Dzieje ludzkich odkryć i wynalazków*, Warszawa.

**Boorstin D.J. 2002**

*Twórcy. Geniusze wyobraźni w dziejach świata*, Warszawa.

**Czajkowska-Dąbrowska M. 2007**

W: *System prawa prywatnego*, red. Z. Radwański, t. 13, Warszawa.

**Encyklopedia... 1929**

Z. Cybichowski: *Encyklopedia podręczna prawa publicznego*, Warszawa.

**Europejskie standardy... 1998**

*Europejskie standardy bioetyczne. Wybór materiałów, wstęp, tłumaczenie i opracowanie*  
T. Jasudowicz, Toruń.

**Gardocki L. 1993**

*Europejskie standardy wolności wypowiedzi a polskie prawo karne*, „Państwo i Prawo”, z. 3.

**Garlicki L. 2003a**

*Komentarz do art. 30 Konstytucji*, w: L. Garlicki (red.): *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, t. 3, Warszawa.

**Garlicki L. 2003b**

*Komentarz do art. 73 Konstytucji RP*, w: L. Garlicki (red.): *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, t. 3, Warszawa.

**Golat R. 2005**

*Prawo autorskie i prawa pokrewne*, Warszawa.

**Gwiżdż A., Zakrzewska J. (red.) 1964**

*Konstytucja i podstawowe akty ustawodawcze*, Warszawa.

**Hambura S., Muszyński M. 2001**

*Karta Praw Podstawowych z komentarzem*, Bielsko-Biała.

**Hofmański P. 1997**

*Komentarz do wybranych przepisów Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, w: *Standardy prawne Rady Europy. Tekst i komentarze. Prawo karne*, Warszawa.



**Iggers G.G. 2002**

*Użycia i nadużycia historii: o odpowiedzialności historyka w przeszłości i obecnie*, w: A. Domańska (red.): *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa.

**Jabłoński M. 2002**

*Wolności z art. 73 Konstytucji RP*, w: B. Banaszak, A. Preisner (red.): *Prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP*, Warszawa.

**Jasiński F. 2003**

*Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej*, Warszawa.

**Jasudowicz T. (red.) 1998**

*Wspólny standard do osiągnięcia. Stan urzeczywistnienia. W pięćdziesięciolecie Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 10 grudnia 1948 roku*, Toruń.

**Kamiński I.C. 2006**

*Swoboda wypowiedzi w orzeczeniach Europejskiego Trybunału Prawa Człowieka w Strasburgu*, Zakamycze.

**Kamiński S. 1992**

*Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin.

**Karasek S. 1994**

*Koncepcja wolności w encyklice „Veritatis splendor” Jana Pawła II*, Lublin.

**Kępiński M., Nowicka A. 1995**

*Prawo autorskie i prawa pokrewne – Biała Księga. Polska – Unia Europejska*, seria „Prawo”, nr 27, Warszawa.

**Kmita J. 1956**

*Szkice z teorii poznania naukowego*, Warszawa.

**Kotarbiński T. 1956a**

*Sprawność i błąd*, Warszawa.

**Kotarbiński T. 1956b**

*Traktat o dobrej robocie*, Warszawa.

**Kowalczyk S. 1997**

*Koncepcja wolności odpowiedzialnej w encyklice Veritatis Splendor Jana Pawła II*, w: *Wolność we współczesnej kulturze. Materiały V Światowego Kongresu Filozofii Chrześcijańskiej KUL*, Lublin 20–25 sierpnia 1996, Lublin 1997.

**Kowalczyk S. 2000**

*Wolność naturą i prawem człowieka*, Sandomierz.

**Kula M. 2001**

*Zegarek historyka*, Warszawa.

**Kula M. 2002**

*Nośniki pamięci historycznej*, Warszawa.

**Kula M. 2003**

*Wybór tradycji*, Warszawa.

**Lacpra D. 2002**

*Psychoanaliza, pamięć i zwrot etyczny*, w: A. Domańska (red.): *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa.

**Lamentowicz W. 1995**

*O wolnościach i ich granicach*, w: F. Ryszka (red.): *Historia, idee, polityka. Księga dedykowana profesorowi Janowi Baszkiewiczowi*, Warszawa.

**Leone S. 1995**

*Bioetica, fede e cultura*, Roma 1995.

**Markiewicz R. 1990**

*Ochrona prac naukowych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z Wynalazczości i Ochrony Własności Intelektualnej”, Kraków.

**Mikułowski-Pomorski J. 1988**

*Informacja i komunikacja. Pojęcia, wzajemne relacje*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.

**Młynarska-Sobaczewska A. 2003**

*Wolność informacji w prasie*, Toruń.

**Motyka K. 2004**

*Prawa człowieka. Wprowadzenie, wybór źródeł*, Lublin.

**Nieciówna H. 1971**

*Prawa do kultury jako prawa człowieka*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, nr 260.

**Nowicki M.A. 1998**

*Swoboda wypowiedzi. Standardy Europejskiej Konwencji Praw Człowieka – wybrane zagadnienia*, w: *Obywatel, jego wolności i prawa. Rzecznik Praw Obywatelskich 1988–1998*, Warszawa.

**Ossowski S. 1983**

*O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa.

**Pałubicka A. 1977**

*Orientacje epistemologiczne a rozwój nauki*, Warszawa – Poznań.

**Porębski M. 1966**

*Pożegnanie z krytyką*, Kraków.

**Radwański Z. (red.) 2004**

*System prawa prywatnego. Prawo cywilne. Część ogólna*, Warszawa

**Russo G. 1994**

*Storia della bioetica*, w: S. Leone, S. Privitera: *Dizionario di Bioetica*, Palermo.

**Safjan M. 1998**

*Prawo i medycyna*, Warszawa.

**Scheler M. 1990**

*Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa.

**Sławiński J. (red.) 1974**

*Badania nad krytyką literacką*, Wrocław.

**Słownik... 1989**

*Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3, Warszawa.

**Sobczak J. 1993**

*Polskie prawo prasowe*, Poznań.

**Sobczak J. 2000a**

*Prawo autorskie*, Warszawa – Poznań.

**Sobczak J. 2000b**

*Prawo prasowe. Podręcznik akademicki*, Warszawa.

**Such J. 1969**

*Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Poznań.

**Szaciński M. 1982**

*Wkład twórcy jako przesłanka dzieła chronionego prawem autorskim*, „Nowe Prawo”, nr 5–6.

**Szcześniak M. 1997**

*Filozofia nauki*, Poznań.

**Świątkowski A.M. 2006**

*Karta Praw Społecznych Rady Europy*, Warszawa.

**Topolski J. 1973**

*Metodologia historii*, Warszawa.

**Tuszko A., Chaskielewicz S. 1968**

*Badania naukowe*, Warszawa.

**Uniwersalny słownik... 2003**

*Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 4, Warszawa.

**Weber M. 1998**

*Nauka jako zawód i powołanie*, w: M. Weber: *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków.

**Wieruszewski R. 1991**

*Prawo do udziału w życiu kulturalnym*, w: R. Wieruszewski (red.): *Prawa człowieka. Model prawny*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

**Wiśniewski L. 1991**

*Wolność słowa i druku*, w: R. Wieruszewski (red.): *Prawa człowieka. Model prawny*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

**Wiśniewski L. 1997a**

*Prawo a wolność człowieka – pojęcie i konstrukcja prawna*, w: L. Wiśniewski (red.): *Podstawowe prawa jednostki i ich sądowa ochrona*, Warszawa.

**Wiśniewski L. 1997b**

*Wolność słowa i druku*, „*Studia Prawnicze*” 1987, nr 3–4.

**Wojtyczek K. 1991**

*Granice ingerencji ustawodawczej w sferę praw człowieka w Konstytucji RP*, Kraków.

**Wyrzykowski M. 1998**

*Granice praw i wolności – granice władzy*, w: B. Oliwa-Radzikowska (opr.): *Obywatel, jego wolności i prawa*, Warszawa.

**Zamiara K. 1974**

*Metodologiczne znaczenie sporu o poznawczy status teorii*, Warszawa.

**Ziółkowski M. 1989**

*Wiedza, jednostka, społeczeństwo: zarys koncepcji socjologii wiedzy*, Warszawa.

**Zoll F. 1929**

*Prawo autorskie w projekcie*, Kraków.

# Marcin Skinder

## Realizacja postulatów Procesu Bolońskiego w publicznych i niepublicznych szkołach wyższych województwa kujawsko-pomorskiego

*Deklaracja Bolońska* jest obecnie najważniejszym dokumentem dla środowiska akademickiego w skali globalnej. Akt ten, podpisany przez 29 europejskich ministrów szkolnictwa wyższego w 1999 r., formułuje cele prowadzące do zbliżenia europejskich systemów kształcenia. Realizacja dezyderatów zawartych w *Deklaracji*, a także ich dostosowanie do zmian zachodzących w szkolnictwie, nazywane są Procesem Bolońskim.

Głównym celem zapisów zawartych w bolońskim dokumencie jest stworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Realizacja tego szczytnego celu polega na wdrażaniu przejrzystych i porównywalnych systemów stopni naukowych, przyjęciu systemu kształcenia opartego na trzech poziomach kształcenia i powszechnym stosowaniu systemu punktów kredytowych. Harmonizacja środowisk akademickich Europy nie nastąpiłaby także bez promowania mobilności studentów i nauczycieli akademickich oraz współpracy europejskiej w zakresie podnoszenia jakości kształcenia.

Od podpisania *Deklaracji Bolońskiej* minęło już osiem lat.

Środowisko akademickie stara się wdrażać te założenia, dlatego też warto przeprowadzić rozeznanie, w jakim stopniu i zakresie są one urzeczywistniane w uczelniach. Umożliwi to ocenę mobilizacji całego ruchu bolońskiego *in extenso*. Wskaże też, w których dziedzinach postęp jest największy, a w których należy zwiększyć wysiłki. Uzgodnienia wypracowane przez ministrów szkolnictwa wyższego w Bolonii w 1999 r. oraz podczas późniejszych (cyklicznych) spotkań – w Berlinie (2001), Pradze (2003), Bergen (2005) i Londynie (2007) – powinny, a nawet muszą, znaleźć odzwierciedlenie w praktyce. Z tego względu autor podjął próbę określenia stanu faktycznego implementacji założeń Procesu Bolońskiego. Wywiera ona bowiem znaczny wpływ na rozwój polskiego szkolnictwa wyższego. Jednak nie wszystkie krajowe uczelnie biorą w niej udział wystarczająco efektywnie. Autor opiera swe rozważania na wynikach badań przeprowadzonych w publicznych i niepublicznych szkołach wyższych województwa kujawsko-pomorskiego. Rekapitulacja tych badań

może jednak przedstawiać realny obraz realizacji założeń ruchu bolońskiego w polskim szkolnictwie wyższym.

Słowa kluczowe: Proces Boloński, szkolnictwo wyższe, instytucje szkolnictwa wyższego, woj. kujawsko-pomorskie.

Obecnie trudno sobie wyobrazić integrację europejską bez udziału środowisk naukowych i akademickich. Jednocząca się Europa wymaga bowiem nie tylko nowej dynamiki ekonomicznej i politycznej, ale przede wszystkim inspiracji intelektualnej. Z tego też względu uwaga wszystkich zainteresowanych rozwojem i transformacją szkolnictwa wyższego w Europie powinna być zwrócona w stronę Procesu Bolońskiego. Proces ten należy postrzegać jako wielowymiarową ideę harmonizacji środowisk akademickich, prowadzącą do utworzenia w niedalekiej przyszłości Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Podstawowe zasady zawarte w *Deklaracji Bolońskiej* z 1999 r. dotyczą głównie tworzenia studiów wielostopniowych oraz podnoszenia jakości i zwiększenia mobilności środowiska akademickiego. Sukcesywnie, w miarę rozwoju Procesu Bolońskiego, pojawiły się jednak kolejne elementy zwiększające zakres jego oddziaływania. Zostały one zapisane w komunikatach z konferencji ministrów szkolnictwa wyższego odbywających się w Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005) i w Londynie (2007)<sup>1</sup>.

Warto przedstawić kilka głównych wniosków płynących z ostatniego komunikatu ogłoszonego 18 maja 2007 r. w Londynie. Uczestnicy konferencji, czyli już 46 ministrów szkolnictwa wyższego z krajów europejskich, dokonali rekapitulacji dotychczasowych osiągnięć Procesu Bolońskiego. Stwierdzili, że należy podjąć bardziej zdecydowane działania w zakresie tworzenia trójstopniowego modelu kształcenia wyższego. Podobne konstatacje dotyczyły tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, obejmującego wspólne standardy kształcenia, wymagania niezbędne do uzyskania stopni naukowych, a także organizację, programy i kryteria oceny jakości kształcenia (por. *Bologna Process... 2007*). Problem stanowi ciągle wymiana studentów i wzajemne uznawanie stopni naukowych. Część uczestników konferencji zauważyła potrzebę rozszerzenia zakresu Procesu Bolońskiego o modernizację programów nauczania, lepsze wykorzystanie osiągnięć teleinformatyki w promocji kształcenia (wirtualne kampusy) oraz poprawę jakości zarządzania uczelniami. Kontrowersje wzbudziła kwestia powołania europejskiej instytucji dbającej o jakość kształcenia (*Register of European Higher Education Quality Assurance Agencies*), gdyż dotychczas wspieranie i kontrola jakości w szkołach wyższych odbywały się na poziomie krajowym (por. *London... 2007*). Następną konferencją, stanowiącą końcowy etap Procesu Bolońskiego, zostanie zorganizowana przez kraje Beneluksu w 2009 r.

Proces Boloński wytycza zatem główne kierunki polityki w zakresie szkolnictwa wyższego. W polskim środowisku akademickim coraz częściej podnosi się kwestie jego realizacji. Słychać też od czasu do czasu głosy wątpiących w sens tej szczytnej idei. Powta-

<sup>1</sup> Chodzi tu głównie o: system transferu punktów kredytowych (*European Credit Transfer System – ECTS*); postulat mobilności; wspieranie jakości; propagowanie problematyki europejskiej w kształceniu; wprowadzanie nowych form edukacji (nauczanie na odległość oraz kształcenie bez granic); wielostopniowość studiów; udział władz uczelni w promowaniu tego procesu; współpracę na płaszczyźnie uczelnia-przemysł; wymiar społeczny procesu, który wynika z potrzeby zapewnienia dostępności studiów osobom o niższym statusie społecznym.

rzają się również krytyczne uwagi dotyczące koncepcji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Mając tego świadomość, postanowiłem bliżej zapoznać się z dotychczasowymi osiągnięciami szkół wyższych w tej dziedzinie.

W roku akademickim 2005/2006 przeprowadziłem badania o charakterze diagnostycznym dotyczące implementacji założeń Procesu Bolońskiego w środowisku akademickim województwa kujawsko-pomorskiego. Diagnoza została sformułowana na podstawie analizy materiałów zgromadzonych w uczelniach sektora publicznego i niepublicznego. Spośród uczelni publicznych do badań wybrane zostały: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy. Trzeba jednak podkreślić, że analiza bydgoskich uczelni była dokonywana w trakcie ich głębokich przemian strukturalnych. W 2005 r. Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego została przekształcona w Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, natomiast w 2006 r. Akademia Techniczno-Rolnicza zmieniła nazwę na Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy<sup>2</sup>.

Spośród uczelni niepublicznych do badań zostały wybrane: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu oraz Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. W tym sektorze zmian o charakterze organizacyjnym nie było.

Realizacja założeń Procesu Bolońskiego wywiera istotny wpływ na rozwój polskiego szkolnictwa wyższego. Nie wszystkie jednak polskie uczelnie biorą w niej udział wystarczająco efektywnie. Choć niniejsza rekapitulacja oparta jest na wynikach badań przeprowadzonych w niektórych wyższych szkołach publicznych i niepublicznych województwa kujawsko-pomorskiego, to równocześnie może przedstawiać realny obraz implementacji założeń ruchu bolońskiego w całym środowisku akademickim tego regionu.

Zarówno w publicznych, jak i niepublicznych szkołach wyższych województwa kujawsko-pomorskiego podejmowane są działania zmierzające do wdrażania założeń Procesu Bolońskiego. Niektóre z tych działań zakończyły się sukcesem, a inne wymagają jeszcze dopracowania. Na te kwestie położyłem nacisk w analizie porównawczej w tych uczelni.

W szkołach wyższych województwa kujawsko-pomorskiego niewystarczająco wdrażany jest **system studiów wielostopniowych**. Częściowo tylko spowodowane jest to dotychczasową niedoskonałością lub brakiem przepisów wykonawczych. Wprowadzenie studiów wielostopniowych jest trudne, zwłaszcza dla tych uczelni niepublicznych, w których w ogóle nie prowadzi się studiów trzeciego stopnia. W niepublicznych szkołach wyższych z województwa kujawsko-pomorskiego studia drugiego stopnia są rzadkością. Brak studiów trzeciego stopnia oraz niepełna oferta studiów drugiego stopnia znacznie opóźnia rozwój Procesu Bolońskiego w tym sektorze. Jedyne niepubliczne szkoły wyższe, która prowadzi studia drugiego stopnia to Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku i Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Sytuacja ta nie ułatwia oceny realizacji postulatu wielostopniowości studiów. Ocena sektora publicznego też nie jest jednoznaczna, choć realizuje się w nim studia dwustopniowe na wielu kierunkach. Jednak już studia doktoranckie w uczelniach publicznych nie zawsze są studiami trzeciego stopnia, gdyż poprzedzają je jednolite studia magisterskie.

<sup>2</sup> Również w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu dokonały się zmiany związane z utworzeniem Collegium Medicum.



Jedną z istotnych tendencji Procesu Bolońskiego jest jego ciągle dostosowywanie do rzeczywistości, wynikające z rozwoju technologicznego i mobilności społeczeństwa. Na przykład Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu włączył się w ten nowatorski nurt i promuje **e-learning** poprzez wprowadzanie programu Akademii Sieci Komputerowych *CISCO Networking Academy Program*, który jest realizowany we współpracy z głównymi światowymi producentami sprzętu i oprogramowania do sieci komputerowych, w tym z Sun Microsystems i Adobe Systems (por. Bendt-Schreiber 2001) oraz działa w ponad 100 krajach i kształci ponad 200 tys. uczniów i studentów. Przy okazji warto zwrócić uwagę na fakt współpracy toruńskiego środowiska akademickiego z uczelni publicznych i niepublicznych.

W regionie kujawsko-pomorskim rolę akademii regionalnej spełnia Uniwersytet Mikołaja Kopernika, a rolę akademii lokalnej – Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu. Stanowi to interesujący przykład współpracy uczelni publicznej z niepubliczną<sup>3</sup>. E-learning to także nowa odpowiedź na wzrastające potrzeby studentów, wykładowców oraz przyszłych kandydatów na studia. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku zapewnia dostęp do materiałów dydaktycznych w nowoczesnej i wygodnej formie. System kształcenia na odległość został uruchomiony w tej uczelni na początku marca 2007 r. Pierwszy uruchomiony moduł stanowi wstęp do szerszego przedsięwzięcia, jakim będzie zorganizowanie pełnych studiów wirtualnych. Bydgoskie uczelnie publiczne nie wprowadziły jeszcze e-learningu, choć ta forma kształcenia znajduje się w planach władz uczelni na najbliższy okres. W szkołach wyższych sektora publicznego nie znalazło pełnej akceptacji także kształcenie ustawiczne i kształcenie bez granic (*transnational education*).

Władze Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej wsparły realizację **edukacji ustawicznej** poprzez utworzenie Włocławskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Ma on na celu włączenie osób starszych do kształcenia, aktywizacji społecznej i stymulowania własnego rozwoju. Uczelnie niepubliczne wspierają też **kształcenie bez granic** w postaci wspólnych dyplomów. Kształcenie tego typu prowadzi Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, która współpracuje w tym zakresie z francuskim środowiskiem akademickim. Absolwenci kierunku turystyka i hotelarstwo otrzymują dyplom Uniwersytetu Le Mirail w Tuluzie<sup>4</sup>.

Wprowadzenie **systemu punktów kredytowych** w uczelniach publicznych powoli staje się standardem, choć nie na wszystkich wydziałach opracowano tzw. pakiety ECTS. Władze Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w pełni wdrożyły system punktów kredytowych na poszczególnych wydziałach, włącznie z opracowaniem wyżej wymienionych pakietów. Systemem punktów kredytowych zostały także objęte wszystkie kierunki kształcenia na Uniwersytecie Technologiczno-Przyrodniczym w Bydgoszczy. Dla wszystkich wydziałów

<sup>3</sup> Centralny serwer edukacyjny (CNAMS) udostępnia wszystkim uczelniom pełny zestaw materiałów dydaktycznych oraz narzędzi do zarządzania wszystkimi aspektami programu. Dodatkowo umożliwia śledzenie postępów kształcenia. Program nauczania w tej formie studiów podzielony został na cztery semestry (obejmujące około 70 godzin każdy) i umożliwia zdanie egzaminu certyfikującego CCNA (*CISCO Certified Networking Associate*). Więcej informacji na ten temat w: *Program Akademii Sieci Komputerowych CISCO* ([www.cisco.com/global/PL/cnap/opis.shtml](http://www.cisco.com/global/PL/cnap/opis.shtml)).

<sup>4</sup> Przed podjęciem studiów magisterskich w bydgoskiej Wyższej Szkole Gospodarki każda osoba musi przejść tzw. moduł francuski, stanowiący formę przygotowania do kształcenia prowadzącego do uzyskania tytułu *Master*. Moduł stanowi integralną część studiów francuskich Uniwersytetu Le Mirail w Tuluzie, realizowanych w Wyższej Szkole Gospodarki. Obejmuje on kurs języka francuskiego z dziedziny turystyki i hotelarstwa, wykłady prowadzone przez wykładowców z Uniwersytetu w Tuluzie, warsztaty z zakresu turystyki i hotelarstwa oraz wyjazdy studyjne do krajów frankofońskich.

opracowano tam odpowiednie pakiety, które ułatwiają studentom kontynuowanie nauki na innych uczelniach krajowych i zagranicznych. W Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy działania związane z wdrożeniem systemu punktowego są niewystarczające. Brakuje np. pełnej informacji o punktach transferowych na poszczególnych kierunkach. Wśród analizowanych szkół niepublicznych tylko Wyższa Szkoła Gospodarki udostępnia informacje na temat punktów transferowych w postaci pakietów ECTS.

Postulat **mobilności** jest powszechnie realizowany przez wyższe szkoły publiczne województwa kujawsko-pomorskiego. Choć prowadzą one współpracę z zagranicą poprzez udział w konferencjach międzynarodowych, seminariach, stażach naukowych, szkoleniach itd., to jednak wyjazdy w ramach programów europejskich są zbyt rzadkie. Można jednak przyjąć, że poziom realizacji współpracy międzynarodowej przez publiczne szkoły wyższe województwa kujawsko-pomorskiego jest wystarczający. Zadowolona zarówno liczbą, jak i formą wyjazdów. Dużo mniej wyjazdów realizowanych jest w ramach sektora niepublicznego. Może to być spowodowane koncentrowaniem się na zadaniach dydaktycznych i mniejszą liczbą zatrudnionych pracowników. Nauczyciele akademicy często równolegle pracują w obu sektorach. Niestety, za granicę wyjeżdża zbyt mało studentów w celu kontynuowania studiów. Dotyczy to wszystkich badanych szkół wyższych. Szkoda, gdyż Proces Boloński umożliwił takie wyjazdy w ramach europejskiego programu Socrates/Erasmus. Tymczasem w żadnej ze szkół wyższych liczba organizowanych wyjazdów nie przekracza 20–25 rocznie. Niewystarczające wykorzystanie możliwości tego programu zastanawia. Czyżby polscy studenci nie chcieli kontynuować kształcenia i zdobywać doświadczenia za granicą?

**Wspieranie jakości** w szkołach wyższych odbywa się głównie przy udziale Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Uniwersytet Mikołaja Kopernika przechodzi przez procedurę akredytacyjną w celu kontroli jakości i zgodnie z nią uzyskał dotąd pozytywną ocenę PKA na 29 kierunkach studiów (w tym czterech należących do struktury Collegium Medicum). Kierunki studiów prowadzone na tej uczelni są także poddawane okresowej ocenie Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. Wspieranie jakości w bydgoskim Uniwersytecie Technologiczno-Przyrodniczym opiera się głównie na ocenie Państwowej Komisji Akredytacyjnej, która w latach 2005–2006 oceniła pozytywnie cztery kierunki. Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy realizuje też postulat wspierania jakości poprzez uczestnictwo w techniczno-rolniczych programach MostAR i MostTECH. Poziom jakości na bydgoskim Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego sprawdzały zespoły oceniające Państwowej Komisji Akredytacyjnej. W latach 2005–2007 pozytywną ocenę uzyskało osiem kierunków. W grupie uczelni niepublicznych warto wspomnieć o włocławskiej Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej. Jest ona jedyną uczelnią niemedyczną i jedyną niepubliczną w Polsce, która otrzymała Certyfikat Akredytacyjny Krajowej Rady Akredytacyjnej Szkolnictwa Medycznego. Poza tym w latach 2005–2007 Państwowa Komisja Akredytacyjna wystawiła tej uczelni jedną ocenę pozytywną i jedną warunkową. Z kolei bydgoska Wyższa Szkoła Gospodarki i toruńska Wyższa Szkoła Bankowa uzyskały w tym czasie pozytywną ocenę Państwowej Komisji Akredytacyjnej na dwóch kierunkach.

Promowanie **europejskiego wymiaru w kształceniu** jest przedmiotem działań we wszystkich badanych szkołach wyższych. Zarówno uczelnie publiczne, jak i niepubliczne realizują dezyderat promocji tematyki europejskiej w kształceniu. Efekty w tym zakresie widoczne są na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika i Uniwersytecie Technologiczno-Przyrod-



niczym (głównie dzięki organizowaniu zajęć z tematyki europejskiej na różnych kierunkach). Uniwersytet Mikołaja Kopernika wyróżnia się dzięki ofercie *europejskich studiów specjalnych*. Władze tej uczelni utworzyły też kierunek europeistyka. Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy promuje tematykę europejską, kierując do studentów ofertę studiów podyplomowych z tej dziedziny. Uczelnia ta planuje również uruchomienie kierunku europeistyka. Uczelnie niepubliczne (Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy) promocję wymiaru europejskiego w kształceniu realizują głównie w formie zajęć organizowanych dla studentów<sup>5</sup>. W Wyższej Szkole Gospodarki większą aktywność ukierunkowaną na realizację tego postulatu można zaobserwować w zakresie organizacji sieci informacyjnej o Europie (*Europe Direct – ED*), utworzonej w 2005 r.

W ruchu bolońskim mocno akcentuje się potrzebę **współpracy uczelni z instytucjami gospodarczymi**. Badane szkoły wyższe spełniają ten postulat co najmniej w podstawowym zakresie. Wszystkie bowiem uruchomiły w swoich strukturach biura karier. Liderem pod tym względem jest Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy. Przedstawiciele tej uczelni jako pierwsi w regionie przystąpili do Bydgoskiego Paktu na rzecz Zatrudnienia. Stanowi on największe porozumienie w regionie między uczelniami a pracodawcami. W lutym 2006 r. władze uniwersytetu zawarły też umowę o wielopłaszczyznowej współpracy z Telewizją Polską i najważniejszymi przedsiębiorstwami w regionie. Władze Uniwersytetu Mikołaja Kopernika realizują program kompleksowego doradztwa zawodowego „Kompas” (por. *Materiały...* 2006), organizują Wiosenne Spotkania z Rynkiem Pracy oraz coroczne Targi Pracy i Praktyk, a także biorą udział w programie *International Camp Counselor*. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego współpracuje z przemysłem poprzez rozwinięte kontakty z przedstawicielami największych w Polsce agencji zatrudnienia (Adecco, Manpower, Creyft).

Postulat współpracy z przemysłem realizują również niepubliczne szkoły wyższe. Na przykład Wyższa Szkoła Gospodarki promuje współpracę z największymi przedstawicielami sektora przewozowego. Owocem tej współpracy stało się utworzenie Kujawsko-Pomorskiego Ośrodka Szkoleń, przygotowującego przewoźników i kadry niezbędne do funkcjonowania polskiego transportu w Unii Europejskiej. Ponadto uczelnia ta od kilku lat współpracuje z siecią hotelową Four Seasons. Celem tej współpracy jest umożliwienie pracy w hotelarstwie absolwentom szkoły. Wielu z nich znalazło już stałe zatrudnienie w hotelach tej sieci.

W toruńskiej Wyższej Szkole Bankowej funkcjonuje Biuro Promocji Zawodowej Studentów i Absolwentów, które należy do Ogólnopolskiej Sieci Biur Karier. Działalność biura skupia się na organizowaniu praktyk zawodowych w renomowanych bankach, firmach i urzędach województwa. Biuro prowadzi też Informatorium o firmach, ich procedurach kwalifikacyjnych i preferencjach, stanowiące dla studentów istotną pomoc w przygotowaniu do uczestnictwa w rynku pracy. Współpracę z przemysłem stara się prowadzić także Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku. W styczniu 2003 r. władze tej uczelni zawarły porozumienie o współpracy z Biurem Promocji Inwestycji i Technologii ds. Rozwoju Przemysłowego UNIDO w Warszawie. Efektem tej inicjatywy było podpisanie

<sup>5</sup> W tym takie zajęcia jak: programy i fundusze wspierające przedsiębiorczość w Unii Europejskiej, europejska polityka regionalna oraz unijne programy i fundusze strukturalne, propedeutyka wiedzy o Unii Europejskiej oraz międzynarodowe aspekty zarządzania przedsiębiorstwem turystycznym, instytucje europejskie i polityka społeczna w Unii Europejskiej.

w marcu 2006 r. porozumienia z Kujawską Izbą Przemysłowo-Handlową we Włocławku. Strony porozumienia podjęły współpracę służącą rozwojowi lokalnej przedsiębiorczości z udziałem absolwentów włocławskiej szkoły.

W badanych szkołach wyższych podejmowane są rozmaite działania zmierzające do realizacji założeń Procesu Bolońskiego. Przeprowadzona analiza daje jednak podstawy do stwierdzenia, że – mimo wielu osiągnięć – poziom realizacji poszczególnych postulatów *Deklaracji Bolońskiej* jest nadal mało satysfakcjonujący. Pozostaje to w pewnym dysonansie wobec optymistycznych tez zawartych w komunikacie londyńskim. Nisko należy ocenić przede wszystkim realizację studiów wielostopniowych (zwłaszcza trójstopniowych w szkołach niepublicznych). Rozwój kształcenia ustawicznego, e-learningu lub innych alternatywnych metod edukacji jest niewystarczający. Dotyczy to głównie bydgoskich uczelni publicznych. Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego wciąż mają w tej dziedzinie wiele do zrobienia.

Niedostateczny jest także stopień zaangażowania władz szkół wyższych w promowanie Procesu Bolońskiego. Choć postulat ten nie jest formalnie ujęty w dezyderatach bolońskich, to niewątpliwie ma znaczący wpływ na realizację procesu. Z analizy przeprowadzonej w uczelniach województwa kujawsko-pomorskiego wynika, że jest to element Procesu Bolońskiego wymagający większego nakładu pracy i zaangażowania wszystkich podmiotów. Właściwie nie można odnotować żadnych działań szkół wyższych obu sektorów w zakresie bezpośredniej promocji tej paneuropejskiej idei. Można jednak włączyć w tę aktywność media, które mogą wywrzeć duży wpływ na kreowanie świadomości studentów, nauczycieli akademickich i przedstawicieli wszystkich środowisk zainteresowanych rozwojem szkolnictwa wyższego.

Najwyżej należy ocenić współpracę uczelni z przemysłem. Jest to jedyny dezyderat boloński realizowany we wszystkich szkołach wyższych z sukcesami. Trzeba przy tym zwrócić uwagę na wysokie zaangażowanie przedsiębiorstw z całego regionu w tworzeniu płaszczyzn współpracy ze szkolnictwem wyższym. Jak wskazuje praktyka i jak donoszą przedstawiciele szkół wyższych innych województw, nie jest to takie oczywiste. Nieproporcjonalna do możliwości jest liczba osób wyjeżdżających za granicę w ramach programów europejskich. Liczba wyjazdów organizowanych w ramach programu Socrates-Erasmus jest zbyt niska. Niektóre uczelnie tłumaczą to brakiem zainteresowania ze strony studentów. Potwierdzają to także ankiety przeprowadzone na kilku kierunkach pierwszych lat studiów stacjonarnych różnych szkół wyższych.

Przytoczone tu fakty i oceny pozwalają sformułować postulat konieczności intensyfikacji działań władz poszczególnych uczelni, samorządów studenckich oraz innych organizacji i instytucji działających w sferze szkolnictwa wyższego. Okazuje się bowiem, że w kwestii realizacji postulatów bolońskich jest jeszcze wiele do zrobienia. Publiczne szkoły wyższe powinny skoncentrować swe działania na nowych formach kształcenia (e-learning), które w uczelniach niepublicznych (Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Wyższa Szkoła Bankowa) znalazły już pełną akceptację. Z kolei władze uczelni niepublicznych powinny poświęcić większą uwagę rozwojowi studiów wielostopniowych (choć dydaktyczny charakter tych uczelni nie wróży większych zmian). Przykład niepublicznego szkolnictwa wyższego z regionu mazowieckiego pokazuje, że można tego dokonać (studia wielostopniowe wprowadziły Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych im. Fryderyka Skarbka w Warszawie, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania

im. Leona Koźmińskiego w Warszawie oraz Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor w Pultusku).

Udział w Procesie Bolońskim stwarza dla polskich środowisk akademickich szansę na włączenie w nurt przedsięwzięć ogólnoeuropejskich, prowadzących do kształtowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Polska – choćby ze względu na potencjał kadrowy i instytucjonalny, rosnącą liczbę studentów w stosunku do ogółu ludności kraju oraz posiadany dorobek – może stać się ważnym ogniwem powstającej europejskiej przestrzeni akademickiej, otwierającej się na współpracę z systemami edukacyjnymi innych kontynentów. Większość uczestników konferencji zorganizowanej w dniach 10–11 maja 2007 r. przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Wyższą Szkołę Komunikowania, Politologii i Stosunków Międzynarodowych w Warszawie (przedstawiciele wszystkich największych środowisk akademickich Polski, pracujących zarówno w sektorze publicznym, jak i niepublicznym) potwierdziła ogromne znaczenie Procesu Bolońskiego dla rozwoju i transformacji szkolnictwa wyższego.

Przeprowadzona analiza szkół wyższych może się przyczynić do rozpoznania głównych problemów związanych z wdrażaniem dezyderatów Procesu Bolońskiego i wytyczenia odpowiedniego kierunku działań związanych z jego promocją. Jako dopełnienie tej analizy może posłużyć ocena stanu wiedzy studentów na temat ruchu bolońskiego. Ewa Krause z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy przeprowadziła badania sondażowe wśród 134 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych bydgoskich publicznych i niepublicznych szkół wyższych (por. Krause 2006): Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego oraz niepublicznej Wyższej Szkoły Informatyki i Nauk Społeczno-Prawnych. Przeprowadzenie badań wśród studentów było bardzo potrzebne, ponieważ, po pierwsze, zgodnie z założeniami Procesu Bolońskiego, są oni współtwórcami Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Po drugie, dzięki systemowi ECTS, programowi Socrates–Erasmus oraz uznawalności dyplomów mogą kontynuować naukę w szkołach wyższych na terenie całej Europy. Analiza wyników omawianych badań przyniosła niepokojące sygnały. Zdecydowana większość studentów bydgoskich szkół wyższych (94,1%) nie czuje się aktywnymi uczestnikami wdrażania postanowień *Deklaracji Bolońskiej*. Prawie trzy czwarte badanych nie ma żadnej wiedzy na temat Procesu Bolońskiego. Datę podpisania *Deklaracji Bolońskiej* potrafiło podać tylko dwóch studentów. Ponad 80% badanych nie umiało wskazać, jakie korzyści płyną z podpisania tego dokumentu. Jedynie dwoje studentów potrafiło rozszyfrować skrót EOSW lub EHEA. Dużo więcej studentów orientuje się w kwestii studiów wielostopniowych (pojęcie to zna prawie 84%, ale już tylko 56,8% wie, że studia doktoranckie są trzecim stopniem). Podobny stan wiedzy wykazują respondenci w zakresie alternatywnych form kształcenia (tj. *transnational education* czy *e-learning*). Studenci mają też niedostateczną wiedzę na temat mobilności (prawie 92% nie wie, czym jest ECTS, a tylko jedna trzecia zna cel programu Socrates–Erasmus).

Sytuacja ta jest niepokojąca. Po pierwsze dlatego, że Europejski Związek Studentów (ESIB), będący porozumieniem organizacji studenckich w całej Europie, wyraża poparcie i wolę aktywnego uczestnictwa w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, zwłaszcza w procesach decyzyjnych szkół wyższych. Po drugie, władze badanych uczelni podejmują działania zmierzające do tego, aby ustalenia kreatorów ruchu bolońskiego w skali międzynarodowej sprzyjały studentom w skali lokalnej. Przede wszystkim

w badanych szkołach wyższych działają jednostki zajmujące się współpracą międzynarodową (np. Dział Współpracy Międzynarodowej czy Biuro Programów Europejskich i Współpracy Międzynarodowej). Zakres działań tych struktur obejmuje koordynację europejskich programów edukacyjnych (tj. Socrates-Erasmus, Leonardo da Vinci, Program Ramowy) oraz współpracę z przedsiębiorstwami w zakresie projektów międzynarodowych. Ponadto, najczęściej w ramach odpowiedniego działu lub biura, funkcjonuje koordynator programów europejskich i przedstawiciel Branżowego Punktu Kontaktowego w zakresie Programu Ramowego.

\*

Analiza wyników badań przytoczonych w niniejszym opracowaniu daje podstawy, aby sądzić, że badane uczelnie prowadzą szeroko zakrojone działania związane z realizacją instytucjonalną Procesu Bolońskiego. Zauważalna jest też działalność badanych szkół wyższych w sferze formalnej i organizacyjnej. Natomiast sfera podmiotowa wymaga podjęcia bardziej intensywnych działań. Należy jednoznacznie stwierdzić, że każda z badanych uczelni ma wiele możliwości w zakresie promowania Procesu Bolońskiego. Wśród nich można wymienić działalność Biur Karier, istniejących we wszystkich badanych szkołach wyższych. Biura te mogłyby np. obligatoryjnie rozpowszechniać informacje na temat mobilności (której sprzyja m.in. system ECTS). Inne jednostki administracyjne powinny w trakcie Dni Otwartych dostarczać kandydatom na studia informacji o korzyściach, jakie stwarzają ustalenia z Bolonii. Kolejną okazją są cyklicznie organizowane Dni Nauki. Dają one szansę spotkań z naukowcami o międzynarodowej sławie, którzy mogliby się stać swoistym nośnikiem informacji o korzyściach płynących ze współpracy międzynarodowej, którą umożliwia realizacja idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Warto podkreślić, że żadne z wyżej wymienionych rozwiązań mających na celu zwiększenie poziomu wiedzy nie wymaga znaczących nakładów finansowych.

Wyniki badań sondażowych, a także analiza działań badanych szkół wyższych w zakresie promocji Procesu Bolońskiego wśród studentów, pokazują dobitnie, że dotychczasowe działania nie są wystarczające. Studenci nie dostrzegają także żadnych działań promocyjnych w mediach (zarówno w radiu, jak i w telewizji), będących obecnie najefektywniejszym nośnikiem reklamy. Tymczasem media mogłyby istotnie wpłynąć na podniesienie poziomu wiedzy z tematyki bolońskiej. Warto zaznaczyć, że niedostateczne działania informacyjne uczelni dotyczące Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powodują osłabienie ich pozycji na międzynarodowym rynku edukacyjnym. Tym samym studenci tracą szanse na globalnym rynku pracy.

Powyższe uogólnienia dotyczą szkół wyższych kujawsko-pomorskiego środowiska akademickiego. Można jednak z dużym prawdopodobieństwem założyć, że niewystarczająca wiedza na temat Procesu Bolońskiego może również dotyczyć studentów innych polskich uczelni. Wnioski i uogólnienia z omawianych tu badań sondażowych znajdują potwierdzenie wśród osób zainteresowanych harmonizacją polskiego szkolnictwa wyższego. Na przykład profesor Andrzej Kraśniewski (2006) stwierdza, że świadomość studentów w kwestii korzyści płynących z aktywnego udziału w Procesie Bolońskim nie jest powszechna, ale dzięki odpowiedniej argumentacji istnieje duża szansa przekonania tej grupy do odpowiednich i słusznych działań.

Dynamicznie rozpoczęty Proces Boloński, systematycznie odświeżany co dwa lata na europejskich konferencjach, wymaga w polskim środowisku akademickim szerszej zakrojonych działań promocyjnych, zwłaszcza że jest on częścią znakomitej idei tworzenia Europy Wiedzy. Jak dobitnie stwierdził Andrzej Kraśniewski (2006): „Procesu Bolońskiego nie da się przeczekać”. Niewystarczające działania polskich szkół wyższych obu sektorów z pewnością doprowadzą do znacznego osłabienia ich pozycji na europejskim rynku szkolnictwa wyższego. Studentów zaś i absolwentów tych nieaktywnych uczelni skaze się na swoistą ekspatriację z europejskiego, dążącego do jednoczenia, rynku pracy. Co zrobić, aby osiągnąć sukces? Po pierwsze, należy zaangażować jak największą liczbę pracowników szkół wyższych i studentów w realizację idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Po drugie, trzeba doprowadzić do koordynacji działań zmierzających do realizacji postulatów bolońskich. Może temu sprzyjać Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego poprzez uaktualnienie regulacji prawnych, jednak tutaj nieodzowne wydają się działania zmierzające ku rozwijaniu „świadomości bolońskiej” wśród parlamentarzystów. Na koniec chciałbym wskazać na głosy płynące z kujawsko-pomorskiego środowiska akademickiego. Środowisko to dostrzega konieczność odpowiednich regulacji finansowych, niezbędnych dla sprawnego realizacji bolońskiego przedsięwzięcia. Środki te będą jednak bezpowrotnie stracone, jeśli nie dokona się postępu w promocji i reklamie ruchu bolońskiego. Tę promocję i reklamę mogą zapewnić środki masowego przekazu. Bez ich udziału szybkie „eurojednoczenie” polskiego szkolnictwa wyższego nie wydaje się możliwe.

## Literatura

### **Bologna Process... 2007**

*Bologna Process Stocktaking Report 2007. Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007* (<http://www.dfes.gov.uk/bologna/index.cfm?fuseaction=content.view&CategoryID=23>).

### **Berndt-Schreiber M. 2001**

*Regionalna Sieciowa Akademia Cisco na UMK. Współpraca z przemysłem na etapie nauczenia, „Głos Uczelni”* (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), nr 10.

### **Kraśniewski A. 2006**

*Proces Boloński. Dokąd mierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2006.

### **Krause E. 2006**

*Proces Boloński w świadomości studentów uczelni publicznych i niepublicznych: między wiedzą a niewiedzą o szansach i możliwościach*, w: W. Szymborski W. (red.): *Stosunki międzynarodowe. Wybrane problemy*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

### **London... 2007**

*London Communiqué 2007. Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World, May 2007* (<http://www.dfes.gov.uk/bologna/index.cfm?fuseaction=content.view&CategoryID=23>).

### **Materiały... 2006**

*Materiały informacyjne. Kompleksowe doradztwo zawodowe dla studentów w programie Kompas*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.

# Agnieszka Parkitna

## Wiedza jako świadomy wybór przyszłości – na przykładzie Finlandii

Niespełna dwadzieścia lat temu fińska gospodarka popadła w głęboką recesję, objawiającą się m.in. znacznym wzrostem bezrobocia i długu publicznego. Już dekadę później Finlandia zajęła pierwsze miejsce w rankingu najbardziej rozwiniętych technologicznie krajów świata oraz drugie miejsce pod względem międzynarodowej konkurencyjności. Osiągnięcie tego ogromnego sukcesu było możliwe przede wszystkim dzięki świadomemu opracowaniu i wdrożeniu oryginalnej koncepcji gospodarki opartej na wiedzy, któremu towarzyszyło zaangażowanie i poparcie całego społeczeństwa. Fiński model społeczeństwa informacyjnego harmonijnie uzupełnia istniejący w tym kraju system państwa opiekuńczego, uwzględniając wartości humanistyczne i zasady zrównoważonego rozwoju. Wzrost gospodarczy, osiągany dzięki innowacyjnym technologiom, nie stanowi celu samego w sobie, lecz jest jedynie środkiem służącym do osiągnięcia dobrobytu, bezpieczeństwa i spójności społecznej. Obecnie, w związku z procesami globalizacji, przed fińskim modelem stoi wiele wyzwań, warto jednak się zapoznać z wyróżniającymi go cechami, gdyż jak dotąd przyniósł on wiele korzyści społecznych i gospodarczych – odnoszące sukcesy społeczeństwo informacyjne umożliwia finansowanie państwa opiekuńczego, a państwo opiekuńcze „generuje” świetnie wykształconych obywateli, zdolnych do kontynuowania sukcesów w dziedzinie gospodarki opartej na wiedzy.

Słowa kluczowe: Finlandia, wiedza, gospodarka oparta na wiedzy, społeczeństwo informacyjne, państwo opiekuńcze.

Fiński wzorzec budowy społeczeństwa informacyjnego nie jest po prostu pochodną fińskiej tożsamości, odwrotnie, jest wzorcem zmierzającym do kształtowania tej tożsamości [...]. Technologie informacyjne są środkiem, za pomocą którego Finlandia przekonuje samą siebie i cały świat, że nie jest już więcej słabym, ujarzmionym krajem.

Castells, Himanen 2001, s. 88.

## Wprowadzenie

Niespełna dwadzieścia lat temu gospodarka Finlandii popadła w głęboką recesję, objawiającą się znacznym wzrostem bezrobocia i długu publicznego. Przyczyną owego kryzysu było kilka; ciekawe jest jednak, że u ich podstaw leżał niespotykany dobrobyt, jakiego niezamowni dotąd Finowie doświadczyli pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Uwolnienie rynków finansowych, wzmocniony konsumpcjonizm i olbrzymia podaż początkowo niedrogich kredytów spowodowały zaskakująco wysoki wzrost stóp procentowych, skutkujący niewypłacalnością kredytobiorców, bankructwami przedsiębiorstw i zagrożeniem stabilności całego systemu bankowego. Problemy te spotęgował upadek Związku Radzieckiego, jak dotychczas głównego importera wyrobów przemysłu metalowego, stanowiących jeden z najbardziej dochodowych produktów eksportowych Finlandii.

Zastosowane przez Finów zabiegi polityczno-gospodarcze, mające na celu zażegnanie kryzysu, okazały się na tyle skuteczne, że już kilka lat później kraj ten zdołał spełnić kryteria konwergencji i przystąpił do Europejskiej Unii Gospodarczo-Walutowej. Źródłem tego sukcesu upatruje się jednak nie tylko w zręczności fińskich polityków i finansistów, ale przede wszystkim w fakcie, iż w obliczu załamania gospodarczego do walki z nim przystąpiły solidarnie: rząd, pracodawcy, związki zawodowe i całe społeczeństwo. Bardzo pomocna okazała się również niezwykle silna tożsamość narodowa Finów, powiązana z zaufaniem do władz oraz z poczuciem odpowiedzialności za losy kraju.

Już dekadę później Finlandia zajęła pierwsze miejsce w rankingu najbardziej rozwiniętych technologicznie krajów świata oraz drugie miejsce w rankingu międzynarodowej konkurencyjności. Ten niezwykle postęp nie był cudem ani też dziełem przypadku. Już w latach sześćdziesiątych XX wieku fińskie elity próbowały znaleźć odpowiedź na pytanie o kierunki dalszego rozwoju kraju, który nie mógł w dalszym ciągu opierać się jedynie na tradycyjnych gałęziach, czyli wykorzystywaniu zasobów leśnych i przemyśle elektromaszynowym. Jednak dopiero wspomniany kryzys spowodował, że głównym motywem fińskiego rozwoju stało się stworzenie społeczeństwa informacyjnego. Dostrzegając nowe tendencje w globalnej gospodarce oraz konieczność sprostania silnej konkurencji państw Unii Europejskiej, w 1995 r. fińskie władze przyjęły pierwszą strategię budowania gospodarki opartej na wiedzy.

W niektórych kręgach wciąż popularnością cieszy się stwierdzenie, iż budowanie społeczeństwa informacyjnego wiąże się przede wszystkim z rozwojem usług elektronicznych, informatycznych i telekomunikacyjnych. Tymczasem „aspekt narzędziowy (informatyka), acz związany z produkcją narzędzi i środków zarządzania, rozwoju przedsiębiorczości, unowocześniania i kreowania usług we wszystkich dziedzinach, jest rysem mniej charakterystycznym i nie oddającym całej złożoności procesu przekształcania się społeczeństw przemysłowych w ich postindustrialne formy” (Kamiński 2006, s. 6–7). Obecnie, obserwując tendencje panujące zarówno w społecznościach lokalnych, jak i w skali globalnej (m.in. powiązanie gęstą tkanką telekomunikacyjną w życiu domowym i zawodowym, wymagania mobilności i elastyczności, rolę wykształcenia czy konieczność stałego podnoszenia kwalifikacji), dużo właściwsza wydaje się poszerzona definicja społeczeństwa informacyjnego: „Istotą cywilizacji informacyjnej nie jest, jak to się sądzi w uproszczeniu, powszechne wykorzystanie środków i metod informatycznych. Znacznie bardziej istotny jest fakt, że informacja zaczyna odgrywać rolę podstawowego, a stopniowo nawet decydującego,

czynnika produkcji – obok kapitału, pracy i surowców. Decydujący dla sukcesu ekonomicznego przedsiębiorstwa staje się więc dostęp do światowych zasobów informacji i umiejętność ich wykorzystania. Coraz powszechniej podstawowym narzędziem tego dostępu jest sieć komputerowa. Nie jest to jednak cywilizacja informatyczna [...] tylko informacyjna” (Wierzbicki 1997, s. 94).

W następstwie rozwoju technologicznego następuje proces głębokich przeobrażeń całego układu społeczno-gospodarczego: od zmian w organizacji i zarządzaniu przedsiębiorstwami po wpływ na codzienne życie jednostek. Wysoko rozwiniętemu sektorowi nowoczesnych usług i budowaniu gospodarki opartej na wiedzy towarzyszą przemiany polityczne (postępujący proces decentralizacji państw), kulturowe (brak cenzury, swoboda wypowiedzi poprzez Internet) czy społeczne („makdonaldyzacja” społeczeństw). Dla społeczeństwa fińskiego, podobnie jak inne kraje skandynawskie realizującego politykę państwa opiekuńczego, było naturalne, iż wysiłki podejmowane w celu osiągnięcia innowacyjności i konkurencyjności w gospodarce powinny również znaleźć odzwierciedlenie w staraniach o poprawę dobrobytu i ogólnej kondycji społeczeństwa. A ponieważ w Finlandii rola państwa spełniana jest nie na zasadzie narzucania społeczeństwu określonych rozwiązań, ale na zasadzie współdziałania sektorów publicznego i prywatnego, oczekiwania obywateli musiały zostać uwzględnione. Dlatego tworzenie fińskiej gospodarki opartej na wiedzy od samego początku było tożsame z podjęciem „zakrojonej na szeroką skalę restrukturyzacji całego układu społeczno-gospodarczego z myślą o dopasowaniu się do przyszłych wyzwań rozwojowych, a nie tylko o pokonywaniu bieżących trudności gospodarczych” (Wierzbowski 2003, s. 19).

Podstawę fińskiej gospodarki opartej na wiedzy stanowi dynamiczna relacja między biznesem i społeczeństwem, w której pośredniczy państwo. Przedsiębiorstwa wytwarzają produkt narodowy i stymulują wzrost gospodarczy poprzez zwiększenie produktywności i konkurencyjności. To, czy odniosą sukces, zależy od wprowadzenia działań restrukturyzacyjnych, wiążących poszczególne firmy w formę sieci, oraz od zdolności do wprowadzania innowacyjnych technologii. Technologie są zatem katalizatorem wzrostu. Działania biznesu są wspierane i ukierunkowane poprzez politykę fińskiego rządu. Zadaniem państwa jest także wspieranie innowacji przez ich finansowanie oraz aktywną politykę szkolnictwa wyższego, nakierowanego na technologie informatyczne i inżynierię. Państwo stabilizuje również stosunki społeczne, tworząc warunki, na których partnerzy społeczni reprezentujący kapitał oraz pracownicy mogą uzgodnić taką strategię konkurencyjności, która jest w stanie pogodzić obydwie strony i zapewnić im równe prawa.

## Fińskie państwo opiekuńcze

Przekształcanie się społeczeństwa przemysłowego w nowoczesne społeczeństwo postindustrialne, nieuchronnie wymuszone i stymulowane przez tendencje globalne, odbywa się obecnie w większości państw świata, choć często nieświadomie i spontanicznie. Dróg i sposobów budowania gospodarki opartej na wiedzy jest wiele, zależą one od różnorodnych czynników, takich jak stopień dotychczasowego rozwoju państw, ich zamożność, położenie geograficzne, stosunki społeczne, a także ustrój polityczny. Niektóre z tych procesów są na tyle oryginalne i charakterystyczne, że można je potraktować jako mode-



lowe. Należy do nich m.in. omawiany w niniejszym artykule model skandynawskiego społeczeństwa informacyjnego, realizowanego w duchu państwa opiekuńczego. Ze względu na sukcesy odnoszone przez Finlandię na polu innowacyjności i konkurencyjności, celowe jest przedstawienie owego modelu właśnie na przykładzie tego państwa. Aby jednak dobrze poznać i zrozumieć ową „fińską drogę”, należy najpierw zapoznać się z cechami charakterystycznymi dla fińskiego państwa opiekuńczego.

Proces przekształcania tradycyjnej gospodarki w innowacyjną gospodarkę opartą na wiedzy w Finlandii, podobnie jak większość innych istotnych rozwiązań, nie został odgórnie narzucony przez rządzące elity, ale wymagał akceptacji większości obywateli. Zasada konsensu, współpracy i współodpowiedzialności za państwo jest naczelną ideą realizowaną w Finlandii jako państwie opiekuńczym, gdzie występują silne zależności między sektorami publicznym i prywatnym. Początek owego „systemu wzajemnych powiązań” datuje się na wczesne lata sześćdziesiąte ubiegłego stulecia, kiedy to ustanowiona została niepisana umowa społeczna między kapitałem a pracą – Unia Pracodawców i Centrala Związków Zawodowych zgodziły się wówczas podejmować co roku negocjacje w sprawie płac i warunków zatrudnienia. Obie strony – pracodawcy i pracownicy – doszły bowiem wtedy do słusznego wniosku, że wszyscy zyskają, jeśli na rynku pracy będzie panował spokój, który umożliwi stabilny wzrost gospodarczy.

Wspólne podejmowanie decyzji ma źródło w samym charakterze Finów oraz w ich przeszłości. Tożsamość fińska zbudowana jest z czynników historycznych, które można scharakteryzować jako: biologiczno-ekonomiczne (m.in. wyniszczające chłody czy zawirowania pogodowe niszczące zbiory) oraz polityczno-kulturowe (np. położenie geograficzne, przez długie lata skazujące Finlandię na izolację międzynarodową, w dodatku między wojowniczymi Szwecją i Rosją). W trakcie wieloletnich zmagania z owymi wyzwaniami, aby przetrwać, Finowie musieli nauczyć się ze sobą współpracować. Ponadto od samego początku budowania niezależnego państwa, tj. od lat dwudziestych ubiegłego wieku, społeczeństwo fińskie cechuje z dumą pielęgnowany egalitaryzm, obligujący władze do wstępowania się z równą uwagą w głosy płynące ze wszystkich grup społecznych. Charakteryzujący się podobnym pochodzeniem obywatele – będący na ogół potomkami rolników i robotników, którzy jeszcze trzy pokolenia wstecz walczyli o przetrwanie – współcześnie, choć zamożni i bezpieczni, wciąż dbają o równość i solidarność społeczną.

Efektom owego egalitaryzmu jest także fakt, iż wciąż nie jest to społeczeństwo nastawione na pieniądź i konsumpcję, czego wyrazem jest choćby tzw. wskaźnik Giniego<sup>1</sup>, ilustrujący różnice w dochodach między najzamożniejszymi a najuboższymi grupami społecznymi w poszczególnych państwach. W skali od 0 do 100 Finlandia od lat plasuje się w okolicach 25 punktów (podczas gdy średnia dla wszystkich badanych państw wynosi 40,5 punktów), co daje Finom miejsce w czołówce najbardziej egalitarnych społeczeństw świata. Z olbrzymiej liczby dobrodziejstw socjalnych, opłacanych z bardzo wysokich przecież podatków, korzystają w równej mierze wszyscy obywatele, niezależnie od statusu majątkowego. Wydaje się przy tym, że jedynym ograniczeniem dla ogromu wsparcia ze strony państwa jest wyobraźnia jego obywateli – fińska polityka społeczna zapewnia bowiem bez-

<sup>1</sup> Wskaźnik nierówności społecznej – stopień odchylenia faktycznej dystrybucji produktu krajowego brutto od podziału doskonale równego. Nazwa wskaźnika pochodzi od nazwiska jego twórcy, włoskiego statystyka Corrado Giniego. Przyjmuje wartości od 0 do 100; 0 oznacza, że cały produkt rozdzielony jest absolutnie równo, 100 – że cały produkt rozdzielony jest absolutnie nierówno.

płatną, o wysokiej jakości, publiczną edukację od przedszkola do uniwersytetu (brak opłat, darmowe książki i posiłki do szkoły średniej, grant na studia, tanie pożyczki studenckie), publiczną służbę zdrowia (bezpłatne centra zdrowia, tanie szpitale, subsydiowane leki oraz opieka domowa), a także hojny system ubezpieczeń społecznych (ubezpieczenia emerytalne, zdrowotne, od utraty pracy, zasiłki rodzinne i społeczne), co sprawia, że Finlandia ma jeden z najniższych wskaźników osób biednych na świecie. I choć w wyniku tegorocznych wyborów z rządzącej koalicji wypadli socjaldemokraci, najwięksi obrońcy rozbudowanego systemu opieki socjalnej, to nowy rząd zapowiedział, że główne elementy państwa opiekuńczego zostaną zachowane.

O braku zgody na ustrój liberalny – w którym obywatele, pozbawieni wsparcia i opieki ze strony państwa, mogą polegać jedynie na własnej pomysłowości i pracowitości – świadczą choćby słowa Erkki Tuomioji, niedawnego ministra spraw zagranicznych Finlandii. Wedle jego opinii, zgodnie ze stwierdzeniem *tak dużo wolnego rynku, jak to jest możliwe, i tak dużo państwa, jak to jest konieczne*, „[...] aby być konkurencyjnym, nie trzeba wierzyć w konkurencję *po trupach* ani w całkowitą deregulację. Chociaż jesteśmy za gospodarką rynkową, nie chcemy społeczeństwa rynkowego, co do tego prawie wszyscy się zgadzają. Należy uszanować pozarynkowe sfery życia człowieka i współpracy międzyludzkiej [...]. Poza rynkiem jest nie tylko – ani nawet nie głównie – sektor państwowy, mamy przecież jeszcze tzw. trzeci obszar: społeczeństwo obywatelskie” (Tuomioja 2004, s. 29).

W związku z tym, jedynym akceptowanym sposobem budowania gospodarki opartej na wiedzy w Finlandii było oparcie jej na zasadach rządzących demokratycznym państwem opiekuńczym, uwzględniających takie standardy jak wolność i demokracja, poszanowanie praw człowieka, demokratyczny charakter i skuteczność funkcjonowania instytucji, zasada zrównoważonego rozwoju i ochrona środowiska naturalnego.

O realizowaniu tych idei bardzo dobrze świadczą choćby wartości, jakimi kieruje się rząd oraz pracownicy symbolu fińskiej gospodarki opartej na wiedzy – firmy Nokia. Te zasady to: satysfakcja klienta, szacunek dla indywidualności, osiąganie wyznaczonych celów oraz kształcenie ustawiczne. Na marginesie – jak widać na przykładzie owych zasad – nawet tak zaawansowane technologicznie, odnoszące sukcesy przedsiębiorstwo jak Nokia jest świadome tego, jak ważne dla zachowania konkurencyjnej pozycji na rynku jest nabywanie nowej wiedzy i umiejętności oraz znajdowanie innowacyjnych rozwiązań. Unikatowość przedstawionych wartości polega również na tym, że zostały one stworzone w demokratyczny sposób przez pracowników firmy: „Wartości te nie były nową listą życzeń lub czymś narzuconym przez zewnętrznych doradców w celu poprawy wizerunku firmy – zgodnie z praktyką, że *w obecnych czasach każde przedsiębiorstwo powinno mieć swoje wartości* – ale wyszły one od samych pracowników” (Castells, Himanen 2001, s. 39).

## Fińskie społeczeństwo informacyjne

Dla procesu kształtowania fińskiego modelu społeczeństwa informacyjnego najbardziej chyba znamienity jest fakt, iż przystąpiono do niego, w pełni świadomie rezygnując z przykładu państw, które zaczęły budować swój informacyjny potencjał dużo wcześniej niż Finlandia. Globalną tendencją gospodarek informacyjnych jest inwestowanie w „wartościowych” obywateli, pracowników wykształconych, doświadczonych, którzy są w sta-

nie zwrócić zainwestowane w nich środki, a z drugiej strony – odłączenie od tej „sieci” osób uznanych za mało wartościowe z punktu widzenia gospodarki opartej na wiedzy. Rezultatem jest niesprawiedliwość społeczna, która w ekstremalnych przypadkach może prowadzić do społecznego wykluczenia. Takie podejście klóci się z wyżej przedstawionymi zasadami solidarności, pielęgnowanymi w Finlandii. Między innymi z tego powodu, tworząc swój model gospodarki opartej na wiedzy, Finowie nie skorzystali np. z amerykańskich doświadczeń Doliny Krzemowej lub też azjatyckich „tygrysów”, ponieważ chcieli stworzyć taki system społeczno-gospodarczy, który spełniałby oczekiwania obywateli. Dla tych zaś nie do zaakceptowania były zarówno liberalne, wolnorynkowe stosunki panujące w Stanach Zjednoczonych, jak i zmiany wprowadzane przez autorytarne rządy azjatyckie. Jak się okazało, w świetle zasad kierujących państwem opiekuńczym wybór ten był słuszny – w Stanach Zjednoczonych czy w azjatyckich „tygrysach” od czasu przechodzenia do gospodarki opartej na wiedzy (lata siedemdziesiąte ubiegłego wieku) nierówności społeczne wzrastają, natomiast w Finlandii zmiany te nie wpływają na różnice społeczne – nawet jeśli ich nie zmniejszają, to z pewnością nie przyczyniają się do ich wzrostu.

Podobnie jak inne narody, Finowie oczekiwali, że zamiana tradycyjnych źródeł dochodu narodowego na nowe pomoże im w odniesieniu sukcesu. Jednak, w przeciwieństwie do innych państw, sukces ten postrzegany i spodziewany był głównie w wymiarze społecznym, nie ekonomicznym. Zmęczony przez okres dotkliwej recesji naród oczekiwał takich zmian, które na trwałe zapewnią mu dostatek i bezpieczeństwo. Wzrost PKB nie był celem, lecz środkiem do zapewnienia ogólnego dobrobytu, podstawą finansowania zadań spełnianych przez państwo opiekuńcze. W ten sposób wiedza została uznana za warunek dalszego funkcjonowania społeczeństwa na dotychczasowych zasadach. Ponadto budowa innowacyjnej gospodarki poprzez poszukiwanie własnych rozwiązań po prostu „pasowała” do tego młodego państwa, po latach okupacji i braku suwerenności wciąż poszukującego odrębności i tożsamości. Nie mogąc czerpać z bogatej tradycji i historii, Finowie „zorientowali się” w kierunku przyszłości. Co więcej, jako jedyny naród na świecie powołali przy Parlamencie Komitet do spraw Przyszłości (Committee for the Future)<sup>2</sup>.

„Dla Finów społeczeństwo informacyjne to nowa tożsamość, która została zaprojektowana w celu zastąpienia dotychczasowego wizerunku Finlandii jako przykładu gospodarki leśnej czy satelity Związku Radzieckiego. Technologie informacyjne są środkiem, za pomocą którego Finlandia przekonuje samą siebie i cały świat, że nie jest już więcej słabym, ujarzmlonym krajem. Wydaje się sprawą oczywistą, że taka właśnie reakcja na historię pełną podbojów i braku niezależności jest dużo bardziej produktywna niż pielęgnowanie narodowej goryczy, ponieważ pozwala na skierowanie energii na to, co można zrobić w przyszłości” (Castells, Himanen 2001, s. 88).

Władze fińskie zaczęły dostrzegać potrzebę przekształceń w strukturze społeczno-gospodarczej kraju na długo przed opublikowaniem tzw. Raportu Bangemanna<sup>3</sup>, który przy-

<sup>2</sup> Komisja pracuje w trybie stałym od 2000 r., do jej zadań należy m.in. szacowanie rozmiarów rozwoju technologicznego i jego konsekwencji społecznych, ocena dokumentów rządowych dotyczących przyszłości narodu fińskiego oraz organizowanie spotkań i konferencji poświęconych wdrażaniu nowych technologii.

<sup>3</sup> Opublikowany w 1994 r. przez Martina Bangemanna – byłego unijnego komisarza, odpowiedzialnego za rozwój telekomunikacji i technologii informacyjnych – dokument *Europa i społeczeństwo globalnej informacji. Zalecenia dla Rady Europejskiej (Europe and the Global Information Society. Recommendations to the European Council)*, w którym zostały zawarte spostrzeżenia dotyczące zmian zachodzących pod wpływem nowoczesnych technologii teleinformatycznych.

czynił się do upowszechnienia w Europie pojęcia „społeczeństwo informacyjne”. Pierwsze badania nad możliwym wpływem nowoczesnych technologii na rozwój Finlandii zostały podjęte już w 1973 r., a w 1987 r. premier Harri Holkeri za jeden z najważniejszych celów polityki gospodarczej swego gabinetu uznał rozwój konkurencyjności fińskiej gospodarki na rynkach światowych. Kryzys, który wkrótce nadszedł, kazał przełożyć realizację ambitnych planów na następną dekadę, ale jednocześnie przekonał Finów o konieczności uniezależnienia się od tradycyjnych źródeł dochodu narodowego, stawiając na nowoczesne technologie przyszłości. Proces ten nie był dziełem przypadku, lecz stanowił świadomy wybór drogi, jaka miała wydobyć Finlandię z dotychczasowej izolacji polityczno-gospodarczej, wybór korespondujący w przystąpieniu tego państwa do Unii Europejskiej.

W celu pełnego wykorzystania możliwości, jakie mogła przynieść Finom budowa gospodarki opartej na wiedzy oraz aby uniknąć związanych z tym trudności i zagrożeń, fińskie władze postanowiły stworzyć strategię przechodzenia w stadium społeczeństwa informacyjnego. Pierwsza strategia, przyjęta w 1995 r., szczególnie podkreślała znaczenie gospodarki i technologii. Za działania priorytetowe uznano: rozwój sieci informatycznych, wprowadzenie innowacyjnych rozwiązań informatycznych i komunikacyjnych we wszystkich dziedzinach sektorów publicznego oraz prywatnego, a także rozwój nowoczesnych usług teleinformatycznych w celu poprawy konkurencyjności sektora małych i średnich przedsiębiorstw. Przede wszystkim podkreślona została jednak konieczność stworzenia dobrze funkcjonujących klastrów, czyli „segmentów gospodarki narodowej, w skład których wchodzić będą współzależne przemysły połączone ze sobą różnego rodzaju powiązaniem produkcyjnymi, technologicznymi, w sferze B+R, a także współpracujące z tymi przemysłami instytucje naukowe, projektowe itp.” (Wierzbowski 2003, s. XI). Za sprawę priorytetową uznano oczywiście budowę klastra teleinformatycznego.

Realizacja strategii zbiegła się w czasie z przystąpieniem Finlandii do Unii Europejskiej, przynosząc bardzo dobre efekty gospodarcze – przedsiębiorstwa wytwarzające innowacyjne produkty uzyskały w ramach wspólnego rynku europejskiego nowe rynki zbytu, dzięki czemu eksport towarów znów zaczął przynosić Finlandii wysokie dochody. Jednak, mimo bezspornych sukcesów, strategia stała się przedmiotem krytyki ze względu na to, że, kładąc nacisk na rozwój technologiczny i konkurencyjność, mniejszą uwagę poświęciła problemom społecznym. W wyniku owego niezadowolenia w 1998 r. dotychczasowa strategia została zastąpiona przez kolejny dokument (*Quality of Life. Knowledge and Competitiveness. Premises and Objectives for Strategic Development of the Finnish Information Society*), w którym Finlandia została ukazana jako prekursor społeczeństwa informacyjnego kierującego się wartościami humanistycznymi i zasadami zrównoważonego rozwoju. Jak tłumaczą we wstępie jego autorzy, rozwój fińskiego społeczeństwa informacyjnego powinien być w świadomy sposób stymulowany, tak aby pozostawał w zgodzie ze społecznymi potrzebami i oczekiwaniami. Dokument podkreśla także, wspomnianą już wcześniej, potrzebę współpracy między sektorem publicznym, przedsiębiorcami oraz organizacjami pozarządowymi, ponieważ tylko dzięki powszechnemu zaangażowaniu cele zapisane w strategii mają szansę na realizację i nie pozostaną jedynie pięknymi, ambitnymi ideami.

Najważniejsze postanowienia nowej strategii mówiły o tym, iż możliwości społeczeństwa informacyjnego będą wykorzystywane do poprawy jakości życia oraz stosowane będą z uwzględnieniem wartości humanistycznych i na zasadach zrównoważonego rozwoju. Zauważono bowiem, iż mimo znacznych inwestycji w edukację, badania i rozwój, a co

za tym idzie – znaczącego wzrostu eksportu nowych technologii oraz dochodów budżetowych Finlandii, obywatele wciąż zmagają się z takimi problemami jak wysokie bezrobocie czy rosnące koszty utrzymania starzejącej się populacji. W celu osiągnięcia tych założeń, autorzy dokumentu sformułowali następujące cele szczegółowe (por. Castells, Himanen 2001, s. 21–22):

- wzrost dobrobytu poprzez zwiększenie liczby miejsc pracy oraz dochodów osób zatrudnionych;
- równe możliwości w zakresie pozyskiwania informacji przez społeczeństwo i administrowania jej zasobami;
- nowe możliwości współpracy i kontaktów międzyludzkich;
- wzmocnienie demokracji;
- zapewnienie masowego dostępu do dóbr kultury oraz współdziałania międzynarodowego w tej dziedzinie;
- poprawa bezpieczeństwa i ochrony danych osobowych oraz statusu konsumenta;
- zmniejszenie nierówności między regionami;
- wsparcie celów właściwych dla zrównoważonego rozwoju.

Jednym z przykładów świadczących o wadze, jaką Finowie przywiązują do owego „utilitarnego wymiaru” gospodarki opartej na wiedzy, jest ustanowienie w 2002 r. nagrody o nazwie The Millennium Technology Prize<sup>4</sup>. Jest to najważniejsza nagroda w dziedzinie technologii na świecie. Jej korzenie sięgają lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, kiedy to narodził się pomysł honorowania innowacji pomagających ludziom w ich codziennym życiu. Nagroda została ustanowiona w celu ukierunkowania rozwoju technologicznego na poprawę jakości ludzkiego życia, m.in. w odpowiedzi na takie wyzwania cywilizacyjne jak niedostatek wody pitnej, niedobór energii czy zmiany klimatyczne. Jej pierwszym laureatem został Tim Berners-Lee, twórca i jeden z pionierów usługi WWW (*World Wide Web*), która zmieniła Internet, czyniąc go łatwiejszym w obsłudze, dostępnym dla milionów ludzi. Finlandia jest także jednym z prekursorów produktów informatycznych typu *freeware*, udostępnianych użytkownikom bezpłatnie (najbardziej znanym przykładem jest Linux, system operacyjny stworzony przez Linusa Torvaldsa).

Nie jest to oczywiście pora, aby dowodzić, że fiński model społeczeństwa informacyjnego jest idealny i właśnie on powinien stanowić wzór dla państw rozwijających się w oparciu o nowe technologie. Przed Finlandią stoi wiele wyzwań i zagrożeń, z którymi w obliczu wciąż dokonujących się przemian państwo to będzie musiało się zmierzyć w najbliższej przyszłości. Należą do nich choćby:

- konieczność pogodzenia różnic występujących między tradycyjnymi gałęziami gospodarki a strukturami gospodarki opartej na wiedzy;
- przeciwdziałanie dyskryminacji i wykluczeniu osób mających mniejszy dostęp do nowinek technicznych;
- konflikt między obecnymi potrzebami nowej gospodarki a obserwowanym brakiem przedsiębiorczości wśród młodych osób;
- wrażliwość socjalnej Finlandii na brutalność gospodarki globalnej, w której królują stosunki wolnorynkowe;

<sup>4</sup> Więcej informacji o nagrodzie: <http://www.millenniumprize.fi/>

- kontrast między silną tożsamością narodową a tendencjami integracyjnymi, dominującymi we współczesnym wielokulturowym świecie.

Jak jednak pokazują statystyki, warto się zapoznać z charakterystycznymi cechami systemu fińskiego, ponieważ przynosi on Finlandii korzyści zarówno gospodarcze, jak i społeczne. Fińskie państwo opiekuńcze nie stanowi bowiem państwa socjalnego starego typu, postrzeganego jako katalizator gospodarczych nieszczęść. Odnoszące sukcesy społeczeństwo informacyjne umożliwia finansowanie państwa opiekuńczego, a państwo opiekuńcze „generuje” świetnie wykształconych obywateli, zdolnych do kontynuowania sukcesów na polu gospodarki opartej na wiedzy. Fińskie społeczeństwo informacyjne stanowi zatem finansową podstawę dla państwa dobrobytu (poprzez płacenie podatków oraz wysoką produktywność), a wysoka konkurencyjność zapewnia dobrobyt dla przedsiębiorstw. Płynne, harmonijne połączenie społeczeństwa informacyjnego ze społeczeństwem opiekuńczym, współpraca między sektorem państwowym, pracodawcami i pracownikami, a jednocześnie stosunkowa elastyczność prawa pracy tworzą stabilną platformę dla kreowania innowacyjnych rozwiązań. Państwo spełnia przy tym jedynie rolę „przewodnika” w procesie budowania społeczeństwa wiedzy oraz dążenia do wzrostu gospodarczego, działając na zasadzie subsydiarności – nie zastępuje mechanizmów rynkowych, ale je uzupełnia, kiedy to konieczne. Tam, gdzie to wskazane, pełni także rolę czynnika liberalizującego gospodarkę, np. czyniąc wysiłki w celu deregulacji i globalizacji sektora telekomunikacyjnego. Umożliwienie wszystkim obywatelom partycypacji w kształtowaniu przyszłości wraz z silną identyfikacją Finów z państwem dały szansę na bezkonfliktową współpracę i harmonijną realizację założonych celów. Jest to przykład, że można budować społeczeństwo informacyjne bez społecznych obaw i chaosu, lecz w sposób humanitarny, przyjazny człowiekowi i jego otoczeniu.

## Literatura

**Castells M., Himanen P. 2002**

*The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model*, Oxford University Press, New York.

**Kamiński W.A. 2006**

*Globalne społeczeństwo informacyjne: nadzieje, szanse, zagrożenia. Wykład inauguracyjny*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu, Zamość.

**Tuomioja E. 2004**

*Skandynawski sekret*, „Gazeta Wyborcza”, 26 listopada (dodatek „Gospodarka”).

**Wierzbicki A.P. 1997**

*Rola techniki w cywilizacji informacyjnej*, w: L.W. Zacher (red.): *Problemy społeczeństwa informacyjnego. Elementy analizy, ewaluacji i prognozy*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

**Wierzbołowski J. 2003**

*Fińska droga do społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy*, Instytut Łączności, Warszawa.

# Artur Bajerski

## Prywatne szkolnictwo wyższe w Republice Czeskiej

Celem artykułu jest przedstawienie rozwoju oraz funkcjonowania prywatnego szkolnictwa wyższego w Republice Czeskiej. Możliwość powoływania uczelni prywatnych została tam wprowadzona ustawą dopiero w 1998 r., co spowodowało późniejszy niż w innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej rozwój prywatnego sektora szkolnictwa wyższego. Późne uregulowanie prawne kwestii prywatnego szkolnictwa wyższego oraz sprawnie działająca procedura akredytacyjna sprawiły, że czeskie prywatne szkolnictwo wyższe jest słabo rozwinięte. W uczelniach prywatnych kształcą się jedynie 7% studentów, 90% z nich stanowią studenci studiów pierwszego stopnia. Autor skupia uwagę na roli, jaką pełnią w Czechach uczelnie prywatne z punktu widzenia dywersyfikacji szkolnictwa wyższego oraz jego dostępności przestrzennej.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, Republika Czeska, uczelnie prywatne, dostępność przestrzenna szkolnictwa wyższego.

### Wprowadzenie

Po 1989 r. niemal we wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej należących dawniej do bloku socjalistycznego zaszły głębokie zmiany w systemach szkolnictwa wyższego. Mimo wielu podobieństw, charakter oraz dynamika zmian były w znacznym stopniu odmienne w poszczególnych krajach. Jedną ze sfer, która w różny sposób oraz w zróżnicowanym stopniu rozwinęła się po 1989 r., jest sfera niepublicznego (prywatnego) szkolnictwa wyższego. W jednych krajach niepubliczne szkolnictwo wyższe wprowadzono już na początku lat dziewięćdziesiątych (np. w Polsce oraz w Rumunii), w innych zaś nastąpiło to pod koniec tej dekady (np. w Republice Czeskiej) albo w pierwszych latach XXI stulecia (np. na Słowacji). W zasadzie im wcześniej rozpoczęto tworzenie sektora niepublicznego szkolnictwa wyższego, tym większy udział ma obecnie szkolnictwo niepubliczne w całym systemie szkolnictwa wyższego. Z drugiej strony, późniejsze uregulowanie kwestii funkcjonowania uczelni niepublicznych pozwalało na rozwijanie tego sektora w sposób bardziej świadomy i kontrolowany.

Celem artykułu jest przedstawienie rozwoju oraz funkcjonowania prywatnego szkolnictwa wyższego w Republice Czeskiej, która z kilku względów stanowi ciekawy przykład przemian w szkolnictwie wyższym. Po pierwsze, przekształcenia sektora szkolnictwa wyższego po 1989 r. cechowały się tam mniejszą żywiołowością niż w innych krajach dawnego Bloku Wschodniego. Po drugie, Republika Czeska jest jednym z nielicznych krajów, w których mechanizmy kontrolne (np. akredytacje programów studiów) w szkolnictwie wyższym wprowadzono już na początku lat dziewięćdziesiątych, czyli jeszcze przed powstaniem pierwszych uczelni niepublicznych. Po trzecie, Republika Czeska cechuje się najwyższym poziomem rozwoju gospodarczego spośród krajów Europy Środkowej i Wschodniej, odznaczając się przy tym jednym z najniższych współczynników skolaryzacji na poziomie wyższym.

### **Droga do prywatnego szkolnictwa wyższego**

W Czechosłowacji prace nad pierwszym niesocjalistycznym prawem o szkolnictwie wyższym rozpoczęły się niemal wraz z przemianami ustrojowymi po 1989 r. Pierwsze prawo regulujące sektor szkolnictwa wyższego uchwalono, podobnie jak w Polsce, w 1990 r. W obu krajach zmniejszona została kontrola państwa nad uczelniami, szkołom wyższym pozwolono na znaczną samorządność, zdecentralizowano władzę w ramach uczelni, wskutek czego zarówno dziekani, jak i rady wydziałów uzyskały większy wpływ na życie uczelni niż organy ogólnouczelniane. W ustawie czechosłowackiej pominięto jednak zupełnie kwestię niepaństwowego szkolnictwa wyższego, co spowodowało wstrzymanie o kolejne lata wprowadzania elementów rynkowych do sektora edukacji wyższej.

W Republice Czeskiej, po rozpadzie Czechosłowacji w 1993 r., konieczność stworzenia nowej ustawy regulującej sektor szkolnictwa wyższego była tematem często poruszanym w debacie publicznej. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku w stworzenie nowej ustawy o szkolnictwie wyższym było zaangażowanych trzech kolejnych ministrów edukacji oraz parlamentarna komisja ds. edukacji. Spośród wszystkich nowych propozycji największe zainteresowanie oraz kontrowersje wzbudzały dwie: kwestia niepaństwowych szkół wyższych oraz pomysł wprowadzenia symbolicznego czesnego w uczelniach państwowych<sup>1</sup>. Obie propozycje stały się przedmiotem krytyki środowisk uczelnianych. Niemniej w 1997 r. osiągnięty został kompromis polegający na umożliwieniu funkcjonowania uczelni prywatnych przy rezygnacji z wprowadzenia czesnego w uczelniach publicznych (Tucker 2000). Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym została uchwalona w kwietniu 1998 r.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1998 r. zakłada istnienie dwóch typów hierarchicznych szkół wyższych – uczelni typu uniwersyteckiego oraz uczelni typu nieuniwersyteckiego. Zgodnie z ustawą szkoła wyższa typu uniwersyteckiego ma prawo prowadzić studia I, II oraz III stopnia. Szkoła wyższa typu nieuniwersyteckiego prowadzi studia I stopnia, przy czym może również (za zgodą komisji akredytacyjnej) prowadzić studia II stopnia. Wprowadzono także zapis, że uczelnie typu nieuniwersyteckiego nie dzielą się na wydziały. O typie szkoły wyższej decyduje Komisja Akredytacyjna na podstawie spisu akredytowanych programów studiów. Typ uczelni powinien być zapisany w jej statucie.

<sup>1</sup> Planowana wysokość czesnego miała wynosić równowartość 700–800 zł za rok akademicki.



W ustawie dokonano rozróżnienia na szkoły publiczne, państwowe (wojskowe i policyjne) oraz prywatne (*Zákon....* 1998, § 2). Pierwsze uczelnie prywatne zaczęły funkcjonować w 2000 r.

### Uczelnie prywatne w czeskiej ustawie o szkolnictwie wyższym

Prywatną szkołę wyższą w Republice Czeskiej może założyć osoba prawna, która (a) ma siedzibę lub prowadzi działalność gospodarczą na terenie jednego z państw członkowskich Unii Europejskiej albo (b) która została założona na podstawie przepisów prawa jednego z państw członkowskich. Po złożeniu stosownego wniosku w ministerstwie, ministerstwo w ciągu 150 dni od daty jego doręczenia ma obowiązek zdecydować o wydaniu pozwolenia na utworzenie uczelni. Przed podjęciem decyzji ministerstwo zapoznaje się ze stanowiskiem Komisji Akredytacyjnej dotyczącym projektu programu studiów. Aby uzyskać zgodę na powołanie uczelni prywatnej, Komisja Akredytacyjna musi zatwierdzić co najmniej jeden program studiów oraz stwierdzić, że kadra tworzonej uczelni jest w stanie zapewnić odpowiednią jakość kształcenia (*Zákon... 1998, § 39*). W Republice Czeskiej akredytacji przez Komisję Akredytacyjną wymaga każdy program studiów. Jeśli dany program nie uzyska akredytacji, nie może być przeprowadzana rekrutacja na studia, nie mogą się odbywać zajęcia dydaktyczne, a także nie mogą być przeprowadzane egzaminy oraz przyznawane tytuły akademickie (licencjata, magistra lub równorzędne) (*Zákon... 1998, § 78*).

Zapewnienie środków finansowych na działalność edukacyjną, naukową, badawczą oraz rozwojową lub twórczą jest obowiązkiem założyciela prywatnej szkoły wyższej. Podobnie jak w Polsce, prywatna szkoła wyższa może się ubiegać do ministerstwa zarówno o dotację na prowadzenie akredytowanych programów studiów i związaną z nimi działalność naukową, badawczą oraz rozwojową lub twórczą, jak i o dotację na stypendia dla studentów (*Zákon.... 1998, § 78*). Prawo do obiegania się o dotację przysługuje jednak tylko uczelniom prywatnym funkcjonującym jako organizacje pożytku publicznego<sup>2</sup>.

Do obowiązków prywatnej szkoły wyższej należy coroczne opracowanie, przedłożenie ministerstwu oraz upublicznienie raportu z działalności uczelni. W przypadku, gdy uczelnia otrzymuje dotacje z budżetu państwa, musi przedstawić ministerstwu również rozliczenie finansowe otrzymanych środków. Uczelnia prywatna musi opracować, uzgodnić z ministerstwem i upublicznić długookresowy plan działania, który corocznie musi być aktualizowany. Ponadto, na życzenie Komisji Akredytacyjnej, w określonych terminach jest zobligowana do bezpłatnego udzielenia Komisji wszystkich potrzebnych informacji dotyczących funkcjonowania uczelni (*Zákon.... 1998, § 42*).

Ministerstwo ma prawo cofnąć pozwolenie na działalność prywatnej szkoły wyższej. Może to nastąpić wówczas, gdy: żaden z programów studiów nie ma akredytacji, w ciągu jednego roku akredytacja została cofnięta co najmniej dwóm programom studiów, została zawieszona akredytacja wszystkich programów studiów lub w działalności uczelni zauważalne są poważne niedostatki, uniemożliwiające jej właściwe funkcjonowanie (*Zákon.... 1998, § 43*).

<sup>2</sup> Taką formę prawną w roku akademickim 2004/2005 miało 15 uczelni prywatnych.

Podobnie jak w Polsce, wysokość opłat za studia w prywatnej szkole wyższej regulują wewnętrzne przepisy uczelni (*Zákon....* 1998, § 58).

## Rola Komisji Akredytacyjnej

Funkcjonowanie Komisji Akredytacyjnej zostało już wpisane w ustawę o szkolnictwie wyższym z 1990 r. Zatem w chwili, gdy umożliwiono powoływanie uczelni prywatnych, istniała już instytucja kontrolująca programy studiów oraz zaplecze kadrowe szkół wyższych. Od momentu umożliwienia tworzenia uczelni prywatnych zostały one objęte taką samą procedurą akredytacji jak uczelnie publiczne. Można sądzić, że kosztem pewnej dynamiki rozwoju ograniczyło to w dużej mierze wystąpienie wielu negatywnych zjawisk, znanych choćby z rozwoju niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych.

W Republice Czeskiej w procedurze akredytacji pokłada się znaczne nadzieje, uważa się bowiem, że właściwie funkcjonująca może być skutecznym narzędziem zapewnienia odpowiedniego poziomu kształcenia na uczelniach prywatnych (Šebková, Svatoň 2003).

Do ogólnych warunków, które musi spełnić każda szkoła wyższa, aby uzyskać akredytację danego kierunku studiów należą (*Standardy... 2005*):

- zapewnienie studentom bezpośredniego dostępu do sprzętu komputerowego i Internetu, w zakresie odpowiadającym liczbie studentów i określonemu kierunkowi studiów;
- zapewnienie dostępu do literatury naukowej z ostatnich pięciu lat; stan zgromadzonej literatury (książek i czasopism) powinien odpowiadać aktualnemu stanowi wiedzy o przedmiocie studiów;
- zapewnienie dostępu do materiałów dydaktycznych (wszelkie pozycje uznane za literaturę danego przedmiotu, których znajomość wymagana jest na egzaminie lub zaliczeniu, powinny być dostępne w bibliotece uczelnianej);
- w przypadku zajęć praktycznych w laboratoriach musi być umożliwiona samodzielna praca każdego studenta.

Kwestię zabezpieczenia kadrowego programów studiów uregulowano inaczej niż w Polsce. Postanowiono, że w przypadku studiów licencjackich większość zajęć powinna być prowadzona przez osoby z co najmniej stopniem naukowym doktora, przy czym co najmniej 40% wykładów powinno być prowadzonych przez samodzielnych pracowników naukowych. W przypadku zaś studiów magisterskich udział wykładów prowadzonych przez samodzielnych pracowników naukowych powinien być wyższy i wynosić co najmniej 60% (*Standardy... 2005*).

Istotną różnicą w funkcjonowaniu Komisji Akredytacyjnej w Republice Czeskiej w stosunku do polskiej Państwowej Komisji Akredytacyjnej jest upublicznianie na witrynie internetowej Komisji szczegółowych raportów z kontroli zarówno poszczególnych programów studiów, jak i całych szkół wyższych.

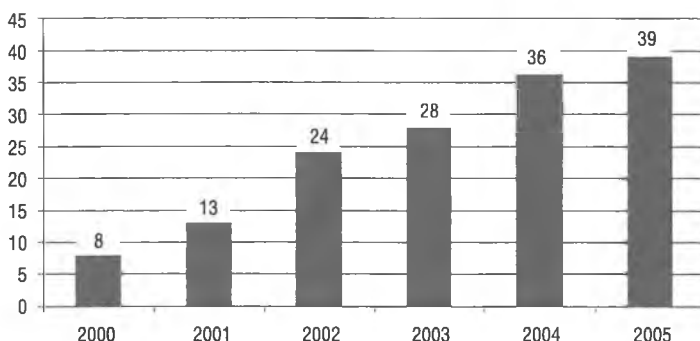
## Charakterystyka prywatnego szkolnictwa wyższego w Republice Czeskiej

Czeskie prywatne szkolnictwo wyższe należy uznać za słabo rozwinięte. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest wydanie zgody na jego funkcjonowanie dopiero w 1998 r. Podczas gdy w Polsce w 2005 r. funkcjonowało już 312 uczelni prywatnych, w Czechach było ich jedynie 39. W Polsce jedna uczelnia niepubliczna przypadła średnio na 126 tys. mieszkańców, w Republice Czeskiej zaś na 262 tys. mieszkańców. Liczba uczelni prywatnych, choć stosunkowo niewielka, przewyższała jednak w Czechach wyraźnie liczbę uczelni publicznych, których w 2005 r. było 24.

Okresem szczególnej dynamiki powstawania uczelni prywatnych były pierwsze lata po uchwaleniu nowej ustawy o szkolnictwie wyższym (2000–2002). W tym okresie powstało ponad 60% funkcjonujących dziś uczelni. Po 2002 r. nastąpiło spowolnienie tego wzrostu (rysunek1).

**Rysunek 1**

Liczba uczelni prywatnych w Republice Czeskiej w latach 2000–2005



Źródło: dane Urzędu Statystycznego Republiki Czeskiej.

Mimo większej liczby uczelni prywatnych niż publicznych, udział uczelni prywatnych w kształceniu studentów w Republice Czeskiej jest niewielki. Na ogólną liczbę 280 tys. studentów w 2005 r. uczelnie prywatne kształciły jedynie 19,2 tys. (niespełna 7% ogółu<sup>3</sup>). Dla porównania: w polskich uczelniach niepaństwowych w 2005 r. studiowało blisko 600 tys. studentów, co stanowiło ok. 30% całkowitej liczby studentów w Polsce.

Dominującą formą kształcenia na czeskich uczelniach prywatnych są studia zaoczne – studenci zaoczeni stanowią blisko 60% ogółu studentów. Warto jednak zauważyć, że w Republice Czeskiej studia w trybie zaocznym są zdecydowanie mniej rozpowszechnione niż w Polsce oraz innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej. W trybie zaocznym kształcą się tam niespełna co czwarty student (podczas gdy w np. Polsce co drugi). Udział studentów kształcących się w systemie studiów zaocznych na uczelniach prywatnych zdecydo-

<sup>3</sup> Jest to jeden z najniższych udziałów studentów uczelni prywatnych w ogóle studentów spośród wszystkich krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Niższym udziałem cechowały się jedynie: Albania (1%), Słowacja (2%), a także Bośnia i Hercegowina oraz Chorwacja (po 3%). Źródło: dane UNESCO-CEPES.

wanie przewyższa udział studentów zaocznych na uczelniach publicznych, który w 2005 r. wynosił 24%.

Spśród istniejących w Republice Czeskiej prywatnych szkół wyższych 38 jest uczelniami typu nieuniwersyteckiego, jedynie jedna zaś uczelnią typu uniwersyteckiego<sup>4</sup>. Na 39 uczelni prywatnych funkcjonujących w 2005 r. aż 21 mieściło się w Pradze. Pięć uczelni mieściło się w Brnie, po jednej zaś w czternastu miastach: Kunowicach, Karlowych Warach, Ostrawie, Młodej Boleslav, Usti nad Łabą, Pilźnie, Kladnie, Trzebiciu, Kolinie, Czeskich Budziejowicach, Pisku, Przerowie, Znojmie oraz Otomuńcu. W ośmiu z tych miast wcześniej nie istniała żadna szkoła wyższa. Blisko 80% prywatnych szkół wyższych powstało więc w już wcześniej funkcjonujących ośrodkach akademickich. Jedynie co piąta została powołana w mieście nie mającym tradycji akademickich.

Podobnie jak w przypadku polskich uczelni niepublicznych, czeskie uczelnie prywatne prowadzą liczne filie oraz zamiejscowe ośrodki dydaktyczne. W roku akademickim 2004/2005 funkcjonowało 21 filii i zamiejscowych ośrodków dydaktycznych uczelni prywatnych, które znajdowały się w 20 miastach Republiki Czeskiej. W 14 z nich poza filią albo zamiejscowym ośrodkiem dydaktycznym uczelni prywatnej nie funkcjonuje żadna szkoła wyższa (np. Brzeclaw, Hodonin, Jeseník, Podebrady, Teplice). Co więcej, niektóre filie oraz zamiejscowe ośrodki dydaktyczne zlokalizowane są w regionach peryferyjnych pod względem zarówno położenia geograficznego, jak i poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego (np. Jeseník). W przypadku jedynie ośmiu miast bez wcześniejszych tradycji akademickich, w których powołano uczelnie prywatne, należy uznać, że lokalizacja ich filii i zamiejscowych ośrodków dydaktycznych silniej wpływa na zwiększenie dostępności przestrzennej do szkolnictwa wyższego niż liczba i lokalizacja ich uczelni macierzystych.

Mimo powoływania uczelni prywatnych w miastach nie mających tradycji akademickich oraz funkcjonowania licznych filii uczelni prywatnych, prywatne szkolnictwo wyższe jest silnie skoncentrowane przestrzennie. Jeszcze bardziej, niż w przypadku koncentracji szkół wyższych, widoczne jest to w przypadku koncentracji studentów uczelni prywatnych. W roku akademickim 2004/2005 ponad 60% ogółu studentów tych uczelni kształciło się w Pradze, 8% w Ostrawie, zaś po niespełna 5% w Brnie, Karlowych Warach i Usti nad Łabą. Łącznie aż 84% studentów uczelni prywatnych kształciło się w miastach, w których funkcjonują również uczelnie publiczne. A zatem jedynie co szósty student prywatnej szkoły wyższej studiował w 2005 r. poza tradycyjnymi ośrodkami akademickimi. W odniesieniu do ogółu studentów w Republice Czeskiej, studenci uczelni prywatnych w „nowych” ośrodkach akademickich stanowią jedynie nieco ponad 1%. Wpływ tworzenia uczelni prywatnych oraz ich filii w mniejszych miejscowościach na rozmieszczenie ogółu studentów w Republice Czeskiej jest więc nieznaczny.

Czeskie uczelnie prywatne są niewielkie w porównaniu zarówno z uczelniami publicznymi w Republice Czeskiej, jak i z uczelniami prywatnymi w innych krajach europejskich. W roku akademickim 2004/2005 w Republice Czeskiej na jednej uczelni prywatnej studiowało przeciętnie nieco ponad 500 osób, podczas gdy np. w polskiej niepublicznej szkole wyższej było ich blisko 1 tys. Co więcej, jedynie w pięciu prywatnych uczelniach liczba stu-

<sup>4</sup> Od 2 listopada 2006 r. uczelnią typu uniwersyteckiego jest Vysoká škola Jana Amosa Komenského w Pradze, która uzyskała czteroletnie pozwolenie na prowadzenie studiów doktoranckich z zakresu pedagogiki specjalnej. W związku z tym konieczne było jej przekształcenie z uczelni typu nieuniwersyteckiego w uczelnię typu uniwersyteckiego.

dentów w 2005 r. przekraczała 1 tys. Cztery z nich znajdują się w Pradze (Vysoká škola finanční a správní, Vysoká škola J.A. Komenského, Bankovní institut, Vysoká škola hotelom), a jedna w Ostrawie (Vysoká škola podnikání). Wymienionych pięć największych szkół wyższych skupia ponad 50% wszystkich studentów uczelni prywatnych. Łącznie jedynie w dziewięciu uczelniach kształci się więcej niż 500 studentów, zaś aż 12 uczelni (blisko co trzecia) kształci mniej niż 200 studentów. W czeskim prywatnym szkolnictwie wyższym dominują więc mikrouczelnie, kształcące niewielką liczbę studentów. Jednocześnie występuje silna koncentracja kształcenia w kilku największych szkołach wyższych.

Czeskie uczelnie prywatne oferują głównie studia I stopnia. W roku akademickim 2004/2005 w prywatnych czeskich szkołach wyższych prowadzone były 53 kierunki studiów licencjackich (ze 101 specjalnościami), 1 kierunek magisterski (z sześcioma specjalnościami) oraz 9 kierunków studiów uzupełniających magisterskich (z 10 specjalnościami). Studenci studiów I stopnia stanowią ponad 90% studentów uczelni prywatnych. Uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich w 2005 r. miało jedynie 7 uczelni (niespełna co piąta), wszystkie były zlokalizowane w Pradze (*Informace...* 2004). O ile zatem w przypadku studiów licencjackich w uczelniach prywatnych można mówić o większej dostępności przestrzennej niż w przypadku studiów na uczelniach państwowych<sup>5</sup>, o tyle dostępność przestrzenna studiów magisterskich na uczelniach prywatnych jest nieporównanie mniejsza, ogranicza się bowiem do miasta stołecznego. Każdy absolwent uczelni niepublicznej z tytułem licencjata, który zamierza kontynuować naukę na studiach magisterskich, może to uczynić na jednej z uczelni publicznych albo, jeśli pragnie nadal studiować na uczelni prywatnej, musi kontynuować naukę na jednej z uczelni prywatnych zlokalizowanych w Pradze. Dotychczasowy rozwój studiów II stopnia w prywatnych szkołach wyższych w Republice Czeskiej doprowadził więc nie do zmniejszenia, lecz do pogłębienia nierówności w dostępie do studiów II stopnia. Dotyczy to zwłaszcza studiów dziennych. Dzielne studia magisterskie na uczelniach prywatnych podejmują bowiem ci, którzy są w stanie sprostać finansowo zakwaterowaniu w Pradze i opłacie czesnego – którego średnia wysokość w 2005 r. wynosiła blisko 50 tys. koron czeskich (równowartość ok. 6,5 tys. zł) – lub mieszkańcy Pragi i okolic.

Podobnie jak uczelnie prywatne w innych krajach, prywatne szkoły wyższe w Republice Czeskiej są zorientowane na kierunki „rynkowe”, które cieszą się największą popularnością, oraz te, których prowadzenie nie wiąże się z wysokimi kosztami zakupu stosownej aparatury i wyposażenia laboratoriów. Spośród prowadzonych programów studiów aż 51% stanowią kierunki ekonomiczne. Kolejne miejsca zajmują kierunki humanistyczne (21%), informatyka (10%) oraz prawo (5%). Struktura prowadzonych kierunków studiów jest zatem bardzo podobna do struktury kierunków studiów na uczelniach niepublicznych w Polsce. Strukturę tę należy uznać za niekorzystną ze względu na jej niedostosowanie do potrzeb rynku pracy. Największa stopa bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych notowana jest bowiem w grupie absolwentów, którzy ukończyli kierunki ekonomiczne, nauki przyrodnicze oraz związane ze sztuką<sup>6</sup>. Stopa bezrobocia absolwentów kierunków ekonomicznych wciąż wzrasta.

<sup>5</sup> Uczelnie publiczne zlokalizowane są w 12 miastach Republiki Czeskiej.

<sup>6</sup> Stopa bezrobocia absolwentów wymienionych grup kierunków studiów w 2003 r. wynosiła odpowiednio 12%, 14% oraz 18%. Przewyższała ona ponaddwukrotnie średnią stopę bezrobocia wśród absolwentów w Republice Czeskiej, która wynosiła niecałe 7% (Novak 2003).

Niekorzystna struktura programów studiów nie jest oczywiście jedynym problemem prywatnego szkolnictwa wyższego w Republice Czeskiej. O wiele większym wydają się trudności w zapewnieniu odpowiedniej jakości kształcenia. Obawy te są uzasadnione choćby z tego względu, że na uczelni prywatne, podobnie jak w Polsce, jest przyjmowany niemal każdy chętny. W 2004 r. spośród 9,3 tys. osób, które rzeczywiście wzięły udział w procesie rekrutacji na uczelnie prywatne, przyjętych zostało 8,8 tys., co stanowiło niemal 95% osób uczestniczących w procedurze rekrutacyjnej (*Informace...* 2004). Podobnie jak w Polsce, jedną z głównych przyczyn podjęcia nauki na uczelni prywatnej jest nieprzyjęcie na uczelnię publiczną. W tej sytuacji nawet przy właściwie działającej procedurze akredytacyjnej trudno zapewnić odpowiedni poziom wiedzy oraz umiejętności absolwentów uczelni prywatnych. Niemniej, pomijając kompetencje absolwentów szkół średnich przyjmowanych w progi uczelni, działalność edukacyjną prywatnych szkół wyższych w Republice Czeskiej ocenia się na ogół dobrze.

Czeskie uczelnie prywatne są silnie umiędzynarodowione w porównaniu zarówno z uczelniami niepublicznymi w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej, jak i z uczelniami publicznymi w Republice Czeskiej. Umiędzynarodowienie wyraża się w programach studiów w językach obcych oraz w odsetku studentów zagranicznych. Spośród 39 czeskich uczelni prywatnych aż siedem (blisko co piąta) prowadzi studia w języku angielskim, oferując łącznie 11 programów studiów w języku angielskim (8 licencjackich i 3 magisterskie uzupełniające). Podobnie jednak, jak w przypadku studiów magisterskich na uczelniach prywatnych, studia w języku angielskim są prowadzone prawie jedynie w Pradze (oferuje je sześć uczelni praskich i jedna w Mładej Boleslav). Jedna z uczelni zlokalizowanych w Pradze oferuje również program studiów w języku rosyjskim.

Uczelnie prywatne w Republice Czeskiej odznaczają się wysokim udziałem studentów zagranicznych (w uczelniach tych studenci zagraniczni stanowią blisko 13%, podczas gdy w uczelniach publicznych 6%). Należy jednak zauważyć, że wysoki udział studentów zagranicznych wśród studentów czeskich uczelni, zwłaszcza prywatnych, jest spowodowany w przeważającej mierze znaczną popularnością studiów w Czechach wśród młodzieży słowackiej. W roku akademickim 2004/2005 studenci pochodzący ze Słowacji stanowili blisko 80% ogółu studentów zagranicznych. Słowacy, ze względu na pokrewieństwo języka, nie muszą zdawać żadnych dodatkowych egzaminów językowych w procedurze rekrutacji do czeskich szkół wyższych, a ponadto podczas studiów mogą zdawać wszystkie egzaminy oraz pisać prace zaliczeniowe i dyplomowe, posługując się językiem słowackim. Kolejne miejsce wśród obcokrajowców studiujących w czeskich uczelniach prywatnych zajmują studenci pochodzący z krajów byłego Związku Radzieckiego – Rosji i Ukrainy (po 5%) (*Informace...* 2004).

W związku z tym, że niemal wszystkie uczelnie prywatne oferujące programy studiów w języku obcym są zlokalizowane w Pradze, w stolicy skoncentrowanych jest blisko 90% studentów zagranicznych kształcących się w prywatnych szkołach wyższych. Spośród praskich uczelni aż w sześciu z nich udział studentów zagranicznych przekracza 20%. W trzech studenci zagraniczni stanowią ponad 40%<sup>7</sup>. Tak wysoki udział studentów zagranicznych jest spowodowany tym, że są to uczelnie, które powstały z inicjatywy lub przy

<sup>7</sup> Tymi uczelniami są: Mezinár. Baptistický teologický seminář, University of New York in Prague, Anglo-americký institut liberalních studií.

udziale obywateli amerykańskich. Wszystkie zajęcia dydaktyczne w tych szkołach wyższych prowadzone są w języku angielskim. Szkoły te oferują dyplom ukończenia uczelni amerykańskiej albo brytyjskiej. Wiąże się z tym jednak pewien problem – programy studiów w języku obcym często nie są zatwierdzone przez Komisję Akredytacyjną. A zatem uzyskane na tych uczelniach dyplomy nie są honorowane w Republice Czeskiej jako dokument formalnie potwierdzający wykształcenie wyższe. Może to powodować trudności z podjęciem pracy, zwłaszcza w instytucjach publicznych (Svatoň 2005).

## Przyszłość prywatnego szkolnictwa wyższego w Republice Czeskiej

Prywatne szkolnictwo wyższe w Republice Czeskiej, mimo jedynie kilku lat funkcjonowania oraz niewielkiego udziału w kształceniu studentów, ma stosunkowo dobrą opinię. Ministerialne raporty podkreślają rolę uczelni prywatnych w dywersyfikacji całego sektora szkolnictwa wyższego. Jak jednak starałem się wykazać, rola tych uczelni jest nieco przeceniana – prywatne szkolnictwo wyższe jest silnie skoncentrowane w największych miastach, a szerzej dostępne są jedynie studia I stopnia. Ponadto udział studentów kształcących się na uczelniach prywatnych wciąż nie przekracza kilku procent. Należy jednak uznać, że prywatne szkolnictwo wyższe w Republice Czeskiej ma duże perspektywy rozwoju, wynikające m.in. z faktu, że mimo najwyższego spośród krajów Europy Środkowo-Wschodniej poziomu rozwoju gospodarczego Republika Czeska charakteryzuje się jednym z najniższych udziałów studentów w stosunku do ogółu ludności. W 2005 r. na 100 tys. ludności przypadało tam niespełna 3 tys. studentów<sup>8</sup>. Niższymi wskaźnikami charakteryzowały się tylko Albania oraz Bośnia i Hercegowina. W tym samym roku współczynnik skolaryzacji w grupie wiekowej 20–24 lata wynosił w Czechach 39%. Przewiduje się, że do 2011 r. wzrośnie on do 60%. Tak wysoki wzrost współczynnika skolaryzacji będzie odpowiadał zwiększeniu liczby studentów z 280 tys. w 2005 r. do ponad 430 tys. w 2011 r. (Novak 2003). Jeśli plany te miałyby się urzeczywistnić, czeskie szkolnictwo wyższe musiałoby stworzyć na uczelniach dodatkowych 150 tys. miejsc dla potencjalnych studentów. Duża część z nich zapewne podejmie studia w prywatnych szkołach wyższych, które potrafią elastyczniej dostosować się do popytu na poszczególne kierunki oraz formy studiów. W kolejnych latach można więc się spodziewać dalszego wzrostu liczby prywatnych uczelni oraz liczby ich studentów.

## Literatura

### **Informace... 2004**

*Informace o stavu soukromého vysokého školství v roce 2004*, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha.

### **Novak J. 2003**

*Demografický vývoj v ČR a jeho souvislosti s vysokoškolským vzděláním*, Centrum pro studium vysokého školství, Praha.

<sup>8</sup> Dla porównania: w Polsce na 100 tys. mieszkańców przypadało ponad 5 tys. studentów.

**Standardy... 2005**

*Standardy Akreditační komise pro posuzování žádostí o akreditaci, rozšíření akreditace a prodloužení doby platnosti akreditace studijních programů a jejich oborů*, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha.

**Svatoň O. 2005**

*Private Higher Education in the Czech Republic*, „International Journal of Private Higher Education”, nr 2.

**Šebková H., Svatoň O. 2003**

*State Accreditation in the Czech Republic*, Higher Education Reform Network Seminar, Kraków, 4 lipca 2003.

**Tucker A. 2000**

*Reproducing Incompetence: The Constitution of Czech Higher Education*, „East European Constitutional Review”, nr 3/9.

**Zákon... 1998**

*Zákon Č 111/1998 SB. o Vysokých Školách (úplné znění).*



# Małgorzata Dąbrowa-Szefler

## Informacja na temat raportu OECD

### *Review of Tertiary Education. Poland*

#### Wprowadzenie

W sierpniu 2007 r. ukazał się w Paryżu i na stronach internetowych OECD<sup>1</sup> raport zatytułowany *Review of Tertiary Education. Poland*. Stanowi on efekt długiego okresu pracy ekspertów krajowych, a przede wszystkim specjalistów OECD, ich wizyt w naszym kraju, spotkań, konferencji i dyskusji<sup>2</sup>.

Decyzję o realizacji nowego projektu pt. *Thematic Review of Tertiary Education*, do którego przystąpiły 22 kraje, w tym Polska, podjęto w OECD w 2005 r. Projekt był realizowany w następujących etapach:

- opracowanie raportów krajowych (*background reports*) przez krajowych ekspertów, według schematu przygotowanego przez Komitet Edukacji OECD;
- wizyty ekspertów OECD, którzy przeprowadzali rozmowy z przedstawicielami interesariuszy: władz centralnych i lokalnych, władz uczelni oraz społeczności akademickich (nauczycieli akademickich, samorządów studenckich i doktoranckich, związków zawodowych), Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Państwowej Komisji Akredytacyjnej oraz przedstawicieli przedsiębiorstw;
- opracowanie raportu ekspertów OECD zawierającego rekomendacje dla danego kraju.

Opracowane już zostały raporty dotyczące systemów szkolnictwa wyższego większości krajów uczestniczących w projekcie, a w przygotowaniu znajduje się raport zawierający analizę porównawczą tych systemów oraz elementy wspólnej strategii.

Autorami raportu dotyczącego polskiego szkolnictwa wyższego są eksperci – badacze problematyki szkolnictwa wyższego oraz polityki naukowej i edukacyjnej: Olivier Fulton – emerytowany profesor z zakresu badań nad szkolnictwem wyższym, Uniwersytet Lancaster (Wielka Brytania); Paulo Santiago – koordynator, starszy analityk w Wydziale Edukacji

<sup>1</sup> [www.oecd.org/edu/tertiary/review](http://www.oecd.org/edu/tertiary/review)

<sup>2</sup> Na temat przebiegu procesu oceny systemu szkolnictwa wyższego w Polsce dwukrotnie zamieszczaliśmy informacje autorstwa Roberta Pawlaka („Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2/26/2005 i 1/27/2006). Znajduje się tam szczegółowy opis przebiegu prac nad przygotowaniem *Raportu w Polsce*.

i Kształcenia, Departament Edukacji OECD (Francja); Charles Edquist – profesor z zakresu zarządzania innowacjami i dyrektor Center for Innovation, Uniwersytet w Lund (Szwecja); Elaine El-Khawas – profesor z zakresu polityki edukacyjnej, Uniwersytet George'a Washingtona (Stany Zjednoczone); Elsa Hackl – profesor nauk politycznych, Uniwersytet Wiedeński (Austria).

## Struktura raportu

*Raport* składa się z sześciu rozdziałów, wniosków końcowych i czterech aneksów. Omawiane są w nim następujące kwestie dotyczące systemu szkolnictwa wyższego:

- zarządzanie;
- finansowanie;
- zasoby ludzkie, w tym problemy kadry i kariery akademickiej;
- doskonalenie jakości;
- dostęp do edukacji;
- system szkolnictwa wyższego a rynek pracy;
- internacjonalizacja.

Struktura raportu powoduje jednak, że problemy te omawiane są w trzech głównych rozdziałach w różnych kontekstach (rozdział trzeci – identyfikacja podstawowych cech systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, rozdział czwarty – charakterystyka jakościowa wyżej wymienionych obszarów i określenie barier rozwoju uzasadniających potrzeby zmian, rozdział piąty – zalecenia w kwestii priorytetowych kierunków polityki rozwoju szkolnictwa wyższego). Wszystkie te problemy omawiane są w kontekście uwarunkowań historycznych i społeczno-ekonomicznych przedstawionych w rozdziale drugim.

## Uwagi i rekomendacje autorów raportu

Przedstawione uwagi i rekomendacje zmagają do zasadniczej przebudowy oraz zmian wielu elementów systemu polskiego szkolnictwa wyższego, wynikających z tradycji i utrwalonych w długoletniej praktyce.

Sposób postrzegania polskiego szkolnictwa przez ekspertów oraz ich zalecenia są często kontrowersyjne; poszczególne problemy wymagają dogłębnego przedyskutowania i zajęcia stanowiska przez polskie władze, a także przez środowisko akademickie, ponieważ wiele z tych zagadnień stanowi od dłuższego czasu przedmiot sporów (np. kwestia odpłatności za studia czy etapów kariery akademickiej).

Jako mocne strony systemu szkolnictwa wyższego w Polsce zostały wymienione (rozdział 4, s. 45):

- dynamiczny wzrost liczby studentów (pięciokrotny w latach 1990/1991–2004/2005);
- wysoki poziom autonomii instytucjonalnej;
- dywersyfikacja instytucjonalna;
- dobre tempo realizacji Procesu Bolońskiego;
- funkcjonowanie instytucji pośredniczących (Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, konferencji rektorów, Parlamentu Studentów RP).

Szczególną uwagę zwrócono jednak na mankamenty systemu, podkreślając potrzebę zmian i proponując kierunki tych przeobrażeń. Nawet jednak analiza cech określonych jako mocne strony systemu nie jest pozbawiona elementów krytyki.

### Orientacja akademicka

Zdaniem ekspertów system szkolnictwa wyższego w Polsce charakteryzuje nadmierna orientacja akademicka (*academic drift*)<sup>3</sup>. Dywersyfikacja szkół wyższych ma charakter czysto formalny. Na pytanie, czym się różnią szkoły nazwane w ustawie z 2005 r. „zawodowymi” od uczelni akademickich odpowiedź brzmi: posiadaniem lub nieposiadaniem uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora, a to zależy od liczby i jakości kadry. Szkoły wyższe nazwane „zawodowymi” w rzeczywistości nie są nimi. W Polsce konieczne jest sformułowanie jaśniejszej definicji kształcenia zawodowego na trzecim szczeblu (s. 48).

Negatywnym skutkiem „dryfowania akademickiego” jest traktowanie wyższego szkolnictwa zawodowego jako szkolnictwa niższej rangi i niższej kategorii społecznej w stosunku do uczelni akademickich. Tymczasem wyższe szkoły zawodowe mają do realizacji ważną misję społeczną: udzielania bezpośredniej odpowiedzi na potrzeby rynku pracy. Jak stwierdzono w części rekomendacyjnej (s. 85), tworzenie sektora zawodowego na trzecim szczeblu kształcenia<sup>4</sup> nie jest łatwe; istnieją jednak pozytywne przykłady (Niemcy, Holandia, Wielka Brytania). Powinien to być sektor szkolnictwa trzeciego szczebla o wysokim poziomie kształcenia i praktyki zawodowej, szczególnie silnie powiązany z rynkiem lokalnym. Na stałe muszą być w nim zatrudnieni specjaliści z przedsiębiorstw i sfery usług publicznych (s. 86). Rozwój tego typu sektora szkolnictwa zawodowego sprzyjałby nie tylko wzrostowi skolaryzacji na trzecim szczeblu, ale także dostarczał absolwentów niezbędnych gospodarce. Polska – według autorów *Raportu* – nie zaakceptowała faktu, że standardy właściwe dla edukacji typu uniwersyteckiego nie powinny być odnoszone do masowego kształcenia na trzecim szczeblu, zwłaszcza przy ograniczonych środkach finansowych<sup>5</sup>. System szkolnictwa wyższego jest zdywersyfikowany tylko formalnie: nie widać różnic w celach i programach. Jest to – zdaniem ekspertów – problem kluczowy, albowiem „dryf akademicki” w Polsce prowadzi do wzrostu kosztów kształcenia z powodu powszechnego dążenia do kontynuowania studiów drugiego stopnia. Dostrzegając społeczne i kulturowe przyczyny tego zjawiska, eksperci stoją na stanowisku potrzeby zmian: jasnego określenia misji i statusu poszczególnych sektorów szkolnictwa wyższego, a także jasnej definicji kształcenia zawodowego oraz stosowania jej w polityce wobec szkolnictwa wyższego. W tym kontekście zwrócono też uwagę na fakt, że centralna regulacja standardów programowych nie pozwala na zdefiniowanie przez uczelnie własnej misji, która by je w większym stopniu dostosowywała do potrzeb rynku (s. 48).

<sup>3</sup> Na problem ten zwracali od dawna uwagę Maria Wójcicka i Elżbieta Drogosz-Zabłocka z Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Por. Wójcicka 2002; Drogosz-Zabłocka 2004.

<sup>4</sup> Trzeci szczebel kształcenia to szkolnictwo wyższe zawierające trzy poziomy kształcenia (por. Dąbrowa-Szeffler, Jabłocka-Pryślopska 2007).

<sup>5</sup> „Poland has not accepted the possibility that the standards appropriate for selective university should not be regarded as appropriate for the whole of a system of mass higher education with high enrolments and limited resources” (s. 47).

## Realizacja polityki i zarządzanie

Drugim obszarem podlegającym krytycznej ocenie jest polityka państwa w stosunku do szkolnictwa wyższego oraz problemy zarządzania, głównie na szczeblu centralnym, w mniejszym zaś stopniu wewnątrz uczelni. Ekspersi wyrazili wątpliwość w kwestii zdolności polskich władz do kierowania dalszym rozwojem szkolnictwa wyższego. Świadczy o tym m.in. fakt, że w trakcie wizyty ekspertów w Polsce osoby odpowiedzialne „miały trudności” z określeniem polityki państwa w niektórych dziedzinach, np. dywersyfikacji instytucjonalnej, tworzenia więzi z rynkiem pracy, umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego (s. 49). Tymczasem obecnie niezbędne jest zdefiniowanie narodowych celów i strategii w zakresie szkolnictwa wyższego. Wymaga to z kolei, aby resorty i uczelnie miały jasno określone zadania oraz skuteczne narzędzia ich realizacji, w tym właściwe formy komunikacji. Za czynnik utrudniający prowadzenie skutecznej polityki uznano brak pełnej i porównywalnej w długim okresie statystyki oraz brak zrozumienia potrzeby strategii w zakresie tworzenia i wykorzystywania różnego rodzaju informacji (podano przykłady „luk” w statystyce [s. 49, 87], szczególnie silnie odczuwanych w sektorze szkół niepublicznych).

W tworzeniu strategii powinni brać udział zainteresowani partnerzy – potencjalni beneficjenci rozwoju szkolnictwa wyższego (s. 89). Wymaga to, aby również przedsiębiorstwa (publiczne i prywatne) zdefiniowały swoje potrzeby w zakresie pożądanych sylwetek i kwalifikacji absolwentów, a ponadto zapotrzebowanie i plany w odniesieniu do edukacji ustawicznej, doksztalcenia i kształcenia na odległość. Pod tym względem, a także w określaniu swoich potrzeb konsultingowych i zapotrzebowania na prace badawcze, przedsiębiorstwa wykazują inercję i brak zainteresowania. Podobnie ważna jest artikulacja potrzeb lokalnych poprzez samorządy i agencje oraz ścisła współpraca z nimi resortów, a zwłaszcza ministerstwa odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe (s. 89). Władzy centralnej brakuje ponadto instrumentów oraz środków finansowych do sterowania systemem (s. 17) (do spraw finansowania jeszcze powrócimy).

Na poziomie szkoły wyższej dostrzeżono brak strategii, a w tych przypadkach, w których została ona sformułowana, brakuje elementów zaangażowania w sprawy otoczenia i regionu. Dotyczy to głównie uczelni niepublicznych, ale w Polsce wszystkie szkoły wyższe wykazują „orientację propodażową” i „dominację producenta” (*supply-driven and producer-dominated*, s. 52).

Zdaniem ekspertów uczelnie publiczne mają większe trudności w sprawnym zarządzaniu ze względu na znaczny poziom autonomii jednostek podstawowych, które dysponują własnymi środkami finansowymi, oraz z powodu wysokiego poziomu kompetencji wybieralnych ciał kolegialnych (s. 33). Plany strategiczne uczelni powinny być podstawą finansowania i rozliczania (*accountability*) szkół wyższych. W ich tworzeniu powinni uczestniczyć studenci i pracownicy oraz rady nadzorcze (s. 89). Istnienie takich ciał, o nazwie „konwent”, przewiduje ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* (art. 60 p. 4 i art. 69), ale w praktyce nie funkcjonują. Rady powinny mieć realne uprawnienia, wówczas zasiadające w nich osoby z zewnątrz byłyby bardziej zaangażowane w proces tworzenia i realizacji strategii szkoły wyższej (s. 90).

Za silną stroną polskiego szkolnictwa wyższego autorzy *Raportu* uznali wysoki stopień autonomii uczelni oraz „samozarządzanie” (*self-government*) (s. 3, 117). Systemowi zarządzania na szczeblu państwa i uczelni wytknięto jednak wiele słabych stron, ale przy-

znano, że te mankamenty funkcjonowania często wynikają z niskiego poziomu zasilania (s. 117).

### **Dostęp do edukacji na poziomie wyższym (trzeciego szczebla)**

Do słabych stron polskiego systemu szkolnictwa wyższego autorzy *Raportu* zaliczają także brak równości w dostępie do kształcenia na trzecim szczeblu. Odnotowano, iż w latach 1995–2003 w Polsce wystąpił najwyższy wzrost liczby studentów wśród krajów OECD (s. 35), wzrostowi temu towarzyszyły jednak takie zjawiska jak:

- szczególnie duży przyrost miejsc dla studentów w uczelniach o niskim statusie;
- nierówność i dyskryminacja w polityce opłat za studia w uczelniach publicznych;
- powiększenie się sektora płatnych uczelni niepublicznych.

Autorzy *Raportu* stwierdzają, że analizę przyczyn i diagnozę poziomu nierówności edukacji na trzecim szczeblu utrudnia brak właściwej statystyki. Na niektóre przyczyny nierówności w dostępie wskazują badania socjologów. Eksperci uznali, że w Polsce „równość w dostępie do edukacji nie stanowi przedmiotu zainteresowania władz i polityki wobec szkolnictwa wyższego” (s. 70). Ekspansja ilościowa odbyła się w dużej mierze dzięki uczelniom tworzonym na prowincji, które często prowadzą wyłącznie studia niestacjonarne. Do „lepszych” szkół dostają się przeważnie dzieci rodziców mających wyższe wykształcenie.

W *Raporcie* zwrócono też uwagę na inny aspekt: słabo rozwinięte możliwości studiowania dla osób starszych (powyżej 25 lat). Stwierdzono, iż strategia rozwoju kształcenia na odległość jest „w stanie embrionalnym”. Osoba w wieku powyżej 25 lat nie ma możliwości uzyskania kredytu studenckiego. Na studia nie dostają się młodzi ludzie z rodzin niezamożnych, często nawet nie próbują, ponieważ oferowane stypendia nie wystarczają na pokrycie kosztów utrzymania. Nauczyciele akademicy nie poświęcają więcej uwagi studentom mającym trudności w nauce (s. 71). Eksperci podkreślili, że równy dostęp do edukacji to temat wymagający dokładniejszych badań, które pozwoliłyby ustalić główne bariery dostępu i odpowiedzieć na pytania, czy jego źródłem jest niski poziom dochodów rodzin w połączeniu z niewystarczającym poziomem pomocy materialnej dla studentów oraz jakie bariery występują na poszczególnych szczeblach edukacji. Brak wiedzy na ten temat utrudnia tworzenie mechanizmów zaradczych (s. 102).

Polityka zmierzająca do zmniejszenia poziomu nierówności w dostępie do trzeciego szczebla edukacji powinna obejmować inicjatywy w czterech dziedzinach: (a) polityki w stosunku do szkół wyższych; (b) pomocy finansowej dla studentów; (c) wsparcia przez uczelnie osób pochodzących z rodzin mających trudne warunki bytowe lub zdrowotne; (d) wprowadzenia udogodnień w studiowaniu dla osób w wieku powyżej 25 lat lub niepełnosprawnych.

Polityka powinna motywować uczelnie pierwszego, a zwłaszcza drugiego szczebla, aby pobudzały aspiracje młodzieży i prowadziły szerokie działania informacyjne na temat możliwości dalszego kształcenia. Instrumentem ukierunkowującym szkoły na pomoc dla niepełnosprawnych mogłyby być np. fundusze przyznawane na kursy uzupełniające dla tych osób. Polityka powinna też zachęcać do elastyczności programów i form kształcenia, które umożliwiłyby studiowanie osobom pracującym (s. 103–104).

Za pozytywny element w zakresie dostępu do kształcenia na trzecim szczeblu w Polsce uznano wysoki poziom udziału kobiet wśród studiujących (11 miejsce wśród krajów OECD), a także stopniowy wzrost udziału osób niepełnosprawnych.

## Finansowanie

Niski poziom finansowania szkolnictwa wyższego został uznany za jedną z barier rozwojowych, mimo że pod względem udziału nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe (1,1% PKB) wśród 28 krajów OECD zajmowaliśmy osiemnaste miejsce (s. 23). Uwzględniając nakłady prywatne, wskaźnik ten wynosił 1,5% PKB, co plasowało nas na miejscu siódmym (załącznik 4, tabela 10). Jednak w latach 1995–2002 realne nakłady publiczne w przeliczeniu na jednego studenta uległy obniżeniu o 16%, co spowodowało, że zajmowaliśmy pod tym względem trzecie miejsce od końca (załącznik 4, tabela C.4).

Cechą charakterystyczną systemu finansowania polskiego szkolnictwa wyższego jest, jak zauważają eksperci, wysoki udział dotacji budżetowej w finansowaniu działalności dydaktycznej i badawczej uczelni publicznych oraz wysoki udział finansowania prywatnego w łącznych krajowych nakładach na szkolnictwo wyższe (30,3%), co daje Polsce szóste miejsce wśród 27 krajów OECD poddanych analizie (załącznik 4, tabela C.7, a także s. 24).

Podkreślając względnie niski poziom publicznego finansowania szkolnictwa wyższego, który utrudnia wykorzystanie środków finansowych jako instrumentu zarządzania, w rekomendacjach eksperci zawarli wiele wskazówek dotyczących niezbędnej przebudowy systemu finansowania w celu bardziej racjonalnego wykorzystania środków. Podstawę tego systemu powinny stanowić trzy zasady (s. 90):

- niedyskryminacyjny charakter opłat za studia;
- podział środków na podstawie konkurencyjności;
- system pomocy materialnej zapewniający zaspokojenie podstawowych potrzeb studenta.

Tworzenie systemu finansowania opartego na wyżej wymienionych zasadach wymaga – zdaniem ekspertów – realizowania w bieżącej polityce następujących celów (s. 90):

- przybliżenia się do sprawiedliwego podziału kosztów kształcenia (odpowiednio do udziału korzyści społecznych i prywatnych z wykształcenia na trzecim szczeblu);
- wprowadzenia systemu podziału środków finansowych dla szkół wyższych (algotymu), powiązanego ze strategią ich rozwoju, motywującego uczelnie do silniejszego powiązania swoich zadań z narodowymi celami społecznymi i gospodarczymi;
- znacznego rozszerzenia systemu pomocy materialnej dla studentów, pozwalającego na zaspokojenie ich potrzeb bytowych.

W komentarzu do tych zaleceń podkreślono dyskryminacyjny charakter opłat za studia, różnicujący studentów. Nierówność polega na tym, że przy tych samych programach studenci są podzieleni na płacących czesne i niepłacących. Eksperci uważają, że wszyscy studenci w szkołach publicznych powinni płacić za studia, ale poziom czesnego powinien być niższy od obecnie obowiązujących opłat. Równocześnie należałoby znacznie zwiększyć poziom pomocy materialnej dla studentów (ustalanej ze szczególnym uwzględnieniem ich statusu majątkowego). Sytuacja bytowa studenta powinna być podstawą wysokości udzielonej pomocy materialnej w formie stypendium, uzupełnianego systemem kredytów.

Ekspersi zdają sobie sprawę, że takie zwiększenie pomocy stypendialnej i kredytów (dostępnych dla wszystkich studentów) będzie wymagało znacznie większych nakładów finansowych ze strony państwa niż do tej pory. Uważają jednak, że może to być pokryte: (a) z opłat za studia pochodzących od studentów zamożniejszych, którzy do tej pory nie płacili czesnego (studenci stacjonarni o wyższych dochodach); 2) poprzez zmniejszenie udziału finansowania stypendiów za osiągnięcia (naukowe, sportowe). Jedynym kryterium przyznawania stypendiów powinna być sytuacja społeczna studentów (poziom dochódów) (s. 94–96).

System stypendialny powinien być uzupełniony systemem kredytów szerzej dostępnych dla studentów niż do tej pory (np. bez limitu wieku i limitu dochodów). System ten powinien być administrowany na szczeblu krajowym przez agencję do spraw kredytów i stypendiów. Dofinansowanie uczelni powinno być natomiast oparte w większym stopniu na osiąganych wynikach, powiązanych z celami realizowanymi w ramach misji danej szkoły wyższej, ukierunkowanej „popytowo”, czyli zgodnie z potrzebami otoczenia (s. 93). Można by np. wprowadzić finansowanie dla kierunków mających akredytację zgodną z potrzebami rynku pracy oraz finansowanie według wyników (np. liczby absolwentów, s. 112).

Ważnym zadaniem dla polityki będzie opracowanie wskaźników obrazujących skuteczność i jakość kształcenia, co wymaga rozwinięcia systemu informacji (o czym była już mowa i do czego wraca się w różnych kontekstach). Powiązanie finansowania z wynikami zwiększa skuteczność działania uczelni (przykłady Danii, Holandii, Norwegii i Szwecji).

### Problemy kadry akademickiej

Ważnym elementem systemu szkolnictwa wyższego są zatrudnieni w nim pracownicy, zwłaszcza nauczyciele akademicki. Autorzy *Raportu* zwracają uwagę m.in. na problem wieloletowości nauczycieli akademickich w Polsce, wykazując zrozumienie dla uwarunkowań tego zjawiska<sup>6</sup> (niskie wynagrodzenia, popyt zgłaszany przez małe szkoły, s. 63), uważają jednak za konieczne podjęcie kroków w celu likwidacji tego zjawiska, chociaż stwierdzają, iż „nie da się tego zrobić szybko” (s. 97).

Według oceny autorów *Raportu* pierwszy krok we właściwym kierunku już został zrobiony (ustawa z 2005 r. ograniczająca możliwości dodatkowego zatrudnienia), następnym krokiem powinna być kontrola realizacji postanowień ustawy (niektóre uczelnie już ją stosują, np. Uniwersytet Warszawski). Personel akademicki powinien działać na zasadzie świadczenia usług w firmie, która wymaga dyspozycyjności. Dopuszczalne jest drugie zatrudnienie w instytucji badawczej (np. w Polskiej Akademii Nauk, w szkołach zawodowych, w przemyśle) oraz w ramach wymiany międzyuczelnianej.

Ekspersi wyrażają też przekonanie o potrzebie przyspieszenia awansu zawodowego młodych pracowników (s. 6). Pracownicy w wieku 30–40 lat, czyli w wieku dużej kreatywności, powinni być samodzielni (co nie oznacza braku krytyki naukowej i recenzowania dorobku) i móc sprawować funkcje organizatorskie zarezerwowane obecnie dla osób z najwyższymi stopniami naukowymi bądź tytułem profesora. Powinny też zostać zmodyfiko-

<sup>6</sup> Według danych OECD Polska zajmuje 46. miejsce pod względem liczby studentów przypadających na nauczyciela akademickiego (s. 64).

wane kryteria i procedury awansowania. Chodzi przed wszystkim o to, że obecnie przy awansowaniu uwzględnia się wyłącznie osiągnięcia badawcze, pomijając działalność dydaktyczną (s. 62). Zwrócono ponadto uwagę na problemy z oceną rozpraw doktorskich czy habilitacyjnych o charakterze interdyscyplinarnym, co wynika w dużej mierze z dyscyplinowej struktury Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułu. Kryteria awansu powinny być opracowane wspólnie przez kadre akademicką (wszystkich stopni) i studentów, a decyzje o awansowaniu – przez zespoły o podobnej strukturze, przy czym w przypadku stanowiska profesora – z udziałem zewnętrznych recenzentów (w tym: spoza uczelni, spoza danej dyscypliny, a w przypadku stanowiska szczególnej wagi – recenzenta zagranicznego).

Wyraźnie została podkreślona w *Raporcie* potrzeba zniesienia nie tylko habilitacji, ale także dodatkowych procedur kwalifikujących na tytuł profesora, jako nie spotykanych w praktyce międzynarodowej (s. 99) i bardzo kosztownych. Autorzy *Raportu* uważają, że obecnie jest właściwa pora dla podjęcia debaty na ten temat.

### Uwagi końcowe

W podsumowaniu eksperci wrócili do pozytywnych cech systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Podkreślili, że w krótkim czasie Polska zbudowała nowoczesny i kreatywny system. Proces modernizacji nie został jednak zakończony (s. 117) i przed polityką w stosunku do szkolnictwa wyższego stoją wielkie wyzwania. Do mocnych stron systemu zaliczyli autonomię instytucjonalną i wolność akademicką, które są podstawą „samozarządzania” uczelni (*self-government*), akceptację zasady konkurencyjności w dostępie do funduszy, dobrze działający system zapewniania jakości, realizację Procesu Bolońskiego, a także ekspansję sektora niepublicznych i nieakademickich szkół wyższych, która przyczynia się do poszerzenia dostępu do szkolnictwa wyższego trzeciego szczebla.

Równocześnie znacznie ostrzej zostały nazwane w podsumowaniu słabości systemu polskiego szkolnictwa wyższego, to jest: przestarzały system kariery i awansu naukowego, akceptowana wieloletowość (s. 117), słabość zarządzania na szczeblu państwa (w tym brak odpowiednich instrumentów) i uczelni, podażowe ukierunkowanie systemu, „dryf akademicki”, a także brak dobrej statystyki i materiałów informacyjnych, co utrudnia tworzenie i monitorowanie strategii rozwoju. Przyznano jednak, iż wiele mankamentów wynika z niskiego poziomu finansowania publicznego. Podkreślono, że wydatki na naukę i szkolnictwo wyższe nie są „stratą”, ale nakładem inwestycyjnym, który pozwoli systemowi nauki i szkolnictwa wyższego zająć właściwe miejsce w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego i badań. Największe wyzwanie stanowi stworzenie wizji rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego. Wymaga to poważnej i trudnej debaty.

Z taką konkluzją ekspertów niewątpliwie można się zgodzić. Należy jednak dodać, że opinie ekspertów zawarte w *Raporcie* także wymagają dyskusji, gdyż niektóre z nich mają charakter kontrowersyjny, co wynika głównie z niedostatecznego uwzględnienia polskich uwarunkowań. Wiele zaleceń, słusznych jako element wizji, nie może być realizowanych w krótkim czasie ze względu bądź na brak środków, bądź na potrzebę długookresowych działań (np. niezbędne zmiany w systemie finansowania szkół wyższych, pomoc materialna dla studentów, zniesienie dwuletowości, zmiany w systemie awansu naukowego).



Celem tej informacji nie było dokładne omówienie, a tym bardziej polemika z *Raportem*, tylko zwrócenie uwagi na niektóre ważne czy kontrowersyjne wątki i zalecenia, a tym samym zachęcenie Czytelników do zapoznania się z *Raportem* oraz ustosunkowania do jego zaleceń w kontekście tworzenia wizji rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i przebudowy jego systemu.

*Raport* OECD zawiera podziękowanie dla Małgorzaty Dąbrowy-Szeffler i Julity Jabłeckiej-Prystopskiej z Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego – autorek krajowego raportu na temat systemu szkolnictwa wyższego w Polsce (*Country Background Report*)<sup>7</sup> oraz dla członków Komitetu Sterującego, na którego posiedzeniu dyskutowane były poszczególne rozdziały, a także dla koordynatorów projektu ze strony polskiej (s. 7). Eksperti OECD podkreślili, że raport krajowy stanowi znaczący wkład do przygotowania *Raportu* OECD, pozwolił bowiem na ustalenie faktów (według struktury określonej przez OECD), ale opracowując ostateczną wersję, autorzy *Raportu* wykorzystali również wnioski z wizyt ekspertów w naszym kraju (załącznik 3), literaturę i statystykę międzynarodową<sup>8</sup>.

## Literatura

**Dąbrowa-Szeffler M., Jabłeczka-Prystopska J. 2007**

*Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

**Drogosz-Zabłocka E. 2004**

*Uczelnie zawodowe: perspektywa społeczeństwa wiedzy i europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 1/23

**Review... 2007**

*Review of Tertiary Education. Poland*, OECD, Paris ([www.oecd.org/edu/tertiary/review](http://www.oecd.org/edu/tertiary/review)).

**Wójcicka M. 2002**

*Studia zawodowe w Polsce*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

<sup>7</sup> Ukazał się w sierpniu 2006 r. na stronach OECD. Por. też Dąbrowa-Szeffler, Jabłeczka-Prystopska 2007.

<sup>8</sup> Przegląd zawiera kilkanaście stron danych porównawczych Polski i OECD, pochodzących ze źródeł OECD (załącznik 4).

## Summaries

### **Jerzy Jastrzębski** **Knowledge society and democracy**

Knowledge and democracy are commonly viewed the social phenomena and practices which should support each other and should be mutually dependent. However, a knowledge society cannot be fully reconciled with the democratic system as the latter produces ideologies and inspires actions that are mutually contradictory and do not always do a good service to democracy. However, there is nothing peculiar about it since knowledge is based on democratisation, and this is best exemplified in tertiary education. However, one may, and must, eliminate barriers preventing access to knowledge, and this is the purpose that democracy today needs to serve.

Keywords: knowledge, knowledge society, democracy, university, post-industrial society.

### **Janusz Goćkowski** **Demagogues and sophists as knowledge teachers in mass democracy**

The Author characterises mass democracy as a world where people encounter great science, great pathologies in science and great confusion in languages. He discusses the status and function of demagoguery and demagogues as well as sophistry and sophists in the world of “mass humans”, with the media acting as a vehicle for demagogues and sophists. He also presents conclusions concerning intellectual life in mass democracy and suggests steps that could be taken to defend authentic knowledge culture against the expansion of demagoguery/demagogues and sophistry/sophists.

Keywords: science, research, knowledge, mass democracy, demagoguery, sophistry

### **Antoni Kukliński** **Democratic systems faced with challenges of knowledge-based economy**

The Author deals with the following issues: knowledge-based economy as a new phenomenon at the turn of 20th and 21st century; knowledge-based economy in the system of American democracy (example of California), Scandinavian democracy (example of Finland), Latin American democracy and Asian autocracy (example of Singapore); demo-

crazy of strategic rationality and of irrational populism faced with the challenges of knowledge-based economy; talent as the key strategic commodity of the 21st century.

Keywords: knowledge-based economy, democratic systems, strategic goods.

**Jacek Sobczak**

### **Freedom of scientific research – European standards and Poland's reality**

The Author analyses the question of freedom of scientific research in the 1997 Constitution of the Republic of Poland and goes back to previous fundamental acts of law: the so-called March Constitution, April Constitution and the Constitution of the People's Republic of Poland. He points out that freedom of scientific research and artistic work, freedom of teaching and freedom of using cultural achievements occupy inferior positions in the Constitution compared with freedom of the press and of other mass media. However, the Author stresses that freedom of scientific research is also pushed to the background in constitutions elsewhere, not only in Poland. He also discusses definition problems and analyses the meanings of notions such as, e.g., "creative work", "scientific creative work", "artistic creative work", "creator/author", "creative work", "science/research" as well as the boundaries of freedom in scientific research.

Keywords: science, research, freedom of scientific research, constitution of the Republic of Poland.

**Marcin Skinder**

### **Implementation of the Bologna objectives in public and non-public schools of tertiary education in the Kujawsko-Pomorskie voivodship**

At present, the *Bologna Declaration* is the most important document for the academic community worldwide. This act, signed in 1999 by 29 European education ministers, lists goals that are expected to bring European education systems closer together. The implementation of the Declaration's objectives and their adoption in the development of tertiary education is known as the Bologna Process.

The main goal of the Bologna document is to establish the European Higher Education Area by 2010. This noble goal is to be pursued by implementing transparent and comparable systems of research degrees, adopting an education system based on three cycles and common application of credits. Harmonisation of academic communities across Europe would not happen without efforts to promote student and teacher mobility or without joint European efforts to improve the quality of education.

Eight years have passed since the *Bologna Declaration* was signed. The academic community has taken steps to pursue its objectives so it is interesting to see how far they have been put into practice at universities. This will help us to assess the mobilisation of the entire Bologna movement *in extenso*. Also, such analysis will identify areas where progress has been most significant and those where more effort is required. The arrangements developed by education ministers in Bologna in 1999 and during subsequent (cyclical) meetings in Berlin (2001), Prague (2003), Bergen (2005) and London (2007) should, or even must, be translated into practice. With this in view, the Author attempts to describe

the actual progress towards implementation of the Bologna objectives as this considerably influences the development of Poland's higher education. However, not all domestic universities seem to be sufficiently involved. In his discussion, the Author relies on findings from studies conducted in public and non-public schools of tertiary education in the Kujawsko-Pomorskie voivodship (one of Poland's provinces). Recapitulation of those studies is likely to produce the real picture of progress towards the Bologna objectives in Poland's higher education.

Keywords: Bologna process, tertiary education, tertiary education institutions, Kujawsko-Pomorskie voivodship.

**Agnieszka Parkitna**

### **Knowledge as a conscious choice for the future – the Finnish example**

Around twenty years ago Finnish economy plunged into deep recession, which was manifested in a rising unemployment rate and increasing public debt. Just a decade later Finland headed the ranking of world's most technologically advanced countries and was the second most competitive country in the international arena. This enormous success happened mostly because the country took conscious efforts to develop and implement an original concept of knowledge-based economy, coupled with extensive involvement and support from the public at large. Finland's model of information society harmoniously fits into the country's welfare state system, incorporating humanistic values and principles of sustainable growth. Economic growth, achieved through innovative technologies, does not represent a goal in itself but, rather, is a means to welfare, security and social cohesion. At present, the Finnish model is faced with many challenges due to globalisation processes. However, it is interesting to look at the distinctive attributes of this model as it has brought numerous social and economic advantages: a successful information society helps to finance the welfare state whereas the welfare state produces superbly educated citizens, capable of leveraging the successes of the country's knowledge-based economy.

Keywords: Finland, knowledge, knowledge-based economy, information society, welfare state.

**Artur Bajerski**

### **Private tertiary education in the Czech Republic**

The aim of this article is to present developments and functioning of private tertiary education in the Czech Republic. The possibility to establish private universities and colleges was not introduced in the law until 1998, which meant that the private higher education sector started off later than its counterparts in other countries of Central and Eastern Europe. The late arrival of legal regulations as well as the efficient accreditation procedure meant that private tertiary education sector in the Czech Republic is poorly developed. It educates only 7% of students, out of which 90% are in the first-cycle studies. The Author focuses on the role of private universities/colleges in the Czech Republic in the context of diversification of higher education and its geographic accessibility.

Keywords: tertiary education, Czech Republic, developments in tertiary education, private universities, geographic accessibility of tertiary education.

## Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

**Artur Bajerski** – doktorant w Instytucie Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, przygotowujący rozprawę na temat przekształceń struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 r. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół przestrzennych aspektów edukacji (głównie wyższej), mieszcząc się w ramach geografii, socjologii i ekonomii kształcenia.

**Ireneusz Białecki** – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Autor książek poświęconych nierównościom w dostępie do wykształcenia oraz wielu prac dotyczących m.in. struktury społecznej, struktury wykształcenia i socjologii polityki. Jest członkiem zespołu redakcyjnego kwartalnika „Res Publica Nowa” oraz Rady Redakcyjnej miesięcznika „Higher Education”, wydawanego przez Kluwer Academic Publishers. W latach 1994–1996 kierował zespołem, który przygotował raport *Education in Changing Society*, stanowiący podstawę przeglądu polityki edukacyjnej w Polsce przez ekspertów OECD; był także kierownikiem zespołu realizującego polską część badań międzynarodowych nad analfabetyzmem funkcjonalnym.

**Małgorzata Dąbrowa-Szefler** – doktor habilitowany nauk ekonomicznych, profesor

Uniwersytetu Warszawskiego, wicedyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, członek Prezydium Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk. Zajmuje się problematyką kadr badawczych, ich mobilności oraz kariery zawodowej, finansowaniem nauki i szkolnictwa wyższego, a także strategią rozwoju szkolnictwa wyższego. W ostatnich latach opublikowała m.in.: *Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju* (2001); *System nauki i szkolnictwa wyższego. Funkcjonowanie i elementy zarządzania* (2003). Jest także współautorką krajowego raportu na temat systemu szkolnictwa wyższego w Polsce (*Country Background Report*) przygotowanego dla OECD (2007).

**Janusz Goćkowski** – profesor doktor habilitowany, socjolog nauki i antropolog wiedzy, historyk idei. Pracuje na Uniwersytecie Jagiellońskim (Instytut Etnologii) i Politechnice Wrocławskiej (Studium Nauk Humanistycznych). Jest przewodniczącym Sekcji Socjologii Nauki oraz Komisji Historii Myśli Społecznej i Politycznej Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, a także członkiem Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk i Rady Redakcyjnej kwartalnika „Zagadnienia Naukoznawstwa”. Autor książek: *Autorytety świata uczonych* (1974), *Ethos nauki i role uczonych* (1996), *Uniwersytet i tradycja w nauce* (1999), *Ludzie systemu i ludzie problemu*.

*Wieczna wojna w teatrze życia naukowego* (2000).

**Jerzy Jastrzębski** – absolwent polonistyki i filozofii, profesor zwyczajny, pracuje w Instytucie Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej w Krakowie (Wydział Zamiejscowy we Wrocławiu). Ostatnio wydał *W ciekawych czasach. Szkice o kulturze i edukacji* (2004).

**Antoni Kukliński** – profesor zwyczajny, doktor habilitowany nauk ekonomicznych, emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego, przewodniczący Polskiego Towarzystwa Współpracy z Klubem Rzymskim, członek Klubu Rzymskiego, członek honorowy Akademii für Raumforschung und Landesplanung (Hanower), członek International Academy of Regional Development and Cooperation (Moskwa). Jego zainteresowania naukowe to: studia regionalne, studia europejskie, polityka w zakresie nauki i technologii oraz planowanie strategiczne.

**Agnieszka Parkitna** – absolwentka stosunków międzynarodowych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, słuchaczka II roku studiów doktoranckich na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego (kierunek – politologia). Pracuje w Wydziale Zarządzania Funduszami Europejskimi Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego w Katowicach.

**Marcin Skinder** – doktor, politolog, pracuje w Instytucie Prawa, Administracji i Zarządzania Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Swoich dociekań badawczych nie ogranicza do typowych problemów polityki, zajmuje się także kwestiami społecznymi i zagadnieniami z zakresu szkolnictwa wyższego.

**Jacek Sobczak** – profesor nauk prawnych, kierownik Zakładu Systemów Prasowych i Prawa Prasowego Instytutu Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Katedry Prawa Karnego Wydziału Prawa Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego w Warszawie; specjalista w zakresie prawa prasowego, prawa autorskiego, prawa karnego, historii prawa i doktryn; sędzia Sądu Najwyższego, autor wielu publikacji naukowych z zakresu prawa, m.in. *Prawo autorskie i prawa pokrewne* (2002), *Prawo prasowe* (2002), *Podstawy wiedzy o państwie i prawie* (2002).

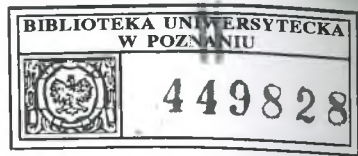
**Maria Wójcicka** – doktor habilitowany w zakresie pedagogiki szkoły wyższej, profesor Uniwersytetu Warszawskiego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Współzałożycielka i w latach 1997–1999 redaktor naczelna półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”. Zajmuje się problematyką przemian systemowych i strukturalnych w szkolnictwie wyższym oraz ich konsekwencji dla instytucji akademickich.

---



Opracowanie redakcyjne  
**Ewa Wosik**

Skład, druk i oprawa  
**Drukarnia Klimiuk**



**Zamówienia na prenumeratę półrocznika**

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”

prosimy składać w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

fax (0-22) 826-07-46

e-mail: vmsiczek@uw.edu.pl

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery  
łącznie z dostawą pod wskazany adres,  
wynosi **40 zł**

ISSN 1231-01-98