

*System szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce.
Wyzwania w kontekście zmian legislacyjnych*

Redakcja naukowa

Igor Kilanowski

Rafał Borowy

WARSZAWA 2024



Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa”

Numer projektu NdS/550272/2022/2022

Kwota dofinansowania 500 000,00 zł,

Całkowita wartość projektu: 520 000,00 zł

Recenzent:

prof. ucz. dr hab. Marek Stokłosa

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydawnictwo Michalineum

ISBN 978-83-7019-803-9

Spis treści

1. Aleksandra Syryt

Perspektywy dla szkolnictwa wyższego wobec współczesnych wyzwań – szanse i zagrożenia

2. Łukasz Sitkowski

Relacja prawa do nauki i wolności religijnej w świetle standardów wypracowanych w działalności orzeczniczej Komitetu Praw Człowieka ONZ

3. Mariola Pirek

Instytucje przedstawicielskie środowiska młodych naukowców w systemie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce

4. Michał Szkaradek

Status prawny doktoranta na gruncie Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce. Analiza praw doktoranta w kontekście naukowym, socjalnym oraz prawa do posiadania rodziny

5. Maciej Bień

Prawo do stypendium doktoranckiego a złożenie rozprawy doktorskiej

6. Adrian Trojanowski

Problem konstytucyjności czasowego ograniczenia lub zawieszenia funkcjonowania uczelni

7. Radosław Gosiewski

Doktoranci we włoskim prawie uniwersyteckim

8. Jan Krajczyński

Szkolnictwo wyższe we Francji. Poszukiwania rozwiązań adekwatnych do aktualnych warunków społecznych

9. Igor Kilanowski

Wymagania stawiane przez prawo na stanowisko rektora. Menadżer nauki czy doskonały naukowiec?

10. Anna Fidelus

Idea work-life balance wśród nauczycieli akademickich. Wybrane aspekty

Perspektywy dla szkolnictwa wyższego wobec współczesnych wyzwań – szanse i zagrożenia

dr hab. Aleksandra Syryt

1. Wprowadzenie

Uczelnie wyższe obecnie funkcjonują w warunkach odmiennych od tych, w których powstały w średniowieczu czy przekształcały się w nowożytności. Instytucje szkolnictwa wyższego, szczególnie uniwersytety, stają w obliczu szeregu wyzwań dotyczących ich podstawowych zadań, w tym misji nauczania (kształcenia), prowadzenia badań oraz służby społecznej. Przełom XX i XXI wieku przyniósł nowe propozycje dotyczące ujęcia uniwersytetu, które mają być odpowiedzią na liczne wyzwania cywilizacyjne, społeczne i kulturowe. Nie oznacza to jednak, że są to zawsze zupełnie nowe wyzwania. W niektórych przypadkach były one znane już wcześniej, ale wobec obecnej dynamiki zmian zachodzących na świecie ulegają intensyfikacji lub stają się bardziej widoczne. Globalizacja, postęp technologiczny, ograniczenia ekonomiczne, wymagania społeczne oraz szerszy dostęp do informacji wynikający z cyfryzacji oddziałują na szkolnictwo wyższe, które, aby funkcjonować, musi zmierzyć się z nowoczesnością. Wyzwania te dotyczą wszystkich obszarów działalności uczelni, w tym jej istoty, a więc kształcenia i prowadzenia badań naukowych.

Niniejsze opracowanie ma na celu zidentyfikowanie podstawowych wyzwań, z którymi system szkolnictwa wyższego musi się zmierzyć. Jednocześnie podjęta zostanie próba oceny konsekwencji tych wyzwań dla funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego oraz społeczności akademickiej. Wobec braku jednoznacznej siatki pojęciowej odnoszącej się do instytucji szkolnictwa wyższego będę posługiwać się pojęciami „szkoła wyższa” i „uczelnia” jako synonimami¹.

¹ Reformy prawa dotyczącego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce spowodowały chaos terminologiczny dotyczący rozumienia takich konstrukcji jak „uniwersytet”, „uczelnia wyższa”, „szkoła wyższa”, „akademia”. Istnieją rozbieżności co do rozumienia tych pojęć w ujęciu normatywnym, a rozumieniem klasycznym, zastanym. Ma to także związek z rozbieżnością terminologii Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483, ze zm.; Konstytucja RP), w której w art. 70 ust. 3 i 5 występują „szkoły wyższe” z ustawą z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2023 r. poz. 742, ze zm.; Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), w której ustawodawca posługuje się przede wszystkim pojęciem „uczelnia” (zob. np. art. 7 ust. 1 pkt 1 ustawy).

Analiza wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym oraz wynikających z nich szans i zagrożeń jest kluczowa dla zrozumienia, w jakim kierunku będzie się ono rozwijać w najbliższych latach.

2. Klasyfikacja czynników i wyzwań dla systemu szkolnictwa wyższego

Identyfikacja czynników wpływających na system szkolnictwa wyższego i związanych z nimi wyzwań z jednej strony nie wydaje się zbyt skomplikowana, gdyż intuicyjnie można wskazać, co oddziałuje na instytucje. Z drugiej strony pojawia się pytanie, czy można te czynniki i wyzwania uporządkować w sposób logiczny, tak aby mogły posłużyć do pogłębionych analiz, formułowania wniosków, a na ich podstawie do kształtowania polityki publicznej w zakresie szkolnictwa wyższego oraz projektowania aktów normatywnych w tym obszarze.

W związku z tym można stwierdzić, że wyzwania wpływające na uczelnie wyższe mogą mieć różne źródła. Niektóre z nich są niezależne od działań człowieka. Wśród nich są czynniki dotyczące sfery materialnej, takie jak finansowanie i infrastruktura, ale istnieją również te, które mają charakter niematerialny i wynikają z określonych zjawisk politycznych, społecznych i gospodarczych².

W zależności od źródła danego wyzwania, odpowiedź szkolnictwa wyższego będzie różna. Poniżej zostaną przedstawione wybrane czynniki oddziaływania i związane z nimi wyzwania na system szkolnictwa wyższego i społeczność akademicką, które mają istotne znaczenie w kształtowaniu polityki i projektowaniu aktów normatywnych dotyczących uczelni wyższych tak na poziomie powszechnie obowiązujących, jak i w ramach wewnętrznych danej organizacji.

3. Podstawowe wyzwania o charakterze materialnym dla szkolnictwa wyższego

Jednym z najpilniejszych problemów szkolnictwa wyższego jest zrównoważony rozwój finansowy. Realizacja misji uczelni wyższych i ich zadań bez odpowiedniego finansowania jest utrudniona, a czasami wręcz niemożliwa. Brak właściwych środków finansowych i materialnych prowadzi do obniżenia jakości kształcenia oraz prowadzonych badań. Społeczność akademicka, w tym nauczyciele akademicy, przestają skupiać się na powierzonych im zadaniach, a praca na uczelni staje się często jedynie dodatkiem do podstawowego zajęcia zarobkowego.

² Zob. szerzej w monografii: Ph. G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in Global Higher Education Tracking an Academic Revolution*, Brill 2019.

Ze względu na określony sposób ukształtowania zasad finansowania szkolnictwa wyższego (zarówno procesu kształcenia, jak i prowadzenia badań) w politykach państwa i aktach normatywnych, finansowanie szkolnictwa wyższego ulega zmniejszeniu. To sprawia, że uczelnie muszą poszukiwać innych źródeł finansowania, aby pokryć koszty swojej działalności.

Rosnące koszty zapewniania wysokiej jakości kształcenia, w połączeniu z koniecznością inwestowania w nowe technologie i infrastrukturę, pogłębiają problem deficytu finansowego w szkołach wyższych. Z tego powodu uczelnie mają trudności z oferowaniem konkurencyjnych wynagrodzeń, co utrudnia zatrzymanie najlepszych wykładowców, a jednocześnie zmagają się z utrzymaniem odpowiedniego stosunku liczby studentów do nauczycieli, co jest kluczowe dla jakości kształcenia³.

Obecny kształt systemu szkolnictwa wyższego prowadzi również do zwiększenia obciążeń administracyjnych i biurokratycznych, których użyteczność jest powszechnie podawana w wątpliwość (np. w zakresie stosowania przepisów o zamówieniach publicznych i ustawy o finansach publicznych). Utrudniają one funkcjonowanie szkół wyższych i obniżają ich efektywność⁴.

Dodatkowym wyzwaniem jest zarządzanie środkami finansowymi, zarówno z uwagi na nałożony reżim prawny, jak i brak odpowiednich kwalifikacji w tym zakresie. W rezultacie może dochodzić do niegospodarności i marnotrawstwa środków.

W polskich realiach kwestie finansowania są ściśle związane z ustawowo określonym modelem funkcjonowania szkół wyższych. W przypadku uczelni publicznych są one zorganizowane w sposób niekomercyjny, a jednocześnie oczekuje się od nich efektów „rynkowych”. Mimo konieczności spełniania określonych wymogów prawnych dla prowadzenia szkół wyższych, widoczne są różnice między szkołami publicznymi a prywatnymi, które wpływają na sposób zarządzania środkami finansowymi.

Powyższe wyzwania stwarzają konieczność weryfikacji przepisów dotyczących finansowania szkolnictwa wyższego oraz ciągłego podnoszenia kwalifikacji kadry zarządzającej uczelniami, zwłaszcza w zakresie planowania, wydatkowania środków i pozyskiwania funduszy z innych źródeł niż budżet państwa.

³ Zob. szerzej: D. Bruce Johnstone, *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*, Brill 2006, s. 5-11.

⁴ Zob. J. Wiklin, *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reformy*, „Studia BAS” nr 3/2013, s. 68. Spostrzeżenia wyrażane w 2013 r. pozostają aktualne po zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym i systemowej reformie szkolnictwa wyższego i nauki w 2018 r.

Należy zatem sformułować jasne kryteria i mechanizmy finansowania nauki oraz kształcenia, w taki sposób, aby misja uczelni była realizowana, a wydatki nie były przeznaczane na działania nieadekwatne z punktu widzenia zadań uczelni.

4. Wybrane wyzwania o charakterze niematerialnym dla szkolnictwa wyższego

Na szkolnictwo wyższe oddziałują różne czynniki, takie jak prawne, demograficzne, technologiczne, ekonomiczne, społeczne i polityczne. Nie można wskazać wyczerpującej, szczegółowej listy tych wyzwań. Poniżej zostaną przedstawione te, które wydają się najistotniejsze z punktu widzenia funkcjonowania uczelni, jej organizacji, a także kształcenia i prowadzenia badań naukowych.

4.1. Ilościowy rozrost szkolnictwa wyższego

Zarówno na poziomie konstytucyjnym, jak i międzynarodowym prawo do nauki, wolność kształcenia oraz prowadzenia badań naukowych⁵ są prawami człowieka, które wyznaczają status prawny jednostki w sferze życia społecznego i kulturalnego. Zapewnienie realizacji tych praw jest obowiązkiem państwa⁶.

Większa świadomość społeczna znaczenia wolności akademickich oraz prawa do nauki sprawia, że jednostki lub ich zrzeszenia coraz częściej z nich korzystają. Kształcenie w szkołach wyższych i prowadzenie badań staje się coraz bardziej powszechne, co prowadzi do rozwoju szkolnictwa wyższego.

Zjawisko to można opisać jako wzrost liczby instytucji szkolnictwa wyższego oraz wzrost oferty edukacyjnej, w tym powstawanie nowych kierunków studiów i programów akademickich. Rozwój szkolnictwa wyższego można uzasadnić, oprócz praw człowieka, także rozwojem gospodarczym i technologicznym, a tym samym potrzebą kształcenia i prowadzenia badań w wyspecjalizowanych dziedzinach. Globalizacja również przyczyniła się do zwiększenia dostępności kształcenia, w tym do informacji o ofertach edukacyjnych, nie tylko na poziomie krajowym, ale także międzynarodowym.

W rezultacie rozrost szkolnictwa wyższego wzbogaca ofertę dla studentów i nauczycieli akademickich, jednak prowadzi również do znacznego zróżnicowania jakości kształcenia i

⁵ Zob. art. 70 ust. 1, art. 73 Konstytucji RP i np. art. 15 ust. 1 Międzynarodowego Paktu Praw Ekonomicznych, Socjalnych i Kulturalnych. Co ciekawe, odrębnej regulacji nt. wolności nauki nie zawiera Europejska Konwencja Praw Człowieka, choć wolność tę można wywieść z ogólnych przepisach dotyczących praw człowieka, w tym wolności wyrażania poglądów, wolności myśli i sumienia.

⁶ S. Jarosz-Żukowska, Ł. Żukowski, *Wolność badań naukowych i nauczania*, [w:] *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*, red. M. Jabłoński, Wrocław 2014, s. 720-721.

badan. Z jednej strony, niektóre instytucje mogą bowiem nie spełniać odpowiednich standardów, co obniża wartość nabywanych kwalifikacji i może mieć negatywny wpływ na rynek pracy⁷. Z drugiej strony, rosnąca konkurencyjność może mobilizować uczelnie do podnoszenia jakości kształcenia i badań, co pozwoli im stać się wiodącymi ośrodkami w systemie szkolnictwa wyższego. To może przynieść nie tylko korzyści finansowe, ale także budowanie prestiżu uczelni, jej wizerunku i autorytetu, co w efekcie pozwala na lepsze oddziaływanie na otoczenie polityczne, społeczne i gospodarcze.

Można więc uznać, że ilościowy rozrost szkolnictwa wyższego stwarza zarówno możliwości, jak i zagrożenia. W tym kontekście kluczowe jest znalezienie równowagi między dostępnością a jakością, aby zapewnić, że absolwenci będą dobrze przygotowani do sprostanania wymaganiom współczesnego rynku pracy. Przyszłe wysiłki powinny koncentrować się na innowacjach w kształceniu oraz dostosowywaniu programów kształcenia do zmieniających się potrzeb gospodarki, nie pomijając przy tym wartości, na których opiera się uczelnia.

4.2.Problemy demograficzne

Ilościowy rozrost szkolnictwa wyższego należy skonfrontować z kwestiami demograficznymi. Wiosną 2024 r. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego zwrócił uwagę, że w Polsce jest zbyt wiele szkół wyższych i wobec spadku liczby studentów należy rozważyć ich konsolidację. Choć propozycja ta wydaje się rewolucyjna, nie jest nowa i pojawiała się wielokrotnie w debatach nad kształtem szkolnictwa wyższego⁸.

W ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci demografia stała się jednym z kluczowych czynników wpływających na rozwój szkolnictwa wyższego. Zmiany w strukturze wiekowej społeczeństw, wzrost różnorodności kulturowej oraz ewolucja potrzeb rynku pracy stawiają przed uniwersytetami szereg wyzwań i możliwości. Jednym z najpoważniejszych problemów, z jakimi musi się zmierzyć system szkolnictwa wyższego, jest starzejące się społeczeństwo, co prowadzi do spadku liczby studentów i konieczności przemyślenia sposobu funkcjonowania uczelni. Może to wpłynąć na przygotowanie oferty edukacyjnej dostosowanej do potrzeb studentów z różnych grup wiekowych⁹.

⁷ Zob. K. Wasilewski, *Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, „Forum Oświatowe” 30(2)/2017, s. 68.

⁸ Zob. np. M. Hulicka, T. Kalisz, *Konsolidacja i międzyuczelniane struktury poziome w Polsce i krajach europejskich – regulacje, rozwiązania i inicjatywy*, Warszawa 2023.

⁹ W. Archer, W. Kops, *Older adult learners: An opportunity for universities*, [w:] *Inequality, innovation and reform in higher education: challenges of migration and ageing populations*, red. M. Slowey, H. G. Schuetze, T. Zubrzycki, Springer 2020, a. 251–264.

Równocześnie warto rozważyć rolę migracji w tym kontekście oraz wyzwania związane z funkcjonowaniem uczelni w środowisku wielonarodowym. To jednak wymaga odpowiednich rozwiązań prawnych, infrastrukturalnych i organizacyjnych, a także zmiany podejścia do sposobu kształcenia¹⁰. Zmiany demograficzne prowadzą również do wzrostu różnorodności kulturowej wśród studentów, co z kolei stawia przed uczelniami wyzwanie w zakresie oceny, czy programy kształcenia i wsparcie są dostosowane do potrzeb tej zróżnicowanej grupy.

Demografia wpływa także na umiejętności wymagane na rynku pracy, co rodzi konieczność oceny, na ile programy kształcenia są adekwatne do zmieniających się potrzeb gospodarki¹¹.

Ponadto zmiany demograficzne mają wpływ na poziom finansowania szkół wyższych przez rządy. Spadek liczby studentów może prowadzić do redukcji finansowania, co zmusza uczelnie do poszukiwania alternatywnych źródeł dochodów.

W związku z ewoluującymi potrzebami demograficznymi uczelnie mogą rozwijać nowe programy i inicjatywy badawcze, aby sprostać wyzwaniom współczesności. Demografia wywiera istotny wpływ na systemy szkolnictwa wyższego, wpływając na rekrutację, różnorodność studentów, finansowanie, programy kształcenia oraz wsparcie dla studentów. Aby sprostać wyzwaniom wynikającym z tych zmian, uczelnie wyższe muszą być elastyczne i wdrażać strategie dostosowane do zmieniającego się otoczenia demograficznego. Tylko w ten sposób będą mogły utrzymać swoją efektywność w coraz bardziej złożonym świecie szkolnictwa wyższego.

4.3. Zjawisko konkurencji i współpracy w szkolnictwie wyższym

Rozrost ilościowy szkolnictwa wyższego, problemy demograficzne oraz migracje sprawiają, że instytucje szkolnictwa wyższego funkcjonują w coraz bardziej konkurencyjnych warunkach. Uczelnie muszą jednocześnie uwzględniać zmieniające się oczekiwania beneficjentów szkolnictwa wyższego, zwłaszcza studentów, ale także nauczycieli akademickich. Przekłada się to nie tylko na ofertę kształcenia, ale również powinno znaleźć odzwierciedlenie w ofercie skierowanej do badaczy i dydaktyków. W dyskusjach nad kształtem szkolnictwa wyższego ten drugi aspekt, czyli stworzenie odpowiednich warunków dla nauczycieli akademickich, jest często traktowany marginalnie.

¹⁰ Por. np. M. Kozula, *Adaptacja studentów zagranicznych na uczelniach jako główne wyzwanie edukacji migracyjnej w Polsce*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja” 13(1)/2018, s. 91-104.

¹¹ Por. A. Rączaszek, *Niż demograficzny i jego skutki dla szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe” nr 260/2016, s. 95-104.

Konkurencja o studentów oraz nacisk na podnoszenie jakości kształcenia to kluczowe czynniki wpływające na rozwój szkolnictwa wyższego. Uczelnie, które skutecznie reagują na zmieniające się potrzeby rynku oraz podnoszą jakość swoich programów kształcenia, mają szansę odnieść sukces w coraz bardziej zróżnicowanym i konkurencyjnym środowisku. Jednak działania te nie będą w pełni skuteczne, jeśli nie uwzględnią również potrzeb kadry akademickiej i innych pracowników uczelni.

Równie istotne jest podejmowanie współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego przy realizacji określonych zadań. Wspólne działania mogą bowiem w wielu przypadkach zwiększyć efektywność rozwiązywania problemów związanych ze współczesnymi wyzwaniami szkolnictwa wyższego¹².

4.4.Presja na uczelnie, aby rozszerzały dostęp do wyższej edukacji (kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego)

Włączanie standardów ochrony praw człowieka, w tym praw o charakterze społecznym i kulturalnym, w polityki rządu wywołuje presję na uczelnie ze strony zarówno państwa, jak i organizacji międzynarodowych w zakresie rozszerzenia dostępu do wyższej edukacji¹³, co ma być jednym ze sposobów ograniczenia wykluczenia społecznego.

Z jednej strony może to stanowić szansę związaną ze zwiększeniem finansowania działalności tych instytucji, z drugiej zaś może prowadzić do problemów związanych z zapewnieniem odpowiedniego poziomu jakości kształcenia. Uczelnie, starając się zwiększyć liczbę studentów, mogą obniżać wymagania rekrutacyjne, a następnie wymogi dotyczące realizacji i weryfikacji efektów kształcenia, co może wpłynąć na ogólną jakość kształcenia.

Rozszerzanie dostępu do edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego może działać zarówno stymulująco (poprzez systematyczne doskonalenie procesu kształcenia), jak i ograniczająco. Przykładem może być sytuacja, gdy uczelnie, aby przyciągnąć szerszą grupę studentów, rozwijają nowe programy i kierunki studiów. Choć może to zwiększyć różnorodność oferty edukacyjnej, istnieje ryzyko, że nowe programy nie będą dostosowane do rzeczywistych potrzeb rynku pracy i wymagań otoczenia społeczno-gospodarczego.

Wzrost liczby studentów często wymaga również inwestycji w infrastrukturę uczelni, w tym budowę nowych budynków, laboratoriów czy sal wykładowych. Takie inwestycje mogą

¹²K. Leja, *Współpracować i konkurować w szkolnictwie wyższym -czy to ma sens? Analiza wybranych związków statystycznych*, „Journal of Modern Science” 2023

¹³ UNESCO.ORG: *Towards universal access to higher education: international trends*, 16 listopada 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686/PDF/375686spa.pdf.multi> (dostęp: 10.07.2024).

być jednak kosztowne i trudne do zrealizowania, szczególnie w przypadku uczelni z ograniczonymi budżetami.

Rozszerzenie dostępu do wyższej edukacji wiąże się także z koniecznością zatrudnienia większej liczby wykładowców i pracowników administracyjnych. W przypadku niedoborów kadrowych może to negatywnie wpłynąć na jakość kształcenia oraz obsługi studentów.

Z powyższego wynika, że presja na uczelnie, aby rozszerzały dostęp do wyższej edukacji, ma istotny wpływ na stan szkolnictwa wyższego. Chociaż zwiększenie dostępności edukacji jest niezbędne w kontekście zmieniających się oczekiwań społecznych i ekonomicznych, kluczowe jest zapewnienie równowagi między ilością a jakością kształcenia. Uczelnie powinny podejmować działania, które nie tylko zwiększają dostępność edukacji, ale także dbają o jakość programów oraz wsparcie dla studentów i kadry akademickiej. W przeciwnym razie ryzyko obniżenia jakości kształcenia może doprowadzić do negatywnych konsekwencji zarówno dla studentów, jak i dla całego systemu szkolnictwa wyższego.

4.5. Konieczność wdrażania standardów inkluzywności i dostępności w szkolnictwie wyższym

Podobnie jak w przypadku dostępu do szkolnictwa wyższego jako takiego, istotnym zagadnieniem w debacie o uczelniach są kwestie inkluzywności i dostępności, co ma zapewnić realizację standardów równego traktowania i niedyskryminacji¹⁴. Wdrażanie standardów inkluzywności i dostępności w szkolnictwie wyższym stało się w ostatnich latach jednym z priorytetów wielu instytucji edukacyjnych na całym świecie. Nie jest to jednak zadanie łatwe i powinno być realizowane z rozwagą¹⁵.

Pluralizm społeczny, zwiększona różnorodność kulturowa, a także kwestia określonych niepełnosprawności powodują, że środowisko szkolnictwa wyższego musi zmierzyć się z zagadnieniami inkluzywności i dostępności, gdyż w przeciwnym razie będzie posądzane o naruszenie międzynarodowych standardów ochrony praw człowieka. Kwestia ta dotyczy zarówno organizacji uczelni, jak i procesu kształcenia oraz prowadzenia badań naukowych.

W odpowiedzi na zmieniające się potrzeby społeczne oraz rosnącą świadomość na temat równości i sprawiedliwości, uczelnie muszą dostosowywać swoje struktury, programy i polityki, aby zapewnić równe szanse wszystkim studentom, niezależnie od ich zdolności, pochodzenia, statusu społecznego czy zdrowotnego.

¹⁴ UNESCO: L. Wang, *Equity, inclusion and the transformation of higher education*, <https://www.unesco.org/en/articles/equity-inclusion-and-transformation-higher-education> (dostęp 10.07.2024).

¹⁵ S. Guo, Z. Jamal, *Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models*, „Canadian Journal of Higher Education” nr 37/2007, s. 27–49.

Podstawowymi obszarami wdrażania standardów równości, inkluzywności i dostępności są 1) dostępność infrastrukturalna, w tym likwidacja barier architektonicznych, 2) dostępność cyfrowa, w tym dostępność treści edukacyjnych w formie cyfrowej, a także dostęp do zasobów naukowych¹⁶.

W omawianym zakresie istotne jest zapewnienie wsparcia osobom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Ważne jest również wsparcie psychologiczne, które może pomóc studentom z trudnościami emocjonalnymi, związanymi z adaptacją do życia akademickiego. Wsparcie takie powinno być udzielane także innym członkom wspólnoty akademickiej.

Inkluzywność w edukacji oznacza konieczność różnicowania metod kształcenia (metod dydaktycznych), aby odpowiadały one na potrzeby różnych grup studentów. To zaś może mieć wpływ na organizację studiów, zajęć, a także wymagania od nauczycieli akademickich, w tym konieczność podnoszenia przez nich kwalifikacji z uwzględnieniem standardów inkluzywności i dostępności. Szkolenia z zakresu pracy z osobami z niepełnosprawnościami, metod dydaktycznych dostosowanych do zróżnicowanych grup studentów, a także z zakresu wrażliwości kulturowej są kluczowe dla budowania inkluzywnego środowiska na uczelniach.

Inkluzywność i dostępność powinny również przenikać obszar badań naukowych. Uczelnie powinny stwarzać możliwości udziału w badaniach naukowych dla osób o różnorodnych zdolnościach, a także promować projekty badawcze, które koncentrują się na problematyce inkluzywności i równości.

Ponadto od uczelni oczekuje się wprowadzania polityk równościowych i przeciwdziałanie dyskryminacji. Ważne jest przy tym, by dane działania były prowadzone w sposób wyważony, gdyż nierzadko tworzenie tego rodzaju rozwiązań pogłębia nierówności i wykluczenie niektórych osób¹⁷. Również w tym wypadku uczelnie wyższe nie mogą tracić w pola widzenia swojej myśli, wierności prawdzie i wartościom.

Wdrażanie standardów inkluzywności i dostępności może wiązać się z pewnymi wyzwaniem, takimi jak wysokie koszty dostosowania infrastruktury, rozwój odpowiednich zasobów cyfrowych czy zmiana kultury organizacyjnej uczelni. By wypełnić wymogi wynikające z prawa uczelnie muszą tworzyć przestrzeń otwartą dla wszystkich, niezależnie od ich indywidualnych ograniczeń czy potrzeb. Ważne, by w robiły to zgodnie ze swoją misją.

¹⁶ Strony internetowe, platformy e-learningowe oraz materiały dydaktyczne muszą być dostosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, w tym z dysfunkcjami wzroku, słuchu czy trudnościami w uczeniu się. Standardy dostępności cyfrowej, takie jak WCAG (Web Content Accessibility Guidelines).

¹⁷ Zob. np. wyniki zaprezentowane przez węgierskich badaczy: A. Varga, K. Vitéz, I. Orsós, B. Fodor, G. Horváth, *Diversity and Inclusion in Higher Education*, „Képzés És Gyakorlat” nr 1-2/2021, s. 70-78.

4.6. Wyzwania związane z transformacją cyfrową

Jednym z najważniejszych obecnie wyzwań szkolnictwa wyższego jest transformacja cyfrowa. Postęp technologiczny, rosnąca rola danych oraz globalizacja sprawiają, że uczelnie są zmuszone dostosowywać swoje struktury i procesy do zmieniającego się środowiska cyfrowego. Wdrożenie technologii cyfrowych w szkolnictwie wyższym przynosi ogromne korzyści, ale jednocześnie stawia przed instytucjami edukacyjnymi liczne wyzwania.

Wśród wyzwań z zakresu transformacji cyfrowej pojawia się jest konieczność weryfikacji i ewentualnej zmiany modelu kształcenia. Tradycyjne metody dydaktyczne, oparte głównie na wykładach i zajęciach stacjonarnych, muszą zostać zintegrowane z nowoczesnymi technologiami, takimi jak platformy e-learningowe, narzędzia do wideokonferencji, a także hybrydowe modele kształcenia. Uczelnie muszą dostosować się do nowych oczekiwań studentów, którzy coraz częściej preferują elastyczne formy nauki, umożliwiające łączenie edukacji z pracą zawodową czy innymi zobowiązaniami. To wymaga inwestycji w infrastrukturę technologiczną oraz przeszkolenia kadry akademickiej¹⁸.

Z cyfryzacja wiąże się wspomniana już konieczności zapewnienia dostępności do treści kształcenia. W tym kontekście uczelnie są zobowiązane to tego, by ich platformy e-learningowe i cyfrowe narzędzia były dostępne i przyjazne dla wszystkich, niezależnie od ich umiejętności technicznych czy zasobów materialnych¹⁹.

Transformacja cyfrowa w szkolnictwie wyższym oznacza też wyzwanie dotyczące zapewnienia bezpieczeństwa danych i ochrony prywatności²⁰. Uczelnie przetwarzają ogromne ilości danych, w tym dane osobowe studentów, wykładowców oraz wyniki badań naukowych, a także dane badawcze. Wobec tego konieczne jest wprowadzenie skutecznych polityk i procedur dotyczących ochrony danych, zgodnych z międzynarodowymi standardami, takimi jak RODO (GDPR). Bezpieczeństwo systemów informatycznych i cyberbezpieczeństwo stanowią dziś jedno z priorytetowych zagadnień dla szkolnictwa wyższego.

Transformacja cyfrowa wymaga od kadry akademickiej nabycia kompetencji cyfrowych oraz kompetencji związanych z wykorzystywaniem technologii w działalności

¹⁸ Por. G. Robertstone, I. Lapina, *Digital transformation in higher education: drivers, success factors, benefits and challenges*, Conference: Human, Technologies and Quality of Education, 2022, s. 154-155.

¹⁹ Por. F. Björn, T. Ladonlahti, *Digital Accessibility in Distance Education*, [w:] *Diversity and Inclusion in Digital Education. For European Universities*, EADTU/Zenodo 2022, s.20-26.

²⁰ I. Józwiak, A. Szleszyński, *Rola oraz bezpieczeństwo informacji w uczelni publicznej i niepublicznej*, „Zeszyty Naukowe WSOWL” nr 4/2011, s. 434-445; B. Zbarachewicz, *Zagrożenia związane z przetwarzaniem danych osobowych w szkole wyższej*, [w:] *Internet Hacking*, red. A. Gryszczyńska, G. Szpor, W. Wiewiórowski, Warszawa 2023, s. 283-295.

badawczej i dydaktycznej. W związku z tym niezbędne są inwestycje w szkolenia i podnoszenie kompetencji cyfrowych pracowników uczelni.

Transformacja cyfrowa wymaga od uczelni nie tylko zmiany w sposobie kształcenia, ale również dostosowania całej organizacji do nowych warunków. To oznacza konieczność wprowadzenia nowych strategii zarządzania, restrukturyzacji procesów administracyjnych oraz integracji różnych systemów technologicznych. Wyzwaniem dla uczelni jest zatem zarządzanie tymi zmianami, aby nie zakłócić ich codziennej działalności.

Z powyższego wynika, że transformacja cyfrowa stwarza szanse rozwoju szkolnictwa wyższego, ale też stawia przed szkolnictwem wyższym liczne wyzwania. Aby im sprostać, uczelnie muszą zainwestować w nowoczesną infrastrukturę technologiczną, przeszkolenie kadry akademickiej, a także zadbać o inkluzywność i dostępność swoich programów edukacyjnych i badań. Zrównoważone wdrażanie technologii cyfrowych, które bierze pod uwagę zarówno potrzeby studentów, jak i wymogi rynkowe, będzie kluczowe dla przyszłości szkolnictwa wyższego w dobie cyfryzacji. Działania te nie mogą odbywać się z pominięciem grup narażonych na wykluczenie cyfrowe.

Polityki i rozwiązania prawne muszą zatem przewidywać takie rozwiązania, które będą nie tylko sprzyjały wykorzystywaniu narzędzi cyfrowych przez szkolnictwo wyższe, ale także, które będą łagodziły wszystkie niedogodności dla beneficjentów systemu szkolnictwa wyższego związane z postępem cyfrowym.

4.6.1. Wyzwania związane z umiędzynarodowieniem procesu kształcenia i badań naukowych oraz problemy wynikające z globalizacji

Umiędzynarodowienie procesu kształcenia i badań naukowych to zjawisko, które zyskuje na znaczeniu w kontekście globalizacji. Problematyka ta pojawia się także w publikacjach naukowych²¹. Wiąże się ono z rosnącą współpracą międzynarodową w dziedzinie edukacji oraz nauki, co przynosi szereg korzyści, ale jednocześnie stawia przed instytucjami akademickimi oraz naukowcami liczne wyzwania.

Międzynarodowe projekty badawcze oraz współpraca akademicka często wymagają współdziałania osób z różnych krajów, co może prowadzić do trudności komunikacyjnych.

²¹ Zob. np. D. Antonowicz, *Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce (1989–2019)*, [w:] *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019*, red. J. Woźnicki, Warszawa 2019, s. 219–230; Taż, *Internacjonalizacja jako źródło legitymizacji reform szkolnictwa wyższego w Polsce (2007–2012)*, „Przegląd Socjologiczny” LXV/3/2016, s. 131–157; S. Robson, M. Wihlborg, *Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities*, „European Educational Research Journal” nr 18(2)/2019, s. 127–134.

Język angielski staje się *lingua franca* nauki, co stawia naukowców z krajów nieanglojęzycznych w trudnej sytuacji – muszą opanować język specjalistyczny, aby skutecznie uczestniczyć w badaniach i publikować wyniki. Niestety język ten nie zawsze jest w stanie precyzyjnie wyrazić myśli i ustalenia badawcze, co powoduje ograniczoną komunikatywność w wymianie doświadczeń, zwłaszcza w zakresie tworzenia siatki pojęć w naukach humanistycznych czy społecznych.

Umiejdzynarodowienie procesu kształcenia wymaga dostosowania programów kształcenia do międzynarodowych standardów oraz wprowadzania elementów kształcenia interkulturowego. Oznacza to potrzebę uwzględnienia różnorodnych perspektyw, co może być trudne w systemach edukacyjnych, które są silnie osadzone w lokalnych kontekstach.

Umiejdzynarodowienie wspiera mobilność studentów i pracowników naukowych, ale stawia także wyzwania logistyczne i administracyjne. Instytucje muszą stworzyć odpowiednie warunki, aby ułatwić przepływ osób między uczelniami, a także zająć się kwestiami uznawania kwalifikacji, różnic programowych czy wsparcia dla studentów zagranicznych.

Nie wszystkie państwa mają równy dostęp do zasobów, technologii czy możliwości współpracy międzynarodowej. Kraje rozwinięte mają znacznie większe możliwości przyciągania najlepszych naukowców i studentów z całego świata, co może prowadzić do „drenażu mózgów” z krajów rozwijających się.

Globalizacja sprzyja komercjalizacji badań naukowych, co może prowadzić do konfliktów interesów. Naukowcy mogą być bardziej zainteresowani projektami przynoszącymi szybkie zyski finansowe niż długoterminowymi badaniami o znaczeniu fundamentalnym, co negatywnie wpływa na rozwój nauki jako całości. Jednocześnie utrudnione jest prowadzenie badań związanych ściśle z danym językiem czy państwem, bo w takim wypadku dostęp do międzynarodowych zespołów badawczych czy finansowania projektów jest ograniczony.

Proces globalizacji prowadzi do coraz większej standaryzacji programów kształcenia, co może ograniczać różnorodność i innowacyjność. Lokalne systemy kształcenia mogą tracić swoją unikalność, a nacisk na standaryzację często prowadzi do marginalizacji specyficznych kontekstów społeczno-kulturowych, które mogłyby wzbogacić proces nauczania.

W międzynarodowych rankingach uczelni coraz większe znaczenie przypisuje się osiągnięciom mierzalnym, takim jak liczba publikacji czy patenty. Tego typu nacisk na wyniki ilościowe może prowadzić do zniekształceń w działalności naukowej, gdzie liczy się raczej ilość niż jakość badań. Tzw. punktoza może pogarszać jakość prowadzonych badań i prowadzić do nadużyć w sferze publikowania wyników badań w wydawnictwach i czasopismach, nadawaniu stopni i tytułów naukowych czy przyznawaniu grantów naukowych.

W dobie globalizacji, nie wszystkie regiony świata mają równy dostęp do zaawansowanych technologii czy nowoczesnych metod kształcenia. Kraje o mniejszych zasobach mogą mieć trudności w konkurowaniu z najlepszymi ośrodkami naukowymi na świecie, co pogłębia globalne nierówności w zakresie dostępu do edukacji i nauki.

Wobec powyższego, umiędzynarodowienie procesu kształcenia i badań naukowych oraz globalizacja oferują ogromne możliwości rozwoju i wymiany wiedzy, ale wymagają od uczelni i naukowców gotowości do pokonania licznych wyzwań, takich jak różnice kulturowe, nierówności w dostępie do zasobów oraz potrzeba zrównoważonego rozwoju nauki na globalną skalę.

4.7. Wyzwania związane z dostosowaniem się uczelni do potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego

Obok wyżej wymienionych, istnieje oczekiwanie, że szkoły wyższe będą dostosowywać się do potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego. Wobec tego uczelnie, oprócz realizacji swojej tradycyjnej misji naukowej i edukacyjnej, muszą coraz częściej odpowiadać na dynamicznie zmieniające się potrzeby rynku pracy, gospodarki oraz społeczeństwa. I choć samo założenie jest dobre, gdyż dialog między uczelniami a otoczeniem społecznym i gospodarczym istniał zawsze. Uniwersytety czy później inne szkoły wyższe zawsze miały dawać jakąś wartość dla otoczenia. Sposób jego ujęcia wymogu współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym i pewne jego sparametryzowanie, może dziś może budzić zastrzeżenia, zwłaszcza że uczelnia jako organizacja różni się od klasycznych podmiotów gospodarczych ukierunkowanych na zysk. Można rozważyć, czy obecne podejście do współpracy nie powoduje zatracenia istoty szkoły wyższej i jej misji i celów.

Współczesny rynek pracy wymaga od absolwentów posiadania nie tylko wiedzy, ale także umiejętności praktycznych oraz tzw. kompetencji miękkich, takich jak zdolność do pracy w zespole, komunikacja czy rozwiązywanie problemów. Uczelnie muszą dostosować swoje programy kształcenia, aby wyposażyć studentów w te kwalifikacje²². Wyzwaniem jest w tym wypadku tempo zmian technologicznych i rynkowych, które sprawia, że aktualizacja

²² W konsekwencji w przepisach uczelnianych dotyczących wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia włącza się interesariuszy zewnętrznych do udziału w projektowaniu programów studiów, tworzy się rady biznesu i inne gremia, podmioty zewnętrzne opiniują programy studiów i ich zmiany zob. np. Uchwała Nr 88/2022 Senatu Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 23 czerwca 2022 r. w sprawie ustalenia wytycznych dotyczących projektowania programów studiów, studiów podyplomowych i innych form kształcenia; Zarządzenie Nr 54/2022 Rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 29 czerwca 2022 r. w sprawie Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia i jego doskonalenia na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

programów musi być stała i dynamiczna. Jednocześnie nie można studenta czy absolwenta szkoły wyższej sprowadzać do roli produktu działalności uczelni, a niestety takie podejście, choćby w opisach programów studiów zgodnie z wymaganiami przepisów prawnych i ram kwalifikacji jest dość powszechne.

Wśród rekomendacji dla środowiska akademickiego jest tak, by uczelnie współpracowały z otoczeniem społecznym i gospodarczym sektora publicznego i prywatnego. Taka współpraca może obejmować m.in. wspólne projekty badawczo-rozwojowe, programy stażowe dla studentów, zamawiane studia, a także zlecone badania i ekspertyzy. Wobec różnych interesów tych grup i posługiwania się różnymi mechanizmami działania, nie zawsze współpraca jest możliwa.

Obok powyższego, ważnym zadaniem staje się wspieranie innowacyjności i przedsiębiorczości wśród studentów i nauczycieli akademickich. Aby odpowiadać na potrzeby gospodarki opartej na wiedzy, uczelnie podejmują działania, by stwarzać warunki sprzyjające powstawaniu start-upów, komercjalizacji badań oraz wdrażaniu nowych technologii. Wyzwanie to obejmuje rozwijanie odpowiedniej infrastruktury, takiej jak inkubatory przedsiębiorczości, centra transferu technologii czy biura patentowe²³.

Dynamicznie zmieniające się potrzeby społeczne i gospodarcze wymagają od uczelni elastyczności w formach kształcenia. Coraz większą rolę odgrywa kształcenie ustawiczne (lifelong learning), umożliwiające osobom dorosłym uzupełnianie i aktualizowanie wiedzy w trakcie całej kariery zawodowej. Uczelnie muszą dostosować swoje oferty edukacyjne, w tym także w formie kursów online, studiów podyplomowych czy krótkich programów certyfikacyjnych²⁴.

Z wpływem szkół wyższych na otoczenie wiąże się także społeczna odpowiedzialność uczelni. Odgrywają one bowiem rolę w kształtowaniu postaw społecznych i odpowiedzialności obywatelskiej. W tym kontekście ważne zagadnienia mogą być ujmowane w programach badawczych i programach kształcenia. Uczelnie mogą angażować się w działania społeczne,

²³ Zob. np. E. Multan, K. Walczuk, *Rola inkubatorów akademickich w rozwoju przedsiębiorczości w Polsce*, https://www.researchgate.net/publication/362760978_Rola_inkubatorow_akademickichw_rozwoju_przedsiębiorczosci_w_Polsce The role of academic incubators in the development of entrepreneurship in Poland (dostęp: 15.06.2024); Ł. Siemieniuk, *Wybrane aspekty funkcjonowania akademickich inkubatorów przedsiębiorczości w Polsce*, „Optimum. Studia Ekonomiczne” nr 6/2017, s. 79-81.

²⁴ D. Atchoarena, *Universities as Lifelong Learning Institutions: A New Frontier for Higher Education?*, [w:] *The Promise of Higher Education*, red. H. van't Land, A. Corcoran, DC. Iancu, Springer, Cham: 2021, https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_47 (dostęp: 03.09.2024).

np. poprzez organizowanie konferencji, otwartych debat, wspieranie lokalnych inicjatyw czy prowadzenie badań służących poprawie jakości życia społecznego²⁵.

Z art. 2 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, wynika, że misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach. To zadanie wyrażone w treści przepisu aktu prawa powszechnie obowiązującego jest nie tylko deklaracją, ale wynika z niej określone zobowiązanie, które musi być przez uczelnie realizowane.

4.8. Wyzwania dotyczące kształtu rozwiązań prawnych

Wyzwania związane z kształtowaniem rozwiązań prawnych w obszarze szkolnictwa wyższego nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od fundamentalnych zasad państwa prawnego, które zakłada nakaz budowania zaufania do państwa i stanowionego przez nie prawa. Wyraża się ona w takim stanowieniu i stosowaniu prawa, aby nie stawało się ono pułapką na jednostki i jej związki. To znaczy, że zgodnie z tą zasadą prawo musi być sformułowane w taki sposób, by jednostka mogła układać swoje sprawy w zaufaniu, że nie naraża się na prawne skutki, których nie mogła przewidzieć w momencie podejmowania decyzji i działań²⁶.

Z zasady zaufania można wywieść zasady poprawnej legislacji, które mają znaczenie także w kształtowaniu prawa szkolnictwa wyższego. W tym kontekście istotne znaczenie ma zasada określoności. Wyjaśniając treść tej zasady Trybunał Konstytucyjny wskazał, że na „ustawodawcy ciąży obowiązek tworzenia przepisów prawa możliwie najbardziej określonych w danym wypadku, zarówno pod względem ich treści, jak i formy. Na oba wymiary określoności prawa składają się kryteria, które były wielokrotnie wskazywane w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego, mianowicie: precyzyjność regulacji prawnej, jasność przepisu oraz jego legislacyjna poprawność”²⁷.

Prawodawca, tworząc regulacje dla uczelni wyższych, musi wziąć pod uwagę zarówno autonomię uczelni i wolność akademicką, jak i potrzebę przestrzegania norm prawnych oraz ochronę interesów publicznych. Kluczowe jest również zapewnienie, że przepisy te będą zgodne z zasadami stabilności prawa, jego przejrzystości i przewidywalności, a także że będą respektowały konstytucyjny system źródeł prawa, co znaczy, że dane kwestie będą regulowane poprzez odpowiednie akty normatywne.

²⁵ Zob. np. E. Jastrzębska, H. Brdulak, P. Legutko-Kobus, T.J. Dąbrowski, *Společna odpowiedzialność uczelni. Perspektywa strategiczna*, „Zarządzanie Publiczne” nr 4/2019, s. 285 – 297.

²⁶ Zob. np. Wyrok TK z 7 lutego 2006 r., sygn. SK45/04, OTK ZU nr 2/A/2006, poz. 15.

²⁷ Wyrok TK z 28 października 2009 r., sygn. Kp 3/09, OTK ZU nr 9/A/2009, poz. 138.

Z tego wynika, że przepisy regulujące szkolnictwo wyższe muszą być formułowane w sposób jednoznaczny i zrozumiały dla wszystkich podmiotów – zarówno uczelni, studentów, jak i administracji publicznej. Niejasność lub złożoność regulacji może prowadzić do problemów interpretacyjnych oraz trudności w ich stosowaniu.

Ponadto przepisy muszą być proporcjonalne do celów, jakie mają osiągnąć. Oznacza to, że regulacje powinny być adekwatne do rzeczywistych problemów, jakie mają rozwiązywać, i nie mogą nadmiernie ograniczać autonomii uczelni ani wolności akademickiej. Nadmierna ingerencja w działalność uczelni mogłaby osłabić ich zdolność do innowacyjności i samodzielnego kształtowania kierunków badań.

Nowe przepisy muszą być zgodne z istniejącymi regulacjami oraz innymi aktami prawnymi. Powinny też być zgodne z międzynarodowymi standardami dotyczącymi kształcenia i prowadzenia badań naukowych.

Uczelnie muszą mieć pewność, że prawo, które reguluje ich działalność, nie będzie zmieniane w sposób chaotyczny lub nagły. Nagłe zmiany legislacyjne mogą prowadzić do dezorganizacji pracy uczelni, destabilizacji programów nauczania oraz niepewności wśród pracowników naukowych i studentów. Dlatego ważne jest, aby przepisy były stabilne, a zmiany były wprowadzane stopniowo, z odpowiednim okresem przejściowym.

Zaufanie do prawa wymaga, aby przepisy były przewidywalne i transparentne. Uczelnie, studenci oraz pracownicy naukowcy muszą mieć możliwość przewidzenia skutków prawnych swoich działań. Oznacza to, że prawo powinno być formułowane w sposób jasny, a proces legislacyjny – otwarty i przejrzysty, uwzględniający konsultacje ze środowiskiem akademickim.

Obok powyższego prawodawca musi w legislacji dotyczącej szkolnictwa wyższego pogodzić zasadę autonomii uczelni oraz ochronę wolności akademickiej z innymi wartościami

Autonomia uczelni oznacza, że instytucje szkolnictwa wyższego powinny mieć swobodę w kształtowaniu programów nauczania, prowadzeniu badań oraz zarządzaniu swoimi zasobami²⁸. Jednak prawo musi także regulować pewne aspekty działalności uczelni, takie jak zapewnienie jakości kształcenia, sposób finansowania, zasady nadzoru i kontroli nad wykorzystaniem środków publicznych. Wyzwanie polega na znalezieniu równowagi między

²⁸ Zob. szerzej A. Syryt, *Kilka uwag o autonomii szkół wyższych - perspektywa konstytucyjna*, [w:] *Państwo Konstytucja Prawo Księga pamiątkowa poświęcona Sędziemu Trybunału Konstytucyjnego Profesorowi Henrykowi Ciochowi*, red. G. Jędrejek i in., Warszawa 2018; R. Raszevska-Skałeczka, *Autonomiczny kontekst i wymiar szkoły wyższej w państwie —wybrane zagadnienia*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 4101. PRAWO CCCXXXIV” Wrocław 2022, s. 321-330.

tymi dwoma aspektami, aby prawo nie ograniczało nadmiernie autonomii uczelni, ale jednocześnie gwarantowało odpowiedzialność wobec społeczeństwa.

Prawo musi chronić wolność akademicką, dając naukowcom możliwość prowadzenia badań oraz nauczania bez nacisków zewnętrznych. Jednocześnie, wolność akademicka nie może być absolutna – powinna być wykorzystywana w zgodzie z normami prawnymi, etycznymi i społecznymi, a badania naukowe powinny respektować zasady rzetelności i odpowiedzialności społecznej.

Na uwagę zasługuje stosowanie właściwych form regulacji określonych zagadnień. Kwestie, które mają obowiązywać każdego, powinny być uregulowane w przepisach prawa powszechnie obowiązującego, zwłaszcza w ustawach, a w rozporządzeniach, tylko w przypadku właściwego sformułowania delegacji ustawowej²⁹. Zagadnienia związane z uczelnią, w zakresie określonym ustawą mogą być przekazane do uregulowania aktami wewnątrzuczelnianymi. Należy przy tym podkreślić, że organy uczelni (niezależnie od tego, czy są to organy ustawowe czy statutowe) nie mogą domniemywać kompetencji prawodawczych w tych obszarach, które nie zostały im powierzone przez ustawodawcę. Tym bardziej nie mogą stanowić przepisów sprzecznych z ustawami i innymi aktami prawa powszechnie obowiązującego³⁰.

Ponadto nie można kształtować nakazów lub zakazów, uprawnień czy obowiązków na podstawie aktów, które nie mieszczą się w systemie źródeł prawa. Tymczasem działania takie są w prawie regulującym szkolnictwo wyższe dość popularne. Określone kierunki działania i to w praktyce w sposób wiążący wyznaczają różnego rodzaju komunikaty, wytyczne czy informacje. W praktyce członkowie społeczności akademickiej wywodzą z nich określone treści, a szkoły wyższe „rozlicza” się na podstawie tychże nienormatywnych aktów. To budzi wątpliwości co do legalności takich działań przez kształtujących szkolnictwo wyższe. Noszą one bowiem znamiona działalności poza granicami prawa.

Rozwiązania prawne dotyczące szkolnictwa wyższego muszą balansować między ochroną autonomii uczelni i wolności akademickiej a koniecznością przestrzegania prawa i odpowiedzialności wobec społeczeństwa. Proces legislacyjny w tej dziedzinie powinien być oparty na zasadach prawidłowej legislacji, zapewniając przejrzystość, stabilność i

²⁹ Tj. zgodnie z art. 92 ust. 1 Konstytucji RP. W praktyce ustawodawca w przepisach ustawowych dotyczących szkolnictwa wyższego dokonuje dość dowolnego rozkładu materii między ustawę a rozporządzenie, co może budzić wątpliwość, zwłaszcza w przypadku ingerencji w wolność akademicką czy autonomię uczelni poprzez rozporządzenie. Taka ingerencja zawsze musi spełniać wymogi proporcjonalności z art. 31 ust. 3 Konstytucji RP czy adekwatności z art. 2 Konstytucji RP.

³⁰ Zob. szerzej A. Syryt, *Kształtowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w drodze aktów wykonawczych i wewnętrznych – zakres dopuszczalnej regulacji*, „Krytyka prawa”, tom 10, nr 2/2018, s. 320–335.

proporcjonalność przepisów. Wprowadzenie klarownych regulacji, przy jednoczesnym zagwarantowaniu zaufania obywateli do prawa, pozwoli na skuteczniejsze funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego, odpowiadając zarówno na potrzeby uczelni, jak i społeczeństwa. W tym kontekście podstawowym wymogiem jest spełnianie standardów legislacji wynikających z demokratycznego państwa prawnego, która mieści w sobie wyżej wspomniane nakazy i zakazy.

Podsumowanie

Uczelnie wyższe zawsze były poddawane różnym oddziaływaniom zarówno tym zależnym jak i niezależnym od człowieka. Poszczególne grupy interesów już od momentu kształtowania się uniwersytetów oczekiwały od nich określonych działań czy zajmowania stanowisk. Zatem wyzwania dla szkolnictwa wyższego nie są czymś nowym.

Uniwersytety i inne szkoły wyższe muszą odpowiedzieć na różne wyzwania poczynawszy od tych o charakterze materialnym związanych z finansowaniem, aż po takie związane z wyzwaniami technologicznymi, globalną konkurencją i potrzebą zapewnienia równości i integracji. Są one także związane z kryzysem wartości i autorytetów w świecie.

Środowisko akademickie, jako beneficjent systemu, nie pozostaje obojętne na te zjawiska, niezależnie od tego, czy je akceptuje, czy też nie. W dynamicznie rozwijającym się środowisku, instytucje szkolnictwa wyższego muszą zająć stanowisko wobec tego, co dzieje się w świecie, tak w sferze globalnej, jak i regionalnej czy lokalnej. Ich postawa nie może być jednak bezrefleksyjnym dostosowaniem się. Wszak uczelnie wyższe są miejscem poszukiwania prawdy. Wobec tego odpowiedź na współczesność musi stanowić wypadkową wyważenia tego, co wynika misji szkolnictwa wyższego i wykorzystywania tego, co nowe wyzwania są w stanie przynieść dobrego dla dobra jednostki, dobra wspólnego i poszukiwania prawdy obiektywnej.

Zdolność do radzenia sobie z tymi wyzwaniami zadecyduje o przyszłym sukcesie i znaczeniu szkolnictwa wyższego. Należy przy tym mieć na względzie, że odpowiedź środowiska akademickiego i siła jej oddziaływania również będzie zależna od różnych czynników. W szczególności pozostaje otwartą kwestią to, na ile środowisko akademickie czy szerzej instytucje systemu szkolnictwa wyższego są partnerem społecznym dla władzy publicznej w kształtowaniu polityki i prawa dotyczącego tego szkolnictwa, a na ile są jedynie podmiotami, które muszą przestrzegać prawa determinującego wszystkie obszary działania uczelni, ukształtowanego w ramach władczego modelu legislacji.

Bibliografia

Akty normatywne

Międzynarodowy Pakt Praw Ekonomicznych, Socjalnych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku 19 grudnia 1966 r. (Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 170).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483, ze zm.).

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2023 r. poz. 742, ze zm.).

Uchwała Nr 88/2022 Senatu Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 23 czerwca 2022 r. w sprawie ustalenia wytycznych dotyczących projektowania programów studiów, studiów podyplomowych i innych form kształcenia.

Zarządzenie Nr 54/2022 Rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 29 czerwca 2022 r. w sprawie Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia i jego doskonalenia na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Orzecznictwo

Wyrok TK z 7 lutego 2006 r., sygn. SK45/04, OTK ZU nr 2/A/2006, poz. 15.

Wyrok TK z 28 października 2009 r., sygn. Kp 3/09, OTK ZU nr 9/A/2009, poz. 138.

Literatura

Altbach Ph. G., Reisberg L., Rumbley L.E., *Trends in Global Higher Education Tracking an Academic Revolution*, Brill 2019.

Antonowicz D., *Internacjonalizacja jako źródło legitymizacji reform szkolnictwa wyższego w Polsce (2007-2012)*, „Przegląd Socjologiczny” LXV/3/2016.

Antonowicz D., *Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce (1989–2019)*, [w:] *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019*, red. J. Woźnicki, Warszawa 2019

Archer W., Kops W., *Older adult learners: An opportunity for universities*, [w:] *Inequality, innovation and reform in higher education: challenges of migration and ageing populations*, red. M. Slowey, H. G. Schuetze, T. Zubrzycki, Springer 2020.

Atchoarena D., *Universities as Lifelong Learning Institutions: A New Frontier for Higher Education?*, [w:] *The Promise of Higher Education*, red. H. van't Land, A. Corcoran, DC. Iancu, Springer, Cham: 2021, https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_47 (dostęp: 03.09.2024).

Björn F., Ladonlahti T., *Digital Accessibility in Distance Education*, [w:] *Diversity and Inclusion in Digital Education. For European Universities*, EADTU/Zenodo 2022.

Bruce Johnstone D., *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*, Brill 2006.

Guo S., Jamal Z., *Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models*, „Canadian Journal of Higher Education” nr 37/2007.

Hulicka M., Kalisz T., *Konsolidacja i międzyuczelniane struktury poziome w Polsce i krajach europejskich – regulacje, rozwiązania i inicjatywy*, Warszawa 2023.

Jarosz-Żukowska S., Żukowski Ł., *Wolność badań naukowych i nauczania*, [w:] *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*, red. M. Jabłoński, Wrocław 2014.

Jastrzębska E., Brdulak H., Legutko-Kobus P., Dąbrowski T.J., *Společna odpowiedzialność uczelni. Perspektywa strategiczna*, „Zarządzanie Publiczne” nr 4/2019.

Jóźwiak I., Szleszyński A., *Rola oraz bezpieczeństwo informacji w uczelni publicznej i niepublicznej*, „Zeszyty Naukowe WSOWL” nr 4/2011.

Kozula M., *Adaptacja studentów zagranicznych na uczelniach jako główne wyzwanie edukacji migracyjnej w Polsce*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja” 13(1)/2018.

Leja K., *Współpracować i konkurować w szkolnictwie wyższym -czy to ma sens? Analiza wybranych związków statystycznych*, „Journal of Modern Science” 2023.

Multan E., Walczuk K., *Rola inkubatorów akademickich w rozwoju przedsiębiorczości w Polsce*,
https://www.researchgate.net/publication/362760978_Rola_inkubatorow_akademickichw_rozwoju_przedsiębiorczosci_w_Polsce_The_role_of_academic_incubators_in_the_development_of_entrepreneurship_in_Poland (dostęp: 15.06.2024).

Raszewska-Skałicka R., *Autonomiczny kontekst i wymiar szkoły wyższej w państwie —wybrane zagadnienia*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 4101. PRAWO CCCXXXIV” Wrocław 2022.

Rączaszek A., *Niż demograficzny i jego skutki dla szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe” nr 260/2016.

Robertstone G., Lapina I., *Digital transformation in higher education: drivers, success factors, benefits and challenges*, Conference: Human, Technologies and Quality of Education, 2022.

Robson S., Wihlborg M., *Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities*, „European Educational Research Journal” nr 18(2)/2019.

Siemieniuk Ł., *Wybrane aspekty funkcjonowania akademickich inkubatorów przedsiębiorczości w Polsce*, „Optimum. Studia Ekonomiczne” nr 6/2017.

Syryt A., *Kilka uwag o autonomii szkół wyższych - perspektywa konstytucyjna*, [w:] *Państwo Konstytucja Prawo Księga pamiątkowa poświęcona Sędziemu Trybunału Konstytucyjnego Profesorowi Henrykowi Ciochowi*, red. G. Jędrejek i in., Warszawa 2018.

Syryt A., *Kształtowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w drodze aktów wykonawczych i wewnętrznych – zakres dopuszczalnej regulacji*, „Krytyka prawa”, tom 10, nr 2/2018.

Varga A., Vitéz K., Orsós I, Fodor B., Horváth G., *Diversity and Inclusion in Higher Education*, „Képzés És Gyakorlat” nr 1-2/2021.

Wasilewski K., *Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, „Forum Oświatowe” 30(2)/2017.

Wiklin J., *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform*, „Studia BAS” nr 3/2013.

Zbarachewicz B., *Zagrożenia związane z przetwarzaniem danych osobowych w szkole wyższej*, [w:] *Internet Hacking*, red. A. Gryszczyńska, G. Szpor, W. Wiewiórowski, Warszawa 2023.

Źródła internetowe

UNESCO.ORG: *Towards universal access to higher education: international trends*, 16 listopada 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686/PDF/375686spa.pdf.multi> (dostęp: 10.07.2024).

UNESCO: L. Wang, *Equity, inclusion and the transformation of higher education*, <https://www.unesco.org/en/articles/equity-inclusion-and-transformation-higher-education> (dostęp 10.07.2024).

Relacja prawa do nauki i wolności religijnej w świetle standardów wypracowanych w działalności orzeczniczej Komitetu Praw Człowieka ONZ

Relation between the right to education and religious freedom in the light of the standards developed in the case law of the UN Human Rights Committee

Łukasz Sitkowski

Słowa kluczowe: wolność religijna, prawo do nauki, Komitet Praw Człowieka ONZ, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, skarga indywidualna

Gwarancje wolności religijnej oraz prawa do nauki na gruncie prawa traktatowego ONZ

W uniwersalnym systemie ochrony praw człowieka powstałym pod egidą Organizacji Narodów Zjednoczonych szereg przepisów, a także różnych umów międzynarodowych reguluje prawo do edukacji i wolność wyznania. Prawo do nauki umocowane jest w art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka³¹, art. 28 i 29 Konwencji o Prawach Dziecka³² oraz art. 13 i 14 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych Społecznych i Kulturalnych³³. Z kolei wolność myśli, sumienia i religii zapewniona jest w art. 18 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, art. 18 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych³⁴ oraz w art. 14 Konwencji Praw Dziecka. Państwa ratyfikujące Konwencję Praw Dziecka uznają, na zasadzie równych szans, prawo dziecka do nauki, poprzez obowiązkowe i bezpłatne nauczanie podstawowe dla wszystkich, dostępność dla każdego dziecka ogólnokształcącego i zawodowego szkolnictwa średniego, wyższego (bezpłatnego lub z pomocą finansową ze strony władz publicznych). Zgodnie z art. 29 omawianej Konwencji nauka dzieci ma być ukierunkowana m. in. na rozwijanie w nich osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych oraz szacunku dla praw człowieka, rodziców dziecka, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko lub z którego

³¹ *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dn. 10.12.1948 r.*, w: *Prawa Człowieka. Dokumenty międzynarodowe*, red. B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik, Toruń 1999, s.24.

³² Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).

³³ Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169).

³⁴ Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 167).

dziecko pochodzi. Celem nauki ma być również przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równowartości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia oraz rozwijania i poszanowania środowiska naturalnego³⁵.

Najważniejszym, z punktu widzenia tematu artykułu, jest element prawa do nauki bezpośrednio łączący to zagadnienie z wolnością myśli, sumienia i religii. Są to gwarancje dotyczące poszanowania praw rodziców podczas procesu edukacyjnego. Strony *„zobowiązują się do poszanowania wolności rodziców lub w odpowiednich przypadkach opiekunów prawnych, wyboru dla swych dzieci szkół innych niż szkoły założone przez władze publiczne, ale odpowiadających minimalnym wymaganiom w zakresie nauczania, jakie mogą być ustalone lub zatwierdzone przez Państwo, jak również zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego, zgodnie z własnymi przekonaniem”*³⁶. Wolność myśli, sumienia i wyznania przejawia się również, zgodnie z art. 18 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, w możliwościach posiadania lub przyjmowania wyznania lub przekonań według własnego wyboru oraz do uzewnętrzniania indywidualnie czy wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, swej religii lub przekonań przez uprawianie kultu, uczestniczenie w obrzędach, praktykowanie i nauczanie. Oba przytoczone traktaty przewidują poszanowanie wolności, praw i obowiązków rodziców lub opiekunów prawnych dzieci do zapewnienia im, czy ich ukierunkowania w zakresie wychowania religijnego i moralnego. Rodzice mają swobodę w dokonywaniu takich działań zgodnie z własnymi przekonaniem.

Kompetencje Komitetu Praw Człowieka ONZ w zakresie przestrzegania gwarancji zawartych w Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych

Na potrzeby powyższej publikacji, warto zwrócić uwagę na zakres kompetencyjny Komitetu Praw Człowieka ONZ. Komitet jest kluczowym organem międzynarodowym odpowiedzialnym za monitorowanie przestrzegania Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych. Utworzony w ramach tego Paktu, Komitet ma szerokie kompetencje, które obejmują rozpatrywanie skarg indywidualnych, ocenę raportów składanych przez państwa-strony Paktu oraz wydawanie ogólnych komentarzy interpretacyjnych przepisów Paktu.

³⁵ T. Jasudowicz, *Prawo do nauki*, w: *Prawa człowieka i ich ochrona*, red. B. Gronowska, T. Jasudowicz, M. Balcerzak, M. Lubiszewski, R. Mizerski, Toruń 2010, s. 446-448.

³⁶ Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).

Z uwagi na temat artykułu, należy zwrócić szczególną uwagę na mechanizm skargi indywidualnej składanych Komitetowi. Daje on jednostkom możliwość wniesienia skargi na naruszenia ich praw zawartych w Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych, który został przyjęty przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1966 roku³⁷. W kontekście relacji wolności religijnej i prawa do nauki, mechanizm ten odgrywa istotną rolę w rozstrzyganiu konfliktów, które mogą wynikać z praktyki religijnej oraz realizacji prawa do edukacji.

Mechanizm skargi indywidualnej został wprowadzony na mocy Protokołu Fakultatywnego do MPPOiP, który wszedł w życie w 1976 roku³⁸. Protokół ten daje jednostkom prawo do składania skarg do Komitetu Praw Człowieka, jeżeli twierdzą, że zostały naruszone ich prawa określone w MPPOiP. Aby skarga mogła zostać przyjęta, muszą zostać spełnione pewne warunki wstępne, w tym wyczerpanie wszystkich dostępnych środków prawnych na poziomie krajowym. Skarga musi być złożona na piśmie i zawierać szczegółowy opis naruszenia praw. Po złożeniu skargi, Komitet przeprowadza wstępną ocenę dopuszczalności. W przypadku uznania skargi za dopuszczalną, Komitet przystępuje do merytorycznego rozpatrzenia sprawy. Państwo będące stroną skargi ma prawo do przedstawienia swoich argumentów i dowodów. Na podstawie analizy zgromadzonego materiału dowodowego, Komitet wydaje swoją decyzję, która zawiera zalecenia dla państwa dotyczące środków naprawczych.

Należy jednak wskazać, że proces rozpatrywania skarg indywidualnych przez Komitet jest czasochłonny. Od momentu złożenia skargi do wydania decyzji może minąć kilka lat. Długi czas oczekiwania na decyzję może zniechęcać potencjalnych skarżących do korzystania z tego mechanizmu ochrony praw człowieka.

Podstawowym zadaniem Komitetu Praw Człowieka jest monitorowanie implementacji MPPOiP przez państwa-strony. Państwa zobowiązane są do regularnego składania raportów dotyczących środków, które podjęły w celu realizacji praw zawartych w pakcie. Komitet analizuje te raporty, wydaje zalecenia i uwagi końcowe, które mają na celu poprawę stanu przestrzegania praw człowieka.

W kontekście objaśnienia relacji praw do nauki i prawa do wolności religijnej, ważną kompetencją Komitetu Praw Człowieka jest regularne wydawanie ogólnych komentarzy

³⁷ Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169).

³⁸ Protokół fakultatywny do Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 16 grudnia 1966 r. w Nowym Jorku (Dz.U. z 1994 r. Nr 23, poz. 80).

interpretacyjnych dotyczące postanowień MPPOiP. Procedura wydawania tych komentarzy obejmuje szerokie konsultacje, w tym z Państwami-Stronami, organizacjami międzynarodowymi oraz społeczeństwem obywatelskim. Ogólne komentarze mają na celu wyjaśnienie i ujednolicenie interpretacji postanowień paktu, co ułatwia ich implementację na poziomie krajowym.

Relacja wolności religijnej i prawa do nauki w Komentarzu Ogólnym nr 22 Komitetu Praw Człowieka ONZ

Komentarz Ogólny nr 22 dotyczy artykułu 18 MPPOiP, który gwarantuje prawo do wolności myśli, sumienia i religii. W kontekście relacji między wolnością religijną a prawem do nauki, Komentarz ten jest szczególnie istotny, ponieważ precyzuje, jak te dwa fundamentalne prawa mogą współistnieć i wzajemnie się uzupełniać. Zwraca szczególnie uwagę na kwestię dotyczące programów nauczania oraz możliwości manifestowania religii w instytucjach edukacyjnych.

Zgodnie z poglądem Komitetu Praw Człowieka ONZ gwarancje rodziców, czyli „wolność rodziców i opiekunów prawnych w zakresie edukacji religijnej i moralnej nie może podlegać żadnym ograniczeniom”³⁹. Jest to więc prawo nieograniczone i niederogowane. Komitet doprecyzował, że art. 18 ust. 4 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych: *„dopuszcza nauczanie w szkołach publicznych przedmiotów takich jak ogólna historia religii oraz etyka, jeśli są one realizowane w sposób neutralny i obiektywny (...) edukacja publiczna, która obejmuje nauczanie konkretnej religii lub przekonań, jest niezgodna z artykułem 18 ustęp 4, chyba że zapewnione są przepisy dotyczące niedyskryminacyjnych wyjątków lub alternatyw, które mogłyby się dostosowywać do życzeń rodziców lub opiekunów”*⁴⁰. Komitet Praw Człowieka w swoich uwagach ogólnych stwierdził również, że art. 18 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych chroni nie tylko kwestie religijne, ale również ujmując szeroko terminy „przekonania” i „religia”. Organ chroniący przestrzegania postanowień Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych wymienia tu nieteistyczne, ateistyczne przekonania oraz prawo do nie wyznawania żadnej religii czy przekonań⁴¹. Jednocześnie Komitet Praw Człowieka ustanowił pewne, w dużej mierze ogólne i pozostawiające szeroki margines oceny, reguły relacji państwo-strona a religie czy związki wyznaniowe. Komitet doszedł do wniosku, że: *„fakt, że dana religia uznana jest w*

³⁹ General Comment No. 22: *The right to freedom of thought, conscience and religion* (Art. 18) z dn. 30.07.1993r., CCPR/C/21/Rev.1/ Add.4, pkt 8.

⁴⁰ Tamże, pkt.6.

⁴¹ M. Jastrzębski, *Wolność myśli, sumienia i religii*, w: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, red. L. Koba, W. Waclawczyk, Warszawa 2009, s.236.

charakterze religii państwowej bądź, że jest ona ustanowiona jako oficjalna czy tradycyjna albo że jej wyznawcy stanowią większość ludności, nie powinien wynikać z jakiegokolwiek uszczuplenia w korzystaniu z jakichkolwiek praw opartych na Pakcie, włączając w to art. 18 i 27, ani też z jakiegokolwiek dyskryminacji przeciwko wyznawcom innych religii bądź niewierzących”⁴².

Kluczową kwestią poruszoną w Komentarzu Ogólnym nr 22 jest zachowanie równowagi między prawem do nauki a wolnością religijną. Komitet Praw Człowieka ONZ wskazuje, że oba te prawa mogą w pewnych sytuacjach wchodzić w konflikt, jednak konieczne jest znalezienie rozwiązania, które będzie respektować oba prawa w możliwie najszerszym zakresie. Przykładem takiego podejścia jest stanowisko Komitetu w sprawie nauczania religii w szkołach publicznych. Komitet zaznacza, że nauczanie religii w szkołach powinno być prowadzone w sposób neutralny i nie narzucać uczniom żadnych przekonań religijnych. Jednocześnie uznaje prawo rodziców do zapewnienia dzieciom edukacji religijnej poza systemem szkolnym, np. w ramach organizacji religijnych⁴³.

Relacja między wolnością religijną a prawem do nauki, jak wskazuje Komentarz Ogólny nr 22 Komitetu Praw Człowieka ONZ, opiera się na zasadzie równowagi i wzajemnego poszanowania tych praw. Wolność religijna, choć fundamentalna, nie może prowadzić do naruszania prawa do nauki ani ograniczać dostępu do wiedzy. Państwa mają obowiązek zapewnić, że edukacja religijna będzie prowadzona w sposób zgodny z innymi prawami człowieka, a jednocześnie będą respektowane prawa rodziców i dzieci do kształcenia zgodnego z własnymi przekonaniami.

Skargi indywidualne wnoszone do Komitetu Praw Człowieka ONZ dotyczący relacji wolności religijnej i prawa do nauki

Duży zakres przekonań, które mieszczą się w zakresie ochronnym wolności myśli, sumienia i religii oraz obowiązek równego traktowania wszystkich osób ze względu na posiadane przekonania czy wyznanie przez strony Paktu, wyznacza *de facto* państwom pewne ogólne reguły również w zakresie prawa do nauki. Dotyczy to zarówno rodziców/opiekunów prawnych jak i dzieci. Komitet Praw Człowieka ONZ w swojej działalności orzeczniczej kilkakrotnie rozstrzygał w sprawach, w których pojawiła się korelacja pomiędzy wolnością religii a prawem do nauki. Takim przykładem może być sprawa dotycząca noszenia strojów religijnych w miejscu publicznym. Skarga dotyczyła wydalenia studentki z Uniwersytetu w

⁴² General Comment No. 22: The right to freedom of thought, conscience and religion (Art. 18) z dn. 30.07.1993r., CCPR/C/21/Rev.1/Add.4, pkt 9.

⁴³ Tamże, pkt 6.

Taszkencie, za niepodporządkowanie się regulacjom dotyczącym zakazu noszenia chust islamskich. Autorka skargi twierdziła, że przez ten fakt zostało naruszone jej prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania⁴⁴. Komitet Praw Człowieka zauważył, że wolność uzewnętrzniania religii obejmuje także prawo do noszenia ubrania i stroju w miejscach publicznych zgodnego z indywidualną wiarą czy religią. Komitet powołał się w tej sprawie na swój Komentarz ogólny nr 22, w którym stwierdzono, że polityki i praktyki, które mające zamiar lub skutek użycia przymusu dla m.in. wyrzeczenia lub zmiany się religii lub przekonań, takie jak ograniczenie dostępu do edukacji, są niezgodne z art. 18 ust. 2 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych⁴⁵. Komitet Praw Człowieka przypomniał także, że wolność uzewnętrzniania swojej religii lub przekonań nie jest absolutna i może podlegać ograniczeniom, które są przewidziane przez ustawę i są konieczne dla ochrony bezpieczeństwa publicznego, porządku, zdrowia lub moralności publicznej albo podstawowych praw i wolności innych. W przytoczonym przykładzie, wyrzucenie skarżącej nastąpiło na podstawie nowych przepisów Instytutu, w którym studiowała. Komitet zauważył, że „*Państwo Strona nie odwołało się do żadnych konkretnych podstaw, dla których ograniczenie nałożone na skarżącą byłoby jego zdaniem konieczne w rozumieniu artykułu 18 ustęp 3 Paktu. Zamiast tego, Państwo Strona starało się uzasadnić wydalenie autorki skargi z Uniwersytetu jej odmową dostosowania się do zakazu*”⁴⁶.

W kolejnym przypadku przedmiotem skargi była rzekoma dyskryminacja na tle religijnym spowodowana przez finansowanie przez państwo szkół rzymsko-katolickich. Skarżący uważał, iż jest dyskryminowany, gdyż w stanie Ontario szkoły rzymsko-katolickie były, na podstawie specjalnej ustawy, finansowane przez władze publiczne. Natomiast nie dotyczyło to innych placówek edukacyjnych, w tym żydowskich, do których chciał posłać swoje dziecko. W związku z tym, że w innych szkołach religijnych za naukę pobierano opłaty, na które nie stać było Pana Waldmana, poskarżył się on na dyskryminacyjne traktowanie z powodu wyznawanej przez niego religii⁴⁷. Komitet Praw Człowieka stwierdził naruszenie art. 26 Paktu i jednocześnie za niezasadne uznał rozstrzygnięcie czy Kanada nie dochowała postanowień innych jego przepisów, w tym art. 18. Podstawą rozstrzygnięcia było konstatacja,

⁴⁴ Sprawa *Raihon Hudoyberganova v. Uzbekistan*, Komunikat z dn. 8.12.2004 r., skarga nr 931/2000, CCPR/C/82/D/931/2000, pkt 2.1-2.6.

⁴⁵ *General Comment No. 22: The right to freedom of thought, conscience and religion* (Art. 18) z dn. 30.07.1993r., CCPR/C/21/Rev.1/Add.4, pkt 5.

⁴⁶ Sprawa *Raihon Hudoyberganova v. Uzbekistan*, Komunikat z dn. 8.12.2004 r., skarga nr 931/2000, CCPR/C/82/D/931/2000, pkt 6.2.

⁴⁷ Sprawa *Waldman v. Kanada*, Komunikat z dn. 3.11.1999 r., skarga nr 694/1996, CCPR/C/67/D/694/1996, w: *Komitet praw człowieka ONZ. Wybór orzecznictwa*, red. R. Wieruszewski, A. Gliszczynska, K. Sękowska-Kozłowska, Warszawa 2009, s. 20-36.

że „Pakt nie zobowiązuje Państwa Strony do finansowania szkół, które zostały ustanowione na podstawach religijnych. Jednakże, jeżeli Państwo-Strona zdecyduje się na wprowadzenie finansowania publicznego szkół religijnych, powinno uczynić to finansowanie dostępne bez dyskryminacji. Oznacza to, że zapewnienie finansowania szkół jednej grupy religijnej, a nie innych musi być oparte na rozsądnych i obiektywnych kryteriach. W przedmiotowej sprawie, Komitet stwierdza, że przedstawione fakty nie wskazują, iż różnica w traktowaniu wyznania rzymskokatolickiego a innych wyznań jest oparta na takich kryteriach”⁴⁸.

Kolejny kazus dotyczy skargi autora który uważał, że fińska ustawa o systemie szkolnictwa naruszyła artykułu 18 ust. 4 Paktu gdyż przewidywała obowiązkową naukę w szkołach, także dla dzieci, których rodzice są ateistami, przedmiotu „Historia religii i etyki”. Skarżący rodzic twierdził, że podręczniki, na podstawie których uczono na tych zajęciach zostały napisane przez chrześcijan, co nadało nauczaniu charakteru religijnego⁴⁹. Komitet Praw Człowieka, mimo, iż zauważył pewne, „techniczne” problemy dotyczące tworzenia planu zajęć dla osób nie uczęszczających na religię tylko na wymieniony wyżej przedmiot, uznał, iż nie nastąpiło tu naruszenie art. 18 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych. Komitet dodał, iż „nie uważa, że wymóg uczenia się historii religii i etyki zawarty w odpowiednich przepisach fińskiego ustawodawstwa, powstały jako alternatywa lekcji religii dla uczniów, których rodzice lub opiekunowie prawni wyrazili sprzeciw wobec uczestnictwa swoich dzieci na zajęciach z religii, jest sam w sobie niezgodny z art 18, jeśli taki alternatywy kurs nauczania jest wykładany w sposób neutralny i obiektywny oraz szanuje przekonania rodziców i opiekunów, którzy nie wierzą w żadną religię. W każdym razie, pkt 6 ustawy o systemie szkolnictwa wyraźnie umożliwia wszystkim rodzicom lub opiekunom, którzy nie chcą, aby ich dzieci uczyły się religii lub przedmiotu historia religii i etyki, możliwość uzyskania z niego zwolnienia poprzez organizowanie dla nich porównywalnych zajęć poza szkołą.”⁵⁰

Sprawa Leirvåg przeciwko Norwegii, zainicjowała skargę, której podstawą było wprowadzenie zmian w norweskim systemie edukacyjnym. Dwa przedmioty: obowiązkowy dla dzieci, których rodzice należeli do oficjalnego, uznanego przez norweską konstytucję Chrześcijańskiego Kościoła Luterńskiego zatytułowany „Chrześcijaństwo” i fakultatywny dla innych małoletnich - „Wiedza o postawach życiowych”, zastąpiono w 1997 roku jednym rodzajem zajęć obowiązkowych nazwanym „Wiedza chrześcijańska oraz edukacja religijna i etyczna”. Istniała częściowa możliwość zwolnienia z zajęć uczniów, nie będących wyznania

⁴⁸ Sprawa Waldman v. Kanada, Komunikat z dn. 3.11.1999 r., skarga nr 694/1996, CCPR/C/67/D/694/1996, pkt 10.6.

⁴⁹ Sprawa Hartikainen v. Finlandia, Komunikat z dn. 9.04.1981 r., skarga nr 40/1978, CCPR/C/OP/1, pkt 2.1.

⁵⁰ Tamże, pkt 10.4.

luterńskiego. Zwolnienie obejmowało naukę Biblii i podstaw religii oraz kościoła luterńskiego. Natomiast wszyscy uczniowie musieli uczestniczyć w zajęciach dotyczących podstaw i charakterystycznych cech chrześcijaństwa, innych religii i filozofii życia. Nauczanie tych tematów miało być oparte na tych samych zasadach edukacyjnych, jednakże na podstawie opowieści wielu uczniów, mimo wyrażenia przez rodziców woli zwolnienia ich z części zajęć, dzieci te nauczano także kwestii będących przedmiotem zwolnienia⁵¹. Skarżący, członkowie Norweskiego Stowarzyszenia Humanistycznego twierdzili, że państwo norweskie naruszyło uprawnienia do decydowania o podstawach wychowania, postaw życiowych i prawo do nauki ich samych oraz ich dzieci, czyli wolność myśli, sumienia i religii oraz prawo do prywatności. Uznali oni również, że procedura częściowego zwolnienia uczniów z omawianego przedmiotu narusza zakaz dyskryminacji. Skarżący podkreślili również, że wolność myśli, sumienia i wyznania, z art. 18 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, *„ma również zastosowanie do nie-religijnych postaw życiowych, i że rodzice mają, zgodnie z ustępem 4 tego artykułu, prawo do zapewnienia swoim dzieciom wykształcenia, zgodnie z ich własnymi przekonaniami filozoficznymi, w szczególności w odniesieniu do obowiązkowego, państwowego systemu edukacji”*⁵². Komitet Praw Człowieka uznał, powołując się przede wszystkim na cytowany wyżej punkt 6 swoich uwag ogólnych do art. 18 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, że nauczanie przedmiotu, którego dotyczyła skarga nie spełniało wymogu neutralności i obiektywności, gdyż z szerokiego kontekstu wynikało, iż uczono na tych zajęciach głównie zasad chrześcijaństwa, a marginalizowano inne religie i postawy życiowe. Jednocześnie system częściowych zwolnień nie zadowolił rodziców, gdyż mimo wyraźnego sprzeciwu, ich dzieci musiały w szkole np. odmawiać modlitwy⁵³. Komitet stwierdził, iż *„nawet w abstrakcyjny sposób, obecny system częściowego zwolnienia nakłada znaczne obciążenie na osoby będące w sytuacji autorów skargi, o ile wymaga się od nich zapoznania się z tymi aspektami przedmiotu, które mają wyraźną naturę religijną, jak również z innymi aspektami, w celu ustalenia, które z nich mogą wywołać potrzebę znalezienia - i uzasadnienia - zwolnienia z zajęć. Prawdopodobnym jest, że takie osoby mogą zniechęcić się do korzystania z tego prawa, a reżim częściowego zwolnienia może stworzyć problemy dla dzieci, które są różne od tych, które mogą być obecne w całkowitym systemie zwolnień.”*⁵⁴ W związku z tym Komitet Praw Człowieka orzekł naruszenie przez Norwęgę art. 18 ust. 4 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych.

⁵¹ Sprawa *Leirvåg v. Norwegia*, Komunikat z dn. 3.11.2004 r., skarga nr 1155/2003 CCPR/C/0P/8, pkt 2.1-2.3.

⁵² Tamże, pkt 7.2.

⁵³ Tamże, pkt 14.2-14.5.

⁵⁴ Tamże, pkt 14.5.

Podsumowanie

Orzecznictwo Komitetu Praw Człowieka ONZ odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu standardów ochrony wolności religijnej i prawa do nauki. Komitet stara się zapewnić, że oba te prawa są respektowane i że ewentualne ograniczenia są proporcjonalne i konieczne. Państwa-Strony Paktu są zobowiązane do respektowania praw mniejszości religijnych oraz do zapewnienia neutralności religijnej w edukacji, co jest kluczowe dla pełnej realizacji praw człowieka.

W standardach orzeczniczych systemu ONZ, głównie dzięki orzecznictwu Komitetu Praw Człowieka, powstały dość klarowne reguły dotyczące nauczania religii. Jest ono zasadniczo możliwe, także w szkołach publicznych, jednakże nie powinno, zarówno z punktu widzenia formalno-prawnego, jak i praktycznego, prowadzić do dyskryminacji osób w tym nauczaniu nie uczestniczących. Prawo krajowe nie powinno wprowadzać sprzecznego z postanowieniami konwencji ONZ chroniących prawa człowieka, obligatoryjnego nauczania jednej religii, nawet jeśli jest ona dominująca, uwzględniając przy tym szczególną ochronę mniejszości religijnych.

Bibliografia

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).

Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169).

Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 167).

Protokół fakultatywny do Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 16 grudnia 1966 r. w Nowym Jorku (Dz.U. z 1994 r. Nr 23, poz. 80).

General Comment No. 22: The right to freedom of thought, conscience and religion (Art. 18) z dn. 30.07.1993 r.

Jastrzębski M., *Wolność myśli, sumienia i religii*, w: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, red. L. Koba, W. Waławczyk, Warszawa 2009.

Jasudowicz T., *Prawo do nauki*, w: *Prawa człowieka i ich ochrona*, red. B. Gronowska, T. Jasudowicz, M. Balcerzak, M. Lubiszewski, R. Mizerski, Toruń 2010.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dn. 10.12 1948 r., w: *Prawa Człowieka. Dokumenty międzynarodowe*, red. B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik, Toruń 1999.

Sprawa *Hartikainen v. Finlandia*, Komunikat z dn. 9.04.1981 r., skarga nr 40/1978, CCPR/C/OP/1.

Sprawa *Leirvåg v. Norwegia*, Komunikat z dn. 3.11.2004 r., skarga nr 1155/2003 CCPR/C/OP/8.

Sprawa *Raihon Hudoyberganova v. Uzbekistan*, Komunikat z dn. 8.12.2004, skarga nr 931/2000, CCPR/C/82/D/931/2000.

Sprawa *Waldman v. Kanada*, Komunikat z dn. 3.11.1999 r., skarga nr 694/1996, CCPR/C/67/D/694/1996.

Wieruszewski R., Gliszczyńska A, Sękowska- Kozłowska K., *Komitet praw człowieka ONZ*.

Status prawny doktoranta na gruncie Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce.

Analiza praw doktoranta w kontekście naukowym, socjolanym oraz prawa do posiadania rodziny

Michał Szkaradek

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł stanowi analizę pozycji prawnej doktoranta w świetle aktualnie obowiązującej, poczynając od 2018 r., ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce (dalej UPSWIN). Badanie szczególnie naciska na umiejscowienie tego podmiotu na osi pomiędzy studentem a nauczycielem akademickim. Teza niniejszego opracowania stanowi, iż doktorant to odrębny podmiot, użytkownik zakładu administracyjnego jakim jest uczelnia wyższa lub instytut, jego status ustanowiony został w UPSWIN, posiada on przewidziane w ustawie prawa i obowiązki przewidziane w przypadku studentów albo nauczycieli akademickich (pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych uczelni). Takie usytuowanie doktoranta sprawia, iż jest to odrębny podmiot prawa, łączący w sobie cechy zarówno studenta jak i nauczyciela akademickiego. Głównym celem niniejszego opracowania jest ocena jak materialnoprawny status doktoranta, wynikający z UPSWIN, wpływa na jego interesy - co w związku z takim specyficznym, niecharakterystycznym ani dla pracownika ani dla studenta, zakresem praw i obowiązków podmiot traci a co zyskuje, w porównaniu do studentów i pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych uczelni. Mając powyższe na uwadze w pierwszej części artykułu przedstawiony zostanie status prawny doktoranta oraz jego prawa i obowiązki z rozróżnieniem, czy są one zbliżone do tych typowych dla pracowników uczelni czy studentów. W drugiej z kolei części niniejszego opracowania zaprezentowane zostaną wyzwania związane z wykładnią przepisów dot. doktorantów i ich statusem prawnym. W trzeciej, ostatniej części pracy zostaną postawione wnioski *de lege ferenda* co do możliwości poprawy statusu doktorantów, ze szczególnym uwzględnieniem praw bytowo-socjalnych. W celu przygotowania niniejszej pracy posłużono się analizą źródeł doktryny oraz analizą, wykładnią językową i językowo-systemową, aktów prawnych ze szczególnym uwzględnieniem Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce.⁵⁵

⁵⁵ por. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, tj. Dz. U. 2018 poz. 1668

2. Doktorant czyli kto?

Doktoranci, zgodnie z art. 10 UPSWIN stanowią jeden z podmiotów tworzących wspólnotę uczelni. Są to osoby przyjęte w wyniku rekrutacji do szkoły doktorskiej w drodze wpisu na listę doktorantów i nabywają prawa doktoranta, składając ślubowanie zgodnie z art. 200 ust. 8 UPSWIN. Tym samym doktoranci stanowią jedną z grup użytkowników zakładu administracyjnego jakim jest uczelnia (lub instytut prowadzący kształcenie doktorantów). Uregulowania w zakresie sposobu przyjęcia na uczelnię - dot. wpisu na listę doktorantów oraz nabycia praw doktoranckich po złożeniu ślubowania przypominają, analogicznie uregulowania odnoszące się do studentów, gdzie zgodnie z art. 72 ust. 2 UPSWIN „Przyjęcie na studia następuje w drodze wpisu na listę studentów” oraz zgodnie z art. 83 ustawy „Osoba przyjęta na studia rozpoczyna studia i nabywa prawa studenta z chwilą złożenia ślubowania”. Z kolei szczegóły dot. praw i obowiązków doktoranta zostały określone w Oddziale 2 ustawy pt. „Kształcenie doktorantów”. Jednocześnie wskazać należy, iż z uwagi na uregulowania zawarte w art. 200 UPSWIN nie posiadają statusu doktoranta, a tym samym nie przynależą do wspólnoty uczelni osoby ubiegające się o stopień naukowy doktora w trybie eksternistycznym.

Warto w tym miejscu wspomnieć, iż począwszy od 1 października 2019 r. doktoranci nie podejmują już studiów doktoranckich, a wyłącznie kształcenie w szkole doktorskiej - jednostce specjalnie przeznaczonej do tego celu i ustanowionej w art. 198 ust. 2 UPSWIN, zgodnie z którym „Szkoła doktorska jest zorganizowaną formą kształcenia w co najmniej 2 dyscyplinach”. W swych założeniach ustanowienie nowego modelu kształcenia doktorantów w dedykowanych temu procesowi szkołach, zgodnie z uzasadnieniem do projektu Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce, służyć miało interdyscyplinarnizacji kształcenia, której osiągnięciu posłużyć miało odejście od modelu studiów.⁵⁶ Na marginesie wspomnieć należy, iż koncepcja szkół doktorskich najprawdopodobniej zainspirowana została systemem francuskim, gdzie taki model doktoryzowania funkcjonuje od 1983 r.⁵⁷

Sposób wyłaniania kandydatów do kształcenia w szkołach doktorskich zgodnie z art. 200 ust. 2 UPSWIN ma charakter otwartego konkursu. Jest to rozwiązanie pod względem funkcjonalnym podobne do tego stosowanego, zgodnie z art. 119 ust. 1 UPSWIN w ramach

⁵⁶ Uzasadnienie do projektu Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce, druk sejmowy nr 2446, 2018, str. 46

⁵⁷ « Des " écoles " pour les futurs docteurs. Soucieux d'augmenter le nombre des chercheurs, le ministère de l'éducation nationale met en place des " écoles doctorales " pour former les " thésards " », w: *Le Monde*, 9 stycznia 1991, link: https://www.lemonde.fr/archives/article/1991/01/09/des-ecoles-pour-les-futurs-docteurs-soucieux-d-augmenter-le-nombre-des-chercheurs-le-ministere-de-l-education-nationale-met-en-place-des-ecoles-doctorales-pour-former-les-thesards_4019479_1819218.html#fWcZ2AAbUKIRIJL.99 (dostęp 9 sierpnia 2024 r.)

procedur zatrudniania nauczycieli akademickich, gdzie również przeprowadza się postępowanie konkursowe.

3. Prawa i obowiązki doktoranta

Na podstawie art. 209 ust. 1 UPSWIN przyznano wszystkim doktorantom nieposiadającym stopnia doktora powszechne stypendium. Świadczenie to funkcjonalnie odpowiada wynagrodzeniu za pracę, jednak nie jest objęte uregulowaniami dot. wynagrodzenia pracę w zw. z czym okresowo jego wysokość spada poniżej progu pensji minimalnej.⁵⁸ Dodatkowo w rozumieniu Ustawy o Podatku Dochodowym od Osób Fizycznych (dalej UPDOF) jest to zgodnie z art. 20 UPDOF dochód z innych źródeł, tj. dochód o których mowa w art. 10 ust. 1 pkt 9 UPDOF, nie natomiast jak ma to miejsce w przypadku wynagrodzenia nauczyciela akademickiego dochód, o którym mowa w art. 10 ust. 1 pkt 1 UPDOF ze stosunku pracy. Tym samym pod względem podatkowym zarówno studenci jak i doktoranci mają tak samą pozycję - wypłacane im świadczenia stypendialne stanowią dochód z innego źródła i są zwolnione z opodatkowania podatkiem PIT. Wskazana przez ustawę kwalifikacja świadczenia wypłacanego doktorantom szkół doktorskich w codziennym życiu może jednak być powodem pewnych trudności - np. w przypadku chęci uzyskania kredytu konsumpcyjnego lub dokonania zakupu na raty otrzymywane przez doktoranta świadczenie, mimo, iż jest wypłacane regularnie i w tej samej wysokości, nie będzie uwzględniane tak korzystnie przez podmiot kredytujący jak typowe wynagrodzenie, w tym zależnie od regulacji obowiązujących w danym banku, świadczenie to może w ogóle nie być brane pod uwagę.⁵⁹

W art. 202 ust. 2 UPSWIN zawarto również unormowanie dot. oceny śródkresowej doktoranta. Ocena ta w swym znaczeniu jest analogiczna do oceny okresowej dotyczącej pracowników naukowych uczelni. Ponadto również statuowany w art. 202 ust. 1 UPSWIN Indywidualny Plan Badawczy przypomina swego rodzaju kontrakt między doktorantem a podmiotem doktoryzującym, w którym określone zostają zadania badawcze, jakie mają zostać przez doktoranta w toku jego kształcenia podjęte. Doktoranci mają również ustawowo zagwarantowane prawo do 8-tygodniowej przerwy wypoczynkowej oraz zawieszenia kształcenia na okres odpowiadający urlopowi macierzyńskiemu, urlopowi na warunkach urlopu

⁵⁸ P. Mroczkowski, „Czy doktorant posiada status pracownika uczelni lub instytutu?”, w: Szkoły Doktorskie to nasza przyszłość, Krajowa Reprezentacja Doktorantów, 2023, link: <https://prawadoktoranta.pl/wp-content/uploads/2024/07/PL-ARTYKUL-Przemysław-Mroczkowski-2.pdf> (dostęp 9 sierpnia 2024 r.)

⁵⁹ Konopczak, Michał, Rafał Sieradzki, and Michał Wiernicki. "Kryzys na światowych rynkach finansowych—wpływ na rynek finansowy w Polsce oraz implikacje dla sektora realnego." *Bank i Kredyt* 41.6 (2010): 45-70.

macierzyńskiego, urlopu rodzicielskiego i urlopu ojcowskiego.⁶⁰ Prawo do przerwy wypoczynkowej oraz przerwy w kształceniu na wypadek zastania rodzicem nawiązuje do uprawnień pracowniczych znanych z Kodeksu Pracy. Warto również wspomnieć, iż w reżimie obecnej ustawy prawo do 8-tygodniowej przerwy wypoczynkowej pozostaje prawem doktoranta, a nie jego obowiązkiem, nie musi być realizowane w okresie miesięcy letnich (ferii letnich) oraz może być realizowane w częściach w ciągu całego roku. Co ważne całego roku kalendarzowego, a nie akademickiego, ponieważ przerwa wypoczynkowa przysługuje w okresie roku kalendarzowego. Co jednak ważne korzystanie z przerwy może zostać dodatkowo uregulowane w regulaminach szkół doktorskich, które mogą dookreślić, kiedy ta przerwa powinna być realizowana, nie jest to jednak element konieczny. Jednocześnie co ważne, warto podkreślić, iż korzystanie z prawa do przerwy wypoczynkowej nie powinno kolidować z realizacją obowiązków akademickich - tj. Korzystanie z tego prawa nie stanowi podstawy do usprawiedliwienia nieobecności na zajęciach, czy powstania uchybień w zaliczeniach przedmiotów oraz realizacji innych obowiązków, w tym zadań zawartych w IPB. Co do zasady korzystanie z przerwy wypoczynkowej nie może wstrzymywać terminów na realizację programu kształcenia, gdyż w efekcie mogłoby to doprowadzić do dezorganizacji procesu kształcenia w danej szkole.⁶¹ Dodatkowo możliwość skorzystania z doktoranckiej przerwy wypoczynkowej nie oddziałuje na prawo do urlopu pracowniczego, co ma znaczenie zwłaszcza w sytuacji, gdy doktorant jest równocześnie zatrudniony w podmiocie doktrozującym jako nauczyciel akademicki.

Dodatkowo zgodnie z art. 208 ust. 2 UPSWIN „doktorantowi, który uzyskał stopień doktora w wyniku ukończenia szkoły doktorskiej, okres kształcenia w tej szkole, nie dłuższy niż 4 lata, zalicza się do okresu pracy, od którego zależą uprawnienia pracownicze”. Przepis ten jest odpowiednikiem regulacji zawartej uprzednio w art. 198 ust. 3 UPSWIN. Jednocześnie brzmienie omawianego przepisu w zw. z art. 204 ust. 1 UPSWIN, zgodnie z którym kształcenie w szkole doktorskiej kończy się złożeniem rozprawy doktorskiej, jest niespójne. Nie może być mowy o uzyskaniu stopnia doktora w wyniku ukończenia szkoły doktorskiej, skoro kształcenie w jednostce kończy się jedynie złożeniem pracy. Jest to element wymagający dopracowania na drodze nowelizacji przez ustawodawcę.⁶²

⁶⁰ vide: art. 208 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 Prawo o Szkolnictwie Wyższym i nauce, (tj. Dz. U. 2018 poz. 1668)

⁶¹ *W. Kielbasiński, B. Pietrzyk-Tobiasz, M. W. Kuliński* (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, Warszawa 2024, [w:] *W. Kielbasiński, B. Pietrzyk-Tobiasz, M. W. Kuliński* (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce dla studenta i doktoranta – komentarz praktyczny. Komentarz | Linia orzecznicza*, Warszawa 2024

⁶² *A. Jakubowski* (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, Warszawa 2023, str. 253

To co z kolei odróżnia doktorantów od pracowników naukowych uczelni to analogiczny do studentów administracyjnoprawny charakter więzi łączący ich z uczelnią. Doktorant, podobnie jak student, zgodnie z art. 200 ust. 4 UPSWIN przyjmowany jest do szkoły doktorskiej na podstawie wpisu na listę doktorantów. W przypadku natomiast odmowy przyjęcia kandydata do szkoły doktorskiej wydawana jest na mocy art. 200 ust. 5 UPSWIN decyzja administracyjna, podlegająca dalej kontroli sądowoadministracyjnej. Nie inaczej jest również w przypadku skreślenia z listy doktorantów - odbywa się ono w drodze decyzji administracyjnej, od której służy skarga do sądu administracyjnego. Również, tak samo jak studenci, zgodnie z art. 210 UPSWIN doktoranci mają prawo ubiegać się o kredyt studencki. To co również przybliża doktorantów w zakresie sposobu uregulowania ich pozycji do studentów to zawarta w art. 215 UPSWIN gwarancja posiadania własnego samorządu w uczelni - samorządu doktorantów. Ponadto na poziomie państwowym doktoranci są zgodnie z art. 339 UPSWIN reprezentowani przez KRD (Krajową Reprezentację Doktorantów). Podobne rozwiązanie obowiązuje w przypadku studentów, gdzie analogiczną funkcję reprezentacyjną w skali kraju pełni, zgodnie z art. 338 UPSWIN, PSRP (Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej).

To co odróżnia doktorantów od studentów to jednak fakt, iż z uwagi na zapewnioną w art. 209 UPSWIN powszechność stypendium doktoranckiego, wyraźnie skrócono katalog możliwych do uzyskania przez doktoranta świadczeń pieniężnych, w przeciwieństwie do studentów, którzy mogą ubiegać się na podstawie art. 86 UPSWIN m.in. o stypendium socjalne, czy zapomogę. Doktorant z niepełnosprawnościami zgodnie z art. 207 ust. 7 UPSWIN ma prawo do 30% wzrostu wypłacanego świadczenia.

To co zwraca uwagę z perspektywy ogólnej to fakt, iż w odróżnieniu od uregulowań dot. studentów, prawa doktorantów wymienione w Oddziale II UPSWIN obejmują przede wszystkim kwestie sojalno-bytowe, brak jest z kolei wprowadzonych ustawowo uregulowań dot. samego procesu kształcenia i realizacji IPB, np. ustawa w przypadku doktorantów nie odnosi się do kwestii związanych z prawem do transferu punktów ECTS, czy zaliczeń komisyjnych jak ma to miejsce w przypadku studentów.

4. Prawa doktorantów związane z kształceniem - lakoniczność ustawodawcy a wyzwania w zakresie wykładni prawa

Obowiązująca ustawa zobowiązuje podmiot prowadzący szkołę dokorską do uzgodnienia programu nauczania z samorządem doktorantów, wskazuje, iż kształcenie to ma przygotowywać do złożenia rozprawy doktorskiej oraz zgodnie z art. 205 UPSWIN

zobowiązuje podmiot kształcący do ustanowienia regulaminu szkoły doktorskiej, na 5 miesięcy przed rozpoczęciem roku akademickiego, o którym mowa w art. 66 UPSWIN. Ustawa nie reguluje jednak kwestii związanych z samym kształceniem doktorantów, tak jak ma to miejsce w przypadku studentów. Nie zapewnia doktorantom ochrony, czy gwarancji związanych z tym jak powinni być oni traktowani i co powinno być im zapewnione w zakresie samej realizacji programu kształcenia oraz elementów IPB, w szczególności w ramach odbywania poszczególnych przedmiotów. Jest to ogromna różnica, jeśli wziąć pod uwagę prawa, które Ustawa przyznaje studentom. W przypadku studiów przepisy koncentrują się właśnie na kształceniu, realizowaniu programu studiów (kształcenia). Ustawodawca zamieścił katalog praw studenta w art. 85 UPSWIN, gdzie zagwarantował tej grupie społeczności akademickiej m.in. prawo do przenoszenia i uznawania punktów ECTS, przystąpienia do egzaminu komisyjnego przy udziale wskazanego obserwatora, czy powtarzania określonych zajęć z powodu niezadowolających wyników w nauce na zasadach określonych w regulaminie studiów. Tym samym, jeśli powstają problemy z zaliczeniem przedmiotu - student nawet w przypadku bardzo lakonicznego regulaminu studiów będzie miał podstawy do ubiegania się o zapewnienie środków, które stworzą mu możliwość pozostania na studiach, choćby poprzez wystąpienie o skorzystanie z zagwarantowanego ustawowo prawa do egzaminu komisyjnego.

W przypadku natomiast doktorantów, jeśli dana instytucja prowadząca szkołę dokorską nie sformułowała odpowiednio szerokiego regulaminu, zwłaszcza takiego, który w równy sposób zabezpieczałby tok kształcenia doktorantów w stosunku do studentów, to jeśli powstanie u doktoranta problem w toku kształcenia, z zaliczeniem danego przedmiotu, wówczas młody naukowiec pozostaje całkowicie we władztwie podmiotu doktoryzującego, który w ramach posiadanego luzu decyzyjnego może zdecydować co dalej spotka doktoranta - czy np. będzie miał możliwość powtarzania zajęć czy nie i zostanie w zw. z ich niezaliczeniem skreślony, w trybie art. 203 ust. 2 pkt 2 UPSWIN. Przepis stanowi, iż Doktorant może być skreślony z listy doktorantów w przypadku: niewywiązywania się z obowiązków, o których mowa w art. 207, czyli m.in. obowiązku realizacji programu kształcenia, tj. zaliczania przedmiotów, i indywidualnego planu badawczego. Ograniczony zakres regulacyjny Ustawy w tej materii sprawia, iż doktoranci mogą nawet nie mieć zagwarantowanego w regulaminie szkoły doktorskiej prawa do tzw. drugich terminów, czy wynikającego wprost z UPSWIN, w przypadku studentów, prawa do egzaminu komisyjnego.

Wobec aktualnie obowiązującego stanu prawnego w ocenie autora konieczne jest podjęcie prac nowelizacyjnych Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce, celem doprecyzowania co najmniej minimalnych praw doktorantów w zakresie realizacji programu

kształcenia i IPB, w tym określenie sprecyzowanych odesłań regulaminowych, tak aby określone zostały pewne minimalne ramy, które powinien spełniać w swym zakresie regulacyjnym każdy regulamin szkoły doktorskiej. Na dziś jednak wobec braku w Ustawie stosownych regulacji dot. praw doktorantów związanych z realizacją toku kształcenia i IPB, w odniesieniu do nich w wymienionym zakresie, powinna mieć zastosowanie na gruncie wykładni językowo-systemowej analogia do praw zawartych w art. 85 UPSWIN, tj. Przepisy dot. studentów stosowałoby się odpowiednio w stosunku do doktorantów. Mimo, iż KRD w swych opiniach wskazuje, iż Ustawa nie bez przyczyny rozróżnia doktorantów jako podmioty odrębne od studentów⁶³, to odejście od celowościowej wykładni przepisów w tym przypadku prowadzić by mogło do nieuzasadnionego lepszego traktowania tylko jednego z dwóch podmiotów, które znajdują się w takiej samej sytuacji prawnej. To powodowałoby z kolei naruszenie art. 32 ust. 1 Konstytucji, który stanowi, iż „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne”. Sytuacja studentów i doktorantów, pod względem występowania u obydwu grup społeczności akademickiej obowiązku realizacji programu kształcenia, jest taka sama. W tych okolicznościach, przy obecnym brzmieniu Ustawy jedyną szansą na zapewnienie równości wymienionych podmiotów oraz uniknięcie ew. arbitralności w rozstrzygnięciach organów jest stosowanie analogii z art. 85 UPSWIN w stosunku do doktorantów, w przypadku kwestii zw. z realizacją przez nich programu kształcenia (przedmiotów) w szkole doktorskiej. Nie ma bowiem w prawie ani na gruncie faktograficznym żadnych przesłanek, w związku z którymi doktoranci w zakresie zabezpieczenia procesu realizacji programu kształcenia, w tym w szczególności uzyskiwania zaliczeń z przedmiotów mieliby być w mniej dogodnej sytuacji od studentów.

O słuszności stosowania analogii przepisów dot. studentów do doktorantów na gruncie interpretacyjnym może również świadczyć fakt, iż ustawodawca w Ustawie dopuścił się istotnego niedopatrzenia, mogącego skutkować brakiem legalności działania samorządu doktorantów po 1 października 2019 r. Wynik to z faktu, iż zgodnie z art. 293 ust. 1 UPSWIN na samorządzie studenckim spoczywał obowiązek uchwalenia nowego samorządu studenckiego, o którym mowa w art. 110 ust. 6 UPSWIN, w terminie 3 miesięcy od wejścia w życie nowego statutu uczelni, tj. 1 października 2019 r (na mocy art. 227 ust. 1 UPSWIN). Natomiast art. 293 ust. 2 UPSWIN określił, iż dotychczasowe regulaminy samorządu studenckiego uchwalone w myśl art. 202 ust. 3 UPSWIN zachowują moc do dnia wejścia w życie regulaminu, o którym mowa w ust. 1 omawianego przepisu. Omawiana regulacja z uwagi

⁶³ Por. opinie prawne Rzecznika Praw Doktoranta KRD, archiwum własne

na doniosłe zmiany stanu prawnego o randze ustawowej były jasne i konieczne. Mimo to nie przewidziano analogicznych przepisów w odniesieniu do samorządu doktorantów, nie zawarto nawet wzamianki dot. odpowiedniego stosowania względem nich art. 293 UPSWIN. To ustawowe pominięcie stanowiło istotne zagrożenie dla spójności systemu aktów wewnętrznych obowiązujących w podmiotach doktoryzujących. Miało o tyle poważne znaczenie, że regulamin samorządu doktorantów uchwalony pod rządami poprzedniej ustawy z oczywistych względów nie uwzględniał doktorantów kształcących się w szkołach doktorskich, ale także w przypadku uczelni mógł również opierać się na nieistniejącej już strukturze jednostek organizacyjnych, w tym przewidywać działające w nich organy. Art. 296 ust. 1 UPSWIN przewiduje, że od dnia wejścia w życie Ustawy 2.0., do 30 września 2019 r. samorzady doktorantów, określone w art. 208 ust. 1 ustawy uchylanej w art. 169 pkt 3, funkcjonują na dotychczasowych zasadach. Jednakże nie jest to jednoznaczne z automatycznym zachowaniem ważności regulaminów samorządów doktorantów uchwalonych na podstawie przepisów poprzedniej ustawy. W efekcie, brak odpowiednika art. 293 ust. 1 UPSWIN prowadzi do sytuacji, w której nie ma określonego terminu, w jakim samorząd doktorantów powinien uchwalić nowy regulamin zgodny z przepisami nowego statutu uczelni oraz przepisami UPSWIN. Dodatkowo, brak odpowiednika art. 293 ust. 2 UPSWIN nie pozwala stwierdzić, że pomimo uchylenia Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym z 2005 r., regulamin samorządu doktorantów uchwalony na podstawie tej ustawy nadal obowiązuje. W związku z tym powstaje pytanie, w jaki sposób mają funkcjonować organy samorządu, w tym organ uchwałodawczy odpowiedzialny za uchwalenie nowego regulaminu, gdy nie ma obowiązującego regulaminu określającego zasady działania samorządu. W tej sytuacji, jako rozwiązanie wydaje się konieczne wykorzystanie ogólnej kompetencji wynikającej z art. 110 ust. 6 w związku z art. 215 ust. 2 UPSWIN, choć to rozwiązanie budzi istotne wątpliwości, takie jak wymagana większość do uchwalenia regulaminu, skład organu uchwałodawczego, czy tryb zwoływania jego posiedzeń.⁶⁴

5. Kształcenie w szkole doktorskiej a dobro rodziny

W obowiązującej od 1 października 2019 r. ustawie, ustawodawca uregulował kwestie związane z rodzicielstwem, oddzielając je od mechanizmu „przedłużenia” terminu złożenia rozprawy doktorskiej, który opiera się teraz na zupełnie innych, obiektywnych przesłankach. W przypadku doktoranta, który zostaje rodzicem, może on wystąpić z wnioskiem o zawieszenie

⁶⁴ op;cit A. Jakubowski (red.), str. 261

kształcenia na okres odpowiadający długości urlopu macierzyńskiego, urlopu na warunkach macierzyńskiego, ojcowskiego lub rodzicielskiego. Zgodnie z art. 204 ust. 3 UPSWIN, instytucja prowadząca szkołę doktorską nie ma prawa odmówić zgody na takie zawieszenie. Jest to znacząca zmiana w porównaniu do poprzednich przepisów, gdzie kierownik studiów doktoranckich mógł, ale nie musiał, decydować o przedłużeniu studiów doktoranckich na podstawie własnego uznania. Nowy system zawieszenia kształcenia z powodu rodzicielstwa łączy się również z rozwiązaniami wspierającymi sytuację finansową doktoranta. Zgodnie z art. 209 ust. 6 UPSWIN, doktorant podczas zawieszenia kształcenia nie traci prawa do stypendium, choć zmieniają się zasady jego naliczania. Stosuje się w tym przypadku przepisy dotyczące ustalania zasiłku macierzyńskiego, gdzie podstawą wymiaru stypendium jest kwota, która przysługiwała doktorantowi w dniu złożenia wniosku o zawieszenie. Co więcej, zgodnie z art. 209 ust. 6 UPSWIN, chodzi tutaj o minimalną wysokość stypendium, którą określa ust. 4 tego artykułu. Taka regulacja zapewnia jasność, że doktoranci w okresie związanym z rodzicielstwem wciąż otrzymują stypendium, eliminując niejasności, które pojawiały się w poprzednich przepisach. Ponadto, okres otrzymywania stypendium podczas zawieszenia kształcenia nie jest wliczany do maksymalnego czteroletniego okresu pobierania stypendium, o którym mówi art. 209 ust. 2 UPSWIN, co stanowi dodatkowy wyraz dbałości ustawodawcy o politykę prorodzinną wobec doktorantów.⁶⁵

Koniecznym do uwzględnienia jest także fakt, iż zgodnie z art. 211 odpowiednio pkt 1 i 2 doktorant może ubiegać się o zakwaterowanie siebie oraz małżonka lub dziecka w domu studenckim, jest to rozwiązanie analogiczne do tego zawartego w art. 104 UPSWIN dot. studentów. Takie ukształtowanie praw socjalnych doktoranta należy również ocenić pozytywnie z punktu widzenia zapewnienia zabezpieczenia socjalnego rodziny i jej dobra.

6. Podsumowanie

Obecny kształt regulacji dot. praw doktoranta zawarty w UPSWIN w zauważalny sposób istotniej skupia się na zagadnieniach socjalno-bytowych niż na kwestiach związanych z samym procesem kształcenia w szkole doktorskiej. Takie ukształtowanie prawodawstwa rodzi wyzwania interpretacyjne oraz konieczność uściślenia przepisów ustawy, tak by ochrona doktorantów w zakresie procesu kształcenia zawarta w ustawie nie odbiegała od tej zapewnionej w UPSWIN studentom. Jak wskazuje jednak praktyka ustawodawcy wiele instytucji dot. studentów znajduje swe odniesienie w przypadku doktorantów - nie inaczej jest m.in. z prawem

⁶⁵ Pyrzyńska, Agata. "Wybrane problemy dotyczące statusu doktoranta." *Białostockie Studia Prawnicze* 4.25 (2020): 111-124.

do wnioskowania o przyznanie kredytu studenckiego czy zakwaterowania w domu studenckim siebie oraz małżonka lub dziecka. Odnosząc się bezpośrednio do kwestii związanej z prawami doktoranta do założenia i posiadania rodziny, obecnie obowiązująca ustawa, oprócz zapewnienia prawa do w/w zakwaterowania, znacząco poprawiła również zabezpieczenie doktorantów w zakresie rodzicielstwa, gwarantując im prawo do zawieszenia kształcenia w zw. z zostaniem rodzicem oraz zapewniając w tym okresie prawo do stypendium.

Jednocześnie ustawodawca momentami wydaje się w „domyśle” pozostawiać konieczność zastosowania analogii przepisów dot. studentów w przypadku doktorantów. Najdonioślejszym przykładem tego rodzaju niedokładności legislacyjnej był art. 293 UPSWIN zobowiązujący samorządy studentów do nowelizacji regulaminów po wejściu w życie nowych statutów uczelni, brak natomiast było odnośnej regulacji czy wzamianki o odpowiednim stosowaniu powyższej normy w przypadku samorządu doktorantów. Brak natomiast nowelizacji regulaminów tych ostatnich doprowadziłby do istotnego rozstroju systemu aktów wewnętrznych uczelni. Celem uniknięcia takiej okoliczności podmioty doktoryzujące i działające w nich samorządy musiały dokonać nowelizacji regulaminów samorządów doktorantów, przez co w efekcie organy te działały tak jakby stosowały poprzez analogię odnośne przepisy dot. samorządów studenckich. Mając powyższe na uwadze zdaniem autora w przypadkach nie uregulowanych w sposób szczegółowy właściwym byłoby analogiczne stosowanie przepisów dot. studentów w przypadku doktorantów. Taka sytuacja mogłaby mieć przykładowo miejsce w przypadku art. 85 UPSWIN, który odnosi się do praw studentów w zakresie kształcenia, brak natomiast podobnego uregulowania w przypadku doktorantów, przez co ta druga grupa na gruncie ustawy w praktyce jest gorzej chroniona na polu procesu realizacji programu kształcenia, niż tak samo realizujący odpowiedni program kształcenia (studiów) studenci.

Na koniec, odnosząc się do uprawnień pracowniczych i zabezpieczenia socjalno-bytowego warto wspomnieć, iż doktoranci mogą równocześnie z kształceniem pozostawać zatrudnieni na stanowisku nauczyciela akademickiego. Dodatkowo uwzględniając kierunek prac legislacyjnych UE w zakresie domniemania stosunku pracy, prawdopodobnym wydaje się w przyszłości taka zmiana przepisów, która zrównywałaby status doktoranta ze statusem pracownika uczelni.⁶⁶ Byłby to pod względem funkcjonalnym powrót do sposobu organizacji kształcenia doktorantów, znanego z okresu po transformacji ustrojowej, kiedy osoby

⁶⁶ Świątkowski, Andrzej Marian. "Projekt dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie poprawy warunków pracy za pośrednictwem platform internetowych." *Praca i Zabezpieczenie Społeczne* 10 (2022): 33-41.

prowadzące badania do rozprawy doktorskiej zatrudniane były na etatach asystenckich.⁶⁷ Taka zmiana przepisów nie eliminowałaby jednak systemu kształcenia w szkole doktorskiej, mogłaby natomiast stanowić jego adekwatne dopełnienie.

Bibliografia

Akty prawne:

1. Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r.
2. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, tj. Dz. U. 2018 poz. 1668

Druki sejmowe:

1. Uzasadnienie do projektu Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce, druk sejmowy nr 2446, 2018, str. 46

Komentarze:

1. W. Kielbasiński, B. Pietrzyk-Tobiasz, M. W. Kuliński (red.), Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz, Warszawa 2024, [w:] W. Kielbasiński, B. Pietrzyk-Tobiasz, M. W. Kuliński (red.), Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce dla studenta i doktoranta – komentarz praktyczny. Komentarz | Linia orzecznicza, Warszawa 2024
2. A. Jakubowski (red.), Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz, Warszawa 2023

Artykuły naukowe:

1. Konopczak, Michał, Rafał Sieradzki, and Michał Wiernicki. "Kryzys na światowych rynkach finansowych–wpływ na rynek finansowy w Polsce oraz implikacje dla sektora realnego." *Bank i Kredyt* 41.6 (2010): 45-70.
2. Pyrzyńska, Agata. "Wybrane problemy dotyczące statusu doktoranta." *Białostockie Studia Prawnicze* 4.25 (2020): 111-124.
3. Świątkowski, Andrzej Marian. "Projekt dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie poprawy warunków pracy za pośrednictwem platform internetowych." *Praca i Zabezpieczenie Społeczne* 10 (2022): 33-41.

⁶⁷ Kola, Anna M. "Studia doktoranckie w nowej odsłonie. Analiza zmian proponowanych w ramach Ustawy 2.0 Prawo o szkolnictwie wyższym." *Rocznik Pedagogiczny* (2017).

4. Kola, Anna M. "Studia doktoranckie w nowej odsłonie. Analiza zmian proponowanych w ramach Ustawy 2.0 Prawo o szkolnictwie wyższym." *Rocznik Pedagogiczny* (2017).

Artykuły popularnonaukowe:

1. « Des " écoles " pour les futurs docteurs. Soucieux d'augmenter le nombre des chercheurs, le ministère de l'éducation nationale met en place des " écoles doctorales " pour former les " thésards " », w: *Le Monde*, 9 stycznia 1991, link:
https://www.lemonde.fr/archives/article/1991/01/09/des-ecoles-pour-les-futurs-docteurs-soucieux-d-augmenter-le-nombre-des-chercheurs-le-ministere-de-l-education-nationale-met-en-place-des-ecoles-doctorales-pour-former-les-thesards_4019479_1819218.html#fWcZ2AAbUKlRJL.99 (dostęp 9 sierpnia 2024 r.)
2. P. Mroczkowski, „Czy doktorant posiada status pracownika uczelni lub instytutu?”, w: *Szkoły Doktorskie to nasza przyszłość*, Krajowa Reprezentacja Doktorantów, 2023, link:
<https://prawadoktoranta.pl/wp-content/uploads/2024/07/PL-ARTYKUL-Przemyslaw-Mroczkowski-2.pdf> (dostęp 9 sierpnia 2024 r.)

Maciej Bien

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

maciej.bien2@mail.umcs.pl

ORCID: 0000-0002-0872-8552

Prawo do stypendium doktoranckiego a złożenie rozprawy doktorskiej
Entitlement to a doctoral student scholarship and the submission of a doctoral
dissertation

Streszczenie: Celem artykułu jest analiza zagadnienia prawa do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej. Zgodnie z art. 209 ust. 8 ustawy z 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce doktorant, który złożył rozprawę doktorską w terminie wcześniejszym niż termin ukończenia kształcenia przewidziany w programie kształcenia otrzymuje stypendium doktoranckie do dnia, w którym upływa termin kształcenia, nie dłużej jednak niż przez 6 miesięcy. W praktyce stosowania tego przepisu pojawia się problem ustalenia właściwego terminu planowanego ukończenia kształcenia w szkole doktorskiej. Podstawową metodą badawczą zastosowaną w pracy jest analiza dogmatyczna przepisów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Ponadto przeprowadzono badanie treści programów kształcenia w wybranych szkołach doktorskich pod względem sposobu regulacji terminu ukończenia kształcenia. W niniejszej pracy zaprezentowano stanowiska reprezentowane przez przedstawicieli doktryny nauk prawnych oraz podjęto próbę udowodnienia tezy, że o uprawnieniu do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej decyduje termin przewidziany w programie kształcenia.

Słowa kluczowe: stypendium doktoranckie, szkoły doktorskie, program kształcenia, prawo o szkolnictwie wyższym i nauce

Abstract: The aim of this article is to analyse the issue of entitlement to a doctoral scholarship after the submission of a doctoral dissertation. Pursuant to Article 209(8) of the Act of 20 July 2018. - Law on Higher Education and Science a doctoral student who submits a doctoral dissertation earlier than the date of completion of education provided for in the curriculum shall receive the doctoral scholarship until the date of expiry of the deadline for the completion of education, but not longer than six months. In the practice of the application of this provision, the problem of determining the correct deadline for the planned completion of doctoral education arises. The main research method used in this study is a dogmatic analysis of the

provisions of the Law on Higher Education and Science. In addition, an examination of the content of the curriculum of the selected doctoral schools was carried out with regard to the way in which the completion deadline is regulated. This study presents the views presented by the representatives of the doctrine of legal sciences and attempts to prove the thesis that the entitlement to a doctoral scholarship after the submission of a doctoral dissertation is determined by the deadline provided for in the curriculum.

Keywords: doctoral scholarship, doctoral schools, curriculum, law on higher education and science

Wprowadzenie

W obecnym modelu kształcenia doktorantów prawo do wprowadzono powszechny system stypendialny⁶⁸. Uprawnienie to przysługuje do przez cały okres kształcenia do momentu złożenia rozprawy. Od zasady powszechności stypendium doktoranckiego przewidziano jedynie nieliczne wyjątki⁶⁹. Jednocześnie ustawodawca przewidział mechanizm gwarantujący zachowanie prawa do stypendium po złożeniu rozprawy doktorskiej, jeżeli czynność ta następuje w terminie wcześniejszym niż termin ukończenia kształcenia przewidzianym w programie kształcenia. Zgodnie z art. 209 ust. 8 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce⁷⁰ stypendium doktoranckie po złożeniu rozprawy doktorskiej można otrzymywać nie dłużej niż przez sześć miesięcy, przy czym łączny okres otrzymywania świadczenia nie może być dłuższy niż cztery lata. W praktyce stosowania przywołanego przepisu pojawia się problem ustalenia właściwego terminu planowanego ukończenia kształcenia w szkole doktorskiej. Z jednej strony termin ten określa indywidualny plan badawczy, z drugiej jednak przepis art. 209 ust. 8 p.s.w.n. odwołuje się do terminu ukończenia kształcenia przewidzianego w programie kształcenia. Należy podkreślić, że ustawodawca nie określił katalogu obligatoryjnych elementów programu kształcenia. Podmioty prowadzące szkoły doktorskie mają w tym zakresie autonomię. W związku z tym, pojawia się pytanie, czy doktorant zachowuje prawo do stypendium, gdy składa rozprawę doktorską zgodnie z terminem określonym w indywidualnym planie badawczym, a jednocześnie wcześniej niż wynika to z programu kształcenia? Celem niniejszej pracy jest analiza przepisów prawa regulujących

⁶⁸ Zob. Ł. Kierznowski, *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. A. Jakubowski, Warszawa 2023, s. 671.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 673.

⁷⁰ T.j. Dz. U. z 2023 r. poz. 742 ze zm., dalej: „p.s.w.n.”.

omawiane zagadnienie oraz udowodnienie tezy, że terminem determinującym uprawnienie do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej jest termin wynikający z programu kształcenia w szkole doktorskiej.

W niniejszej pracy zastosowano metodę analizy dogmatyczno-prawnej treści aktów prawnych, w tym w szczególności ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Uwzględniono także różne stanowiska przedstawicieli doktryny, którzy analizowali zagadnienie prawa do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej. Ponadto w celu przedstawienia praktyki stosowania przepisów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce analizie poddano programy kształcenia obowiązujące w wybranych szkołach doktorskich. W tym celu zostały wykorzystane dostępne publicznie programy kształcenia, uwzględniając najnowsze udostępnione dokumenty. W ramach zastosowanej metody ilościowej programy zostały przeanalizowane pod względem sposobu określenia terminu zakończenia kształcenia oraz elementów składających się na treść programu kształcenia.

Prawo do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej w literaturze

Zagadnienie uprawnienia do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej nie było dotąd szeroko komentowane w doktrynie. Problem ten jest również stosunkowo nowy pod względem praktycznym. Kształcenie w szkołach doktorskich rozpoczęło się w roku akademickim 2019/2020. W związku z tym dla trwającego osiem semestrów cyklu kształcenia rok akademicki 2022/2023 był pierwszym, w którym uwidocznił się problem złożenia rozprawy doktorskiej w terminie odpowiadającym indywidualnemu planowi badawczemu, a jednocześnie wcześniej niż wynika to z programu kształcenia. Nowość omawianego zagadnienia wiąże się także z brakiem orzecznictwa sądowego w zakresie uprawnienia do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej. Niemniej w literaturze poświęconej prawu o szkolnictwie wyższym i nauce przedstawiono odmienne poglądy na ten temat. Pierwsza grupa badaczy opowiada się za tym, by o uprawnieniu do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej decydował termin określony w indywidualnym planie badawczym jako tej podstawie kształcenia, w której określenie terminu złożenia rozprawy doktorskiej jest obligatoryjne. Druga zaś, stawia tezę, że o uprawnieniu przesądza program kształcenia, co odpowiada dosłownemu brzmieniu przepisu.

Hubert Izdebski komentując przepis art. 209 p.s.w.n. wskazuje, że „w ust. 8 jest mowa o terminie ukończenia kształcenia przewidzianym w programie kształcenia, podczas gdy terminem ukończenia kształcenia jest, zgodnie z art. 204 ust. 1, termin złożenia rozprawy doktorskiej określony w indywidualnym planie badawczym (art. 204 ust. 2). W związku z tym

jedyną możliwością uznania, że przepis ust. 8 ma treść normatywną jest przyjęcie, że w rozumieniu tego i tylko tego przepisu «programem kształcenia» jest indywidualny plan badawczy⁷¹». Z przedstawionym poglądem w pełni zgadza się Magdalena Pyter zwracając jednocześnie uwagę na niejasność wynikającą z tego przepisu⁷². Podobnie Anna Musiała komentując przepis art. 209 p.s.w.n. wskazuje, że „Art. 204 ust. 1 p.s.w.n. przesądza, że kształcenie kończy się wraz ze złożeniem rozprawy doktorskiej. Natomiast termin złożenia rozprawy doktorskiej określa indywidualny plan badawczy⁷³.” Należy jednak zauważyć, że zagadnienie uprawnienia do stypendium doktoranckiego nie jest w tym przypadku przedmiotem szczegółowych rozważań.

Odmienne stanowisko przyjmuje Marcin Dokowicz, który w odniesieniu do terminu ukończenia kształcenia przewidzianym w programie kształcenia stwierdza, że „termin ten stanowi «standardowy» termin zakończenia kształcenia, natomiast ustawa nakłada obowiązek określenia indywidualnego terminu zakończenia kształcenia w indywidualnym planie badawczym⁷⁴.” Z tym poglądem zgadzają się Barbara Pietrzyk-Tobiasz i Wojciech Kielbasiński wskazując, że „pomimo nieprecyzyjności komentowanego przepisu wcześniejsze złożenie rozprawy doktorskiej odbywa się względem terminu ukończenia kształcenia, jaki wyznacza obowiązujący w danym podmiocie program kształcenia⁷⁵.” Za uwzględnieniem terminu wynikającego z programu kształcenia opowiada się także Łukasz Kierznowski, który zwraca uwagę, że „program kształcenia może co najwyżej przewidywać termin zakończenia prowadzenia zajęć dydaktycznych [...] przy takim brzmieniu przepisu wydaje się, że znajdzie on zastosowanie również wtedy, gdy złożenie rozprawy nastąpi np. na 6 miesięcy przed zakończeniem zajęć dydaktycznych przewidzianych programem kształcenia...⁷⁶”. Autor jako zaletę takiej wykładni podnosi brak konieczności wyznaczania jak najpóźniejszego terminu złożenia rozprawy doktorskiej⁷⁷.

Podsumowując dotychczasowe opinie wyrażone w doktrynie należy stwierdzić, że obecny kształt przepisów wzbudza wątpliwości na gruncie stosowania prawa. Pierwsza koncepcja, według której znaczenie ma termin wyznaczony w indywidualnym planie

⁷¹ H. Izdebski J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, Warszawa 2019, s. 344.

⁷² M. Pyter, *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. A. Balicki, M. Pyter, B. Zięba, Warszawa 2021, s.521.

⁷³ A. Musiała, *Akademickie prawo zatrudnienia: komentarz*, red. K. Baran, Lex/el 2020, komentarz do art. 209, teza 5.

⁷⁴ M. Dokowicz, *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce Komentarz*, red. J. Woźnicki, Warszawa 2019, s. 560.

⁷⁵ W. Kielbasiński, B. Pietrzyk-Tobiasz, *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. W. Kielbasiński, B. Pietrzyk-Tobiasz, M. Kuliński, Warszawa 2024, komentarz do art. 209, teza 18.

⁷⁶ Ł. Kierznowski, *Szkoły doktorskie. Komentarz do art. 198-216 oraz 259-264 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Warszawa 2018 s. 82.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 83.

badawczym koncentruje się na bezpośrednim powiązaniu terminu ukończenia kształcenia z tym, że jest on określany w indywidualnym planie badawczym. To z kolei prowadzi do odrzucenia wykładni językowej przepisu art. 209 ust. 8 p.s.w.n. i przyjęcie, że określenie „program kształcenia” w tym przypadku jest tożsame z indywidualnym planem badawczym. Druga koncepcja nakazuje przyjąć dosłowne brzmienie analizowanego przepisu, jednak nie pomija treści pozostałych przepisów aktu normatywnego. Według tego rozwiązania należy rozróżnić terminy, w ramach których jeden jest określony wprost w indywidualnym planie badawczym, a drugi wynika z programu kształcenia albo również jest oznaczony w sposób konkretny.

Praktyka podmiotów prowadzących kształcenie doktorantów w zakresie określania terminu ukończenia kształcenia w programie kształcenia

Bezsporny jest fakt, że termin złożenia rozprawy doktorskiej wyznaczający koniec kształcenia w szkole doktorskiej określa indywidualny plan badawczy. Jednocześnie przepis art. 201 ust. 1 p.s.w.n. stanowi, że kształcenie trwa od sześciu do ośmiu semestrów. Mając to na uwadze należy wskazać, senat lub rada naukowa ustalająca program kształcenia obowiązana jest dostosować się do tych terminów. W celu kompleksowej analizy omawianego zagadnienia przeanalizowano programy kształcenia obowiązujące w wybranych szkołach doktorskich.

W Polsce kształcenie doktorantów prowadzone jest w 158 szkołach doktorskich⁷⁸. Na potrzeby niniejszej pracy analizie poddano programy 50 szkół doktorskich. Podstawowym celem badania było ustalenie czy podmiot prowadzący szkołę doktorską wskazał w programie kształcenia termin ukończenia kształcenia odpowiadający dyspozycji art. 209 ust. 8 p.s.w.n. Na podstawie dokonanej analizy należy stwierdzić, że w przypadku większości badanych szkół doktorskich bezpośrednio albo pośrednio wskazywany jest czas trwania kształcenia. Spośród 50 szkół doktorskich w 27 przypadkach wskazano konkretny termin wynoszący osiem lub sześć semestrów. W przypadku tej grupy programów kształcenia zastosowano sformułowania mówiące o tym, że kształcenie trwa sześć albo osiem semestrów. Taki sposób regulacji w pełni odpowiada treści przepisu art. 201 ust. 1 p.s.w.n. W 15 programach kształcenia termin ukończenia kształcenia wynika pośrednio z treści analizowanego dokumentu. W szkołach doktorskich, które w sposób pośredni określają czas trwania kształcenia zawarto informację o określonych zajęciach lub grupach zajęć realizowanych w poszczególnych semestrach, co pozwala wywnioskować czas trwania kształcenia. Tego rodzaju programy kształcenia mają charakter planu zajęć, w którym określa się rodzaj zajęć i wymiar godzinowy realizowany w

⁷⁸ Stan na dzień 8 maja 2024 r. na podstawie danych ze zintegrowanej sieci informacji o nauce i szkolnictwie wyższym POL-on: <https://radon.nauka.gov.pl/dane/szkoly-doktorskie> (dostęp: 8 maja 2024 r.).

każdym semestrze. Należy jednocześnie stwierdzić, że w przypadku pośredniego określenia czasu trwania kształcenia wskazanie konkretnego terminu zakończenia kształcenia może budzić wątpliwości. W dwóch programach kształcenia czasu trwania kształcenia w ogóle nie określono. Ponadto sześć podmiotów prowadzących szkoły doktorskie nie opublikowało programów kształcenia za pośrednictwem stron internetowych. W jednym przypadku czas trwania kształcenia został określony w sposób niejasny, bowiem w programie kształcenia wskazano, że kształcenie trwa od sześciu do ośmiu semestrów, nie przesądzając o konkretnym czasie trwania kształcenia, ani nie wyróżniając zróżnicowanych ścieżek kształcenia.

Należy zauważyć, że programy kształcenia w szkołach doktorskich charakteryzuje ramowy charakter. W tytułach wielu z tych dokumentów zawarto wręcz sformułowanie „ramowy program kształcenia”. Dotyczy to 35 badanych przypadków. Takie „ramowe programy kształcenia” ograniczają się zwykle do podstawowych informacji o kształceniu i obejmują w szczególności czas trwania, godzinowy wymiar zajęć, liczbę punktów ECTS jaką należy uzyskać w toku kształcenia oraz przedstawienie nazw i rodzajów zajęć prowadzonych w poszczególnych semestrach. W dziewięciu analizowanych przypadkach ustalono bardziej obszerne programy kształcenia, w które w swym zakresie odpowiadają wymaganiom stawianym programom studiów. Tego rodzaju programy kształcenia zawierają niektóre elementy odpowiadające przepisom § 3 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów⁷⁹, np. zajęcia lub grupy zajęć wraz z przypisaniem do nich efektów uczenia się i treści programowych, łączną liczbę zajęć lub wymiar i zasady odbywania praktyk zawodowych. Każdy z badanych podmiotów prowadzących szkołę doktorską, w której wprowadzono obszerny program kształcenia był uczelnią. Można zatem stwierdzić, że w przypadku szerszego zakresu regulacji programu kształcenia uczelnie korzystają z doświadczeń z organizacji studiów. Należy podkreślić, że przepisy ustawowe nie formułują konkretnych wymogów, jakie muszą spełnić programy kształcenia w szkołach doktorskich. Podmioty prowadzące kształcenie korzystają w tym zakresie z autonomii. Przepis art. 201 ust. 4 p.s.w.n. określa jedynie, że program ustala senat lub rada naukowa po zasięgnięciu opinii samorządu doktorantów. Ponadto w art. 204 ust. 5 p.s.w.n. dopuszczono uwzględnienie w programie kształcenia praktyk zawodowych w wymiarze nieprzekraczającym 60 godzin dydaktycznych rocznie.

Interpretacja terminu ukończenia kształcenia przewidzianego w programie kształcenia w kontekście art. 209 ust. 8 p.s.w.n.

⁷⁹ T.j. Dz. U. z 2023 r. poz. 2787.

Przeprowadzane badania wskazują, że większość badanych programów kształcenia zawiera w swej treści określenie terminu zakończenia kształcenia mającego charakter generalny względem, którego można określić uprawnienie do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej. Należy zgodzić się z poglądem, że o uprawnieniu do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej powinien decydować termin określony w programie kształcenia. Odnosząc do treści art. 209 ust. 8 p.s.w.n. reguły wykładni przepisów prawa w pierwszej kolejności należy wskazać, że za uznaniem terminu przewidzianego w programie kształcenia jako kluczowego do rozstrzygnięcia kwestii uprawnienia do stypendium przemawia dosłowne brzmienie tego przepisu. Wykorzystując reguły wykładni językowej warto w pierwszej kolejności spojrzeć na analizowany przepis przez pryzmat reguł semantycznych oraz gramatycznych⁸⁰. Treść przepisu wprost wskazuje, że należy sięgnąć do terminu przewidzianego w programie kształcenia. Pomimo, że przepis art. 209 ust. 8 p.s.w.n. jest precyzyjny, wykładnia nie może zostać dokonana w oderwaniu od pozostałych przepisów ustawy. Jak wskazuje się w orzecznictwie, dosłowne brzmienie przepisu nie może decydować o jego znaczeniu i konieczne jest sięgnięcie do reguł wykładni systemowej⁸¹. Wątpliwości w tym przypadku może wzbudzać fakt, że czynnością kończącą proces kształcenia w szkole doktorskiej jest złożenie rozprawy doktorskiej wraz z pozytywną opinią promotora lub promotorów. Jednocześnie termin złożenia rozprawy doktorskiej określa indywidualny plan badawczy. W ujęciu formalnym można stwierdzić, że skuteczne złożenie rozprawy doktorskiej stanowi podstawowy cel kształcenia w szkole doktorskiej. Należy jednak stwierdzić, że uznanie w ramach interpretacji art. 209 ust. 8 p.s.w.n. programu kształcenia za indywidualny plan badawczy⁸² jest wprost niezgodne z treścią tego przepisu oraz pomija szerszy kontekst regulacji Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce. Uzasadnieniem takiego rozumienia analizowanego przepisu jest art. 204 ust. 1 p.s.w.n., który jako jedyny reguluje kwestię zakończenia kształcenia w szkole doktorskiej. Przyjęta w tym przypadku interpretacja pomija fakt, że program kształcenia stanowi równorzędną dla indywidualnego planu badawczego podstawę kształcenia. Ponadto, gdyby uznać za decydujący termin określony w indywidualnym planie badawczym trudno byłoby znaleźć uzasadnienie dla wskazania innego terminu niż 30 września roku akademickiego, w którym upływa ostatni semestr kształcenia. Wówczas przepis art. 204 ust. 2 *in principio* p.s.w.n. straciłby jakiegokolwiek znaczenie,

⁸⁰ L. Leszczyński, *Wykładnia prawa*, red. A. Kalisz, L. Leszczyński, B. Liżewski, Lublin 2011, s. 25.

⁸¹ Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 31 października 2012 r., II FSK 485/11, Legalis nr 552515, Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z dnia 4 kwietnia 2024 r. III SA/Kr 1692/23, Legalis nr 3077169.

⁸² H. Izdebski, *op. cit.*, s. 344.

ponieważ w interesie doktorantów byłoby wyznaczanie terminu jak najpóźniej. Mechanizm zachowania prawa do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej należy uznać za czynnik motywujący do bardziej efektywnej pracy. Doktoranci przygotowujący ostateczny tekst rozprawy doktorskiej wcześniej niż inne osoby w ramach danego cyklu kształcenia nie powinny odczuwać dotkliwości materialnych w związku z tym. Uzależnienie prawa do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej od terminu wyznaczonego przez indywidualny plan badawczy w znaczący sposób ograniczyłoby sens wyznaczania bardziej ambitnych celów w ramach indywidualnego planu badawczego. Można założyć, że w ramach harmonogramu czynności badawczych, który należy uwzględnić w indywidualnym planie badawczym niezależnie od faktycznego planu na pracę naukową doktoranci uwzględnialiby więcej czasu na proces przygotowania rozprawy doktorskiej. Taka koncepcja podważa zasadność jakiegokolwiek racjonalnego planowania pracy naukowej uwzględniającego czas faktycznie potrzebny na przygotowanie rozprawy doktorskiej, przynajmniej na gruncie indywidualnego planu badawczego. W związku z tym interpretacja przepisu art. 209 ust. 8 p.s.w.n. polegająca na przyjęciu, że w rozumieniu tego przepisu program kształcenia w istocie jest indywidualnym planem badawczym prowadzi do tego, że termin złożenia rozprawy doktorskiej powinien być wyznaczony jako najpóźniejszy z możliwych w celu zabezpieczenia ewentualnego prawa do stypendium doktoranckiego.

Za dosłownym rozumieniem przepisu art. 209 ust. 8 p.s.w.n. przemawia także znaczenie programu kształcenia w całym procesie kształcenia doktorantów. Zgodnie z art. 201 ust. 3 p.s.w.n. program kształcenia stanowi jedną z podstaw kształcenia. Ustawodawca bardziej szczegółowo uregulował zakres indywidualnego planu badawczego, jednak nie został mu przyznany prymat w katalogu podstaw kształcenia. Jak wspomniano, w ustawie nie sformułowano *expressis verbis* katalogu obligatoryjnych elementów programu kształcenia. Jednocześnie w kontekście przepisu art. 209 ust. 8 p.s.w.n. można mówić o swoistym wyjątku. Przyjmując, zgodnie z literalnym brzmieniem przepisu, że o uprawnieniu do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej decyduje termin ukończenia kształcenia określony w programie kształcenia, należy stwierdzić, że określenie terminu zakończenia kształcenia stanowi konieczny element programu. Zaprojektowanie kształcenia wymaga osadzenia określonych zajęć, zakładanych efektów uczenia się lub ewentualnych praktyk zawodowych w czasie. Pomijając nawet ustawowo wyznaczone ramy czasu trwania kształcenia ze względów obiektywnych nie sposób stworzyć programu kształcenia, który miałby trwać przez nieoznaczony czas.

Powyższe argumenty znajdują odzwierciedlenie w wymiarze praktycznym. Jak wskazano, przeważająca większość podmiotów prowadzących szkoły doktorskie w sposób bezpośredni lub pośredni określa czas trwania kształcenia w programie kształcenia. Oczywiście, nieokreślenie lub zastosowanie niejasnych sformułowań nie może prowadzić do wniosku, że istnieją szkoły doktorskie, gdzie kształcenie jest prowadzone przez czas nieoznaczony. Należy stwierdzić, że konstrukcja programu kształcenia i jakość przyjętych w nich uregulowań wpływa na przejrzystość stosowania prawa w kontekście rozstrzygnięcia o uprawnieniu do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej. W przypadku tych programów kształcenia, w których zawarto precyzyjnie sformułowany termin ukończenia kształcenia można mówić o podstawie do obliczenia terminu sześciu miesięcy, w czasie którego stypendium może być wypłacane. Brak takiej regulacji lub jedynie pośrednie określenie terminu negatywnie wpływa na jakość prawa wewnętrznego w danym podmiocie. Nie zmienia to faktu, że samoistną podstawą do dochodzenia wypłaty stypendium po złożeniu rozprawy doktorskiej jest art. 209 ust. 8 p.s.w.n. Podmioty prowadzące szkoły doktorskie powinny w konkretny sposób oznaczyć termin w jakim prowadzone jest kształcenie doktorantów. Potencjalnym czynnikiem, który może wpłynąć na doskonalenie programów kształcenia będzie ewaluacja szkół doktorskich przez Komisję Ewaluacji Nauki.

Należy jednocześnie pamiętać, że sam fakt zrealizowania programu kształcenia nie prowadzi do ukończenia szkoły doktorskiej. Z drugiej strony brak realizacji programu kształcenia stanowi naruszenie obowiązków doktoranta i w myśl art. 203 ust. 2 pkt 2 w zw. z art. 207 p.s.w.n. może stanowić podstawę do skreślenia z listy doktorantów. W związku z tym należy stwierdzić, że program kształcenia i indywidualny plan badawczy stanowią dwie odrębne, lecz wzajemnie uzupełniające się podstawy kształcenia. Ustalone ramy czasowe kształcenia wiążą się z implikacjami dla indywidualnego planu badawczego. Ustawodawca nie sformułował wymogów dotyczących terminu złożenia rozprawy doktorskiej, jednak termin ten nie może być całkiem dowolny. Pierwszym czynnikiem ograniczającym swobodę wyznaczenia terminu złożenia rozprawy doktorskiej jest konieczność poddania się ocenie śródkresowej, która musi zostać przeprowadzona w połowie okresu kształcenia w przypadku kształcenia trwającego osiem semestrów lub w czwartym semestrze dla cyklu trwającego sześć semestrów. Ponadto pierwotny termin musi odpowiadać ogólnemu czasowi trwania kształcenia i nie może zostać wyznaczony później niż 30 września roku akademickiego, w którym upływa ostatni semestr kształcenia.

W związku z tym, za słuszny należy uznać pogląd wyrażony przez M. Dokowicza, który wyróżnia dwa terminy ukończenia szkoły doktorskiej⁸³. W ogólnym ujęciu podstawowe znaczenie ma termin określony w indywidualnym planie badawczym. Termin ten ma, podobnie jak plan, indywidualny charakter i jest specyficzny dla każdego doktoranta. Jednocześnie należy wyróżnić drugi „standardowy” termin wyznaczający ramy czasowe dla wszystkich doktorantów kształcących się na danym roku. Rozróżnienie to odpowiada cechom charakteryzującym obie te podstawy kształcenia. Uwzględnienie „standardowego” terminu ukończenia kształcenia, mającego swoją podstawę w programie kształcenia jest zasadne również z punktu widzenia zasad słuszności. Oceniając sytuację osoby, która złożyła rozprawę doktorską w terminie wcześniejszym niż przewidziany w programie kształcenia warto sięgnąć do szerszego kontekstu i uwzględnić pozostałe osoby kształcące się na danym roku. W tym kontekście można stwierdzić, że przepis art. 209 ust. 8 P.s.w.n. powinien premiować wyróżniające się jednostki, które wykonują pracę naukową w sposób bardziej efektywny. Jednocześnie wymóg uzyskania pozytywnej opinii promotora lub promotorów przed złożeniem rozprawy doktorskiej stanowi swoistą gwarancję jakości przygotowanej rozprawy i powinien ograniczać ryzyko związane z chęcią jak najszybszego ukończenia rozprawy doktorskiej kosztem jakości przygotowywanej pracy. Odmienne stosowanie przepisu art. 209 ust. 8 p.s.w.n. odbierałoby w dużym stopniu jego motywacyjny charakter.

Podsumowanie

Reasumując należy stwierdzić, że prawo do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy powinno być ustalane względem terminu ukończenia kształcenia przewidzianego w programie kształcenia, nie zaś indywidualnym planie badawczym. Przepis art. 209 ust. 8 p.s.w.n. należy zatem interpretować zgodnie z dosłownym brzmieniem, jednak nie wynika to wyłącznie z reguł semantycznych, lecz z szerszego kontekstu przepisów ustawy. Zasadne jest dokonanie rozróżnienia terminów ukończenia kształcenia na termin „standardowy” wiążący wszystkich doktorantów danego roku kształcenia oraz termin „indywidualny” wynikający z indywidualnego planu badawczego oraz wiążący wyłącznie oznaczoną osobę. Termin ukończenia kształcenia przewidziany w programie kształcenia należy postrzegać jako termin, w którym realizowane są zajęcia dydaktyczne oraz ewentualne praktyki zawodowe oraz jako termin graniczny dla terminu złożenia rozprawy doktorskiej określanego w indywidualnym planie badawczy. Indywidualnie oznaczany termin nie może być późniejszy niż ten wynikający

⁸³ M. Dokowicz, *op. cit.*, s. 560.

z programu kształcenia. Charakterystyka programu kształcenia przesądza o konieczności dosłownego rozumienia przepisu art. 209 ust. 8 p.s.w.n.

Niezależnie od powyższych rozważań nie ulega wątpliwości, że rozwiązaniem bezpieczniejszym z punktu widzenia zabezpieczenia interesów doktorantów jest późniejsze wyznaczanie terminu złożenia rozprawy doktorskiej w indywidualnym planie badawczym. Ogranicza to ryzyka związane z procesem stosowania prawa przez podmiot prowadzący szkołę doktorską, tym bardziej że nie ma jeszcze orzecznictwa sądów, które mogłoby wzmocnić przedstawianą w niniejszej pracy tezę.

Należy stwierdzić, że niezasadne jest postulowanie zmian w treści analizowanego przepisu, bowiem jego treść w sposób dostatecznie precyzyjny reguluje zagadnienie uprawnienia do stypendium doktoranckiego po złożeniu rozprawy doktorskiej. Wątpliwości w zakresie prawidłowej interpretacji analizowanego zagadnienia wynikają z treści innych przepisów ustawy, w tym w szczególności przepisów dotyczących indywidualnego planu badawczego. W związku z tym można rozważyć postulat uszczegółowienia zakresu regulacji programu kształcenia. Wprowadzenie katalogu elementów, które powinien zawierać program kształcenia, w tym oznaczenie czasu trwania kształcenia w standardowym wymiarze pozwoliłoby na uniknięcie wątpliwości przy interpretacji art. 209 ust. 8 p.s.w.n. Ponadto uwzględnienie innych elementów, które powinny znaleźć się w programie kształcenia, np. opis treści programowych miałyby walor informacyjny dla doktorantów oraz osób zainteresowanych podjęciem kształcenia w szkole doktorskiej.

Bibliografia

Literatura

- Dokowicz M., [w:] *Prawo szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, J. Woźnicki (red.), Warszawa 2019.
- Izdebski H., Zieliński J., *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, Warszawa 2019.
- Kiełbasiński W., Pietrzyk-Tobiasz B., [w:] *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, W. Kiełbasiński, B. Pietrzyk-Tobiasz, M. Kuliński (red.), Warszawa 2024.
- Kierznowski Ł., *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, A. Jakubowski (red.), Warszawa 2023.
- Kierznowski Ł., *Szkoły doktorskie. Komentarz do art. 198-216 oraz 259-264 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Warszawa 2018.
- Leszczyński L., [w:] *Wykładnia prawa*, A. Kalisz, L. Leszczyński L., B. Liżewski (red.) Lublin 2011.
- Musiała A., [w:] *Akademickie prawo zatrudnienia: komentarz*, K. Baran (red.), Lex/el 2020.
- Pyter M., [w:] *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, A. Balicki, M. Pyter, B. Zięba, Warszawa 2021.

Orzeczenia

- Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 31 października 2012 r., II FSK 485/11, Legalis nr 552515.
- Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z dnia 4 kwietnia 2024 r., III SA/Kr 1692/23, Legalis nr 3077169.

Strony internetowe

- <https://radon.nauka.gov.pl/dane/szkoły-doktorskie> (dostęp: 8 maja 2024 r.).

Problem konstytucyjności czasowego ograniczenia lub zawieszenia funkcjonowania uczelni

The problem of the constitutionality of temporary limitation or suspension of the functioning of universities

Adrian Trojanowski

Streszczenie

W 2020 r. w związku z wystąpieniem epidemii COVID-19 w wielu państwach zdecydowano się na przejście w tryb tzw. nauczania zdalnego. W Polsce podstawą wprowadzenia i utrzymywania takiego rozwiązania na uczelniach były rozporządzenia ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i nauki, wydawane na podstawie uchwalonego specjalnie w tym celu art. 51a ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Konstrukcja oraz sens tego przepisu, przewidującego czasowe ograniczenie lub zawieszenie funkcjonowania uczelni budzą poważne wątpliwości pod kątem jego konstytucyjności. Z racji tego, że przepis ten ma ograniczać możliwość korzystania z zagwarantowanego w tekście Konstytucji prawa do nauki, musi on być oceniany przez pryzmat konstytucyjnych warunków dopuszczalności reglamentacji praw i wolności, zarówno o charakterze formalnym, jak i materialnym.

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, funkcjonowanie uczelni, ograniczanie konstytucyjnych praw i wolności, COVID-19.

Abstract

In 2020, due to the occurrence of the COVID-19 epidemic, many countries decided to switch to the so-called distance learning. In Poland, the basis for introducing and maintaining such a solution at universities were regulations of the minister responsible for higher education and science, issued on the basis of adopted specifically for this purpose Art. 51a of the Act - Law on Higher Education and Science. The structure and meaning of this provision, providing for the temporary limitation or suspension of the functioning of universities raise serious doubts in terms of its constitutionality. Due to the fact that this provision is intended to limit the possibility of exercising the right to education guaranteed in the text of the Constitution, it must

be assessed through the prism of the constitutional conditions for the admissibility of regulation rights and freedoms, both of a formal and material nature.

Keywords: distance learning, functioning of universities, limitation of the constitutional rights and freedoms, COVID-19.

Notka biograficzna: Adrian Trojanowski, <https://orcid.org/0009-0008-2704-0404> - student prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego.

I. Wprowadzenie

Epidemia SARS-CoV-2, zwana potocznie COVID-19, odcisnęła piętno na życiu mieszkańców praktycznie każdej części świata. Jej nagłe wystąpienie oraz dynamiczne rozprzestrzenianie się wymusiło na władzach państw podjęcie wielopłaszczyznowych kroków, które mogłyby pomóc zahamować jej rozwój i tym samym ochronić życie i zdrowie obywateli. Do najbardziej kluczowych z owych płaszczyzn należała sfera prawna. W związku z epidemią COVID-19 wydano szereg przepisów, których celem była regulacja działań podejmowanych w odpowiedzi na zaistniałą sytuację, co bardzo często wiązało się z reglamentacją praw obywatelskich. Jednocześnie do *sui generis* symboli doby COVID-19, tj. okresu od początków 2020 r. do wiosny 2022 r. należy tzw. nauczanie zdalne. Prowadzenie zajęć dydaktycznych zasadniczo na wszystkich poziomach szkolnictwa za pośrednictwem środków komunikacji na odległość było *novum*, spowodowanym próbą ograniczenia transmisji wirusa SARS-CoV-2 poprzez wyeliminowanie możliwości gromadzenia się ludzi w liczne skupiska, jakie naturalnie mają miejsce w szkołach i na uczelniach. Pomimo tego, że stosunkowo szybko zaczęło dochodzić do krytyki „okołocovidowych” praktyk legislacyjnych i stwierdzania przez sądy niekonstytucyjności wydawanych w ich rezultacie aktów prawnych reglamentujących konstytucyjne prawa i wolności⁸⁴, to jednak można odnieść wrażenie, iż problem gruntownej zmiany sposobu nauczania realnie rzutujący na dostępność kształcenia, a potencjalnie także na jego jakość, został praktycznie przemilczany. Z racji tego, że ów problem dotyczy

⁸⁴ Zob. wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gliwicach z 20 października 2020 r., III SA/Gl 540/20, LEX nr 3080997; wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z 26 listopada 2020 r., VIII SA/Wa 491/20, LEX nr 3103904; wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Szczecinie z 11 grudnia 2020 r., II SA/Sz 765/20, LEX nr 3109069; wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z 26 stycznia 2021 r., III SA/Kr 924/20, LEX nr 3124234 oraz postanowienie Sądu Rejonowego w Mińsku Mazowieckim z 2 kwietnia 2021 r., II W 155/21, LEX nr 3166456.

fundamentalnego prawa, zagwarantowanego przez ustrojodawcę w tekście samej Konstytucji⁸⁵, tj. prawa do nauki, zasadne wydaje się poddanie stosownej analizie podstawy prawnej, która posłużyła do ograniczania go pod postacią nauczania zdalnego. Z uwagi na objętość tematu oraz odmienną regulacji prawnych, niniejsza praca skupi się wyłącznie na funkcjonowaniu uczelni.

II. Prawo do nauki

Prawo do nauki w polskim porządku prawnym zostało sformułowane w ramach art. 70 ust. 1 aktualnie obowiązującej Konstytucji. Już w pierwszym zdaniu tego przepisu ustrojodawca *expressis verbis* stanowi, że każdy ma prawo do nauki. Podmiotem, któremu przysługuje owo prawo jest „każdy”, tzn. każdy człowiek. Z kolei co do zakresu przedmiotowego prawa do nauki, już z samego faktu wzmiankowania przez ustrojodawcę w ust. 3 zd. 2 o szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych można wywodzić, iż dotyczy ono możliwości pobierania nauki na co najmniej trzech poziomach szkolnictwa wymienionych wprost w tym przepisie. Taki tok rozumowania potwierdza dotychczasowe orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego⁸⁶ i sądów⁸⁷, jak też stanowisko przedstawicieli doktryny prawa konstytucyjnego⁸⁸. W dalszych jednostkach art. 70 ustrojodawca uregulował w podstawowym zakresie część problemów związanych z realizacją prawa do nauki, m.in. ustanowił obowiązek szkolny i zasadę nieodpłatności pobierania nauki w szkołach. Natomiast na mocy art. 70 ust. 5 wprowadzona została zasada autonomii szkolnictwa wyższego, a kompetencję do kształtowania go przeniesiono na poziom ustawowy.

⁸⁵ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.), zwana dalej „Konstytucją”.

⁸⁶ Zob. wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 8 listopada 2000 r., SK 18/99, OTK 2000, nr 7, poz. 258; postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 24 kwietnia 2002 r., Ts 138/01, OTK-B 2002, nr 2, poz. 149; postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 21 lipca 2003 r., Ts 187/02, OTK-B 2003, nr 3, poz. 185; wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 kwietnia 2009 r., K 27/07, OTK-A 2009, nr 4, poz. 54 oraz wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 18 października 2011 r., SK 24/09, OTK-A 2011, nr 8, poz. 82.

⁸⁷ Zob. wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z 7 lutego 2008 r., I OSK 1193/07, LEX nr 501076 (tu w szczególności zasługuje na uwagę pochylenie się przez Naczelnny Sąd Administracyjny nad zagadnieniem wykładni językowej pojęcia „szkoły”: „[p]owołana ustawa o pomocy społecznej nie definiuje pojęcia szkoły. Dla ustalenia zatem wystąpienia przesłanki «do czasu ukończenia szkoły», należy dokonać wykładni pojęcia «szkoły». Według wykładni językowej pod pojęciem szkoły rozumie się instytucję, której zadaniem jest kształcenie, które w zależności od poziomu kształcenia obejmuje szkoły podstawowe, szkoły średnie, szkoły wyższe. Z art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, regulującego prawo do nauki, pojęcie szkoły nie zostaje ograniczone tylko do szkół na poziomie podstawowym i średnim, ale obejmuje też szkoły wyższe”); wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Bydgoszczy z 8 września 2010 r., II SA/Bd 418/10, LEX nr 752050; wyrok Sądu Rejonowego w Pruszkowie z 13 stycznia 2014 r., I C 1369/13, LEX nr 1906329; wyrok Sądu Apelacyjnego w Krakowie z 15 lipca 2016 r., I ACa 494/16, LEX nr 2106858; wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z 23 marca 2023 r., III SA/Kr 1747/22, LEX nr 3517716.

⁸⁸ Zob. L. Garlicki, M. Derlatka, *art. 70*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Tom II*, red. L. Garlicki, wyd. II, Warszawa 2016, akap. 6.

Scedowanie na rzecz ustawodawcy obowiązku ukształtowania systemu szkolnictwa wyższego implikuje konieczność obowiązywania w systemie prawnym ustawy porządkującej przepisy, które mają go regulować. Aktualnie ustrój najwyższego poziomu szkolnictwa określa ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce⁸⁹. W art. 7 ust. 1 wymienia ona podmioty, które tworzą system szkolnictwa wyższego. Należą do nich: uczelnie, federacje podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki⁹⁰, Polska Akademia Nauk⁹¹, instytuty naukowe PAN⁹², instytuty badawcze⁹³, międzynarodowe instytuty naukowe utworzone na podstawie odrębnych ustaw działające na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, Centrum Łukasiewicz⁹⁴, instytuty działające w ramach Sieci Badawczej Łukasiewicz, Polska Akademia Umiejętności oraz inne podmioty prowadzące głównie działalność naukową w sposób samodzielny i ciągły. W dalszej części praca będzie się skupiać wyłącznie na pierwszym z powyższych podmiotów, tj. na uczelniach.

Podstawowe zasady funkcjonowania, zadania, strukturę organizacyjną oraz typy uczelni i kryteria ich dywersyfikacji ustawodawca zawarł w rozdziale pierwszym działu drugiego p.s.w.n., który stanowią artykuły od 9 do 52. Z treści art. 9 ust. 4 p.s.w.n. wynika, że uczelnia prowadzi działalność w swojej siedzibie⁹⁵. Domyślnie więc uczelnia funkcjonuje w miejscu wskazanym zgodnie z prawem jako jej siedziba⁹⁶. Wymaga podkreślenia, że przez siedzibę uczelni nie należy rozumieć konkretnego adresu, pod którym znajduje się jej rektorat lub któraś z jednostek organizacyjnych. Na mocy art. 9 ust. 1 p.s.w.n. uczelnie zostały wyposażone w osobowość prawną, a zatem zasadne jest operowanie w odniesieniu do nich rozumieniem siedziby przyjętym w Kodeksie cywilnym⁹⁷ i w rezultacie poczytywanie za nią miejscowości, w której ma siedzibę jej organ zarządzający (w tym przypadku rektor), chyba że statut uczelni

⁸⁹ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (t.j. Dz. U. z 2023 r. poz. 742 z późn. zm.), zwana dalej „p.s.w.n.”.

⁹⁰ W tym przypadku może zastanawiać czy ustawodawca definiując pojęcie systemu szkolnictwa wyższego nie dopuścił się błędu *idem per idem*.

⁹¹ Działająca na podstawie ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o Polskiej Akademii Nauk (Dz. U. z 2020 r. poz. 1796).

⁹² Działające na podstawie ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o Polskiej Akademii Nauk (Dz. U. z 2020 r. poz. 1796).

⁹³ Działające na podstawie ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o instytutach badawczych (Dz. U. z 2022 r. poz. 498).

⁹⁴ Działające na podstawie ustawy z dnia 21 lutego 2019 r. o Sieci Badawczej Łukasiewicz (Dz. U. z 2020 r. poz. 2098).

⁹⁵ Pełna treść art. 9 ust. 4 p.s.w.n.: „Uczelnia prowadzi działalność w swojej siedzibie, a w przypadku gdy siedziba znajduje się na obszarze związku metropolitalnego - na tym obszarze. Uczelnia może prowadzić działalność poza siedzibą albo tym obszarem - w swojej filii”.

⁹⁶ Zob. J. M. Zieliński, art. 9, w: *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. H. Izdebski, i in., wyd. III, LEX/el. 2023, akap. 8 i 9.

⁹⁷ Zob. art. 41 ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. - Kodeks cywilny (t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 1061), zwanej dalej „k.c.”: „Jeżeli ustawa lub oparty na niej statut nie stanowi inaczej, siedzibą osoby prawnej jest miejscowość, w której ma siedzibę jej organ zarządzający”.

stanowi inaczej⁹⁸. W przeciwnym razie potencjalnie często dochodziłoby do sytuacji, gdy nie byłoby możliwe fizyczne pomieszczenie wszystkich studentów lub struktury administracyjnej w jednym budynku i tym samym zapewnienie możliwości uczestnictwa w zajęciach, czy w ogóle ich organizacji. Reasumując, studenci korzystają więc ze swojego prawa do nauki uczestnicząc w zajęciach odbywających się zasadniczo w konkretnej miejscowości, będącej siedzibą uczelni, na której studiują lub ewentualnie jej filii.

III. Ograniczanie i zawieszanie funkcjonowania uczelni w dobie COVID-19

Realizacja prawa do nauki w omówiony wyżej, domyślny sposób stała się problematyczna wraz z dotarciem do granic Polski epidemii COVID-19. Jak nadmieniono na wstępie, od razu po zdiagnozowaniu pierwszych przypadków zakażeń zaczęto rozważać różne formuły funkcjonowania szkół i uczelni. Dnia 11 marca 2020 r. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydał rozporządzenie⁹⁹, zgodnie z którym w okresie od 12 do 25 marca 2020 r. funkcjonowanie uczelni nadzorowanych przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i nauki zostało ograniczone poprzez zawieszenie kształcenia na studiach, na studiach podyplomowych oraz w innych formach¹⁰⁰. Zgodnie z § 1 ust. 2 owego rozporządzenia w okresie zawieszenia kształcenia dopuszczalne miało być realizowanie zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, niezależnie od tego, czy zostało to przewidziane w programie kształcenia. Podstawą prawną uprawniającą właściwy organ do wydania tegoż aktu był art. 51a p.s.w.n. Przepis ten, obowiązujący od 8 marca 2020 r. wprowadzono do systemu prawnego na mocy art. 29 pkt 1 ustawy z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych¹⁰¹. Przez kolejny rok, opierając się na

⁹⁸ Por. G. Gorczyński, *art. 41*, w: *Kodeks cywilny. Komentarz. Tom I. Część ogólna (art. 1-125)*, red. M. Fras i in., Warszawa 2018, s. 272; M. Dziurda, *art. 41*, w: *Kodeks cywilny. Komentarz. Tom I. Część ogólna, cz. 1 (art. 1-55(4))*, red. J. Gudowski, Warszawa 2021, s. 731-733 oraz P. Nazaruk, *art. 41*, w: *Kodeks cywilny. Komentarz aktualizowany*, red. P. Nazaruk, LEX/el. 2024, akap. 1.

⁹⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 405), zwane dalej „I rozporządzenie covidowe”.

¹⁰⁰ § 1 ust. 1 I rozporządzenia covidowego: „W okresie od dnia 12 marca 2020 r. do dnia 25 marca 2020 r. na obszarze kraju: 1) ogranicza się funkcjonowanie uczelni nadzorowanych przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i nauki przez zawieszenie kształcenia: a) na studiach, b) na studiach podyplomowych, c) w innych formach; 2) zawiesza się kształcenie doktorantów realizowane w ramach zajęć.

¹⁰¹ Art. 29 ustawy z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (Dz. U. poz. 374 z późn. zm.): „W ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2020 r. poz. 85) wprowadza się następujące zmiany: 1) po art. 51 dodaje się art. 51a w brzmieniu: «Art. 51a. W przypadkach uzasadnionych nadzwyczajnymi okolicznościami zagrażającymi życiu lub zdrowiu członków wspólnoty uczelni minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego i nauki, w drodze rozporządzenia,

tej samej podstawie prawnej wielokrotnie przedłużano tzw. nauczanie zdalne (kształcenie na odległość), wydając analogiczne rozporządzenia¹⁰².

Wspomniany wyżej art. 51a p.s.w.n. stanowi, że „w przypadkach uzasadnionych nadzwyczajnymi okolicznościami zagrażającymi życiu lub zdrowiu członków wspólnoty uczelni minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego i nauki, w drodze rozporządzenia, może czasowo ograniczyć lub czasowo zawiesić funkcjonowanie uczelni na obszarze kraju lub jego części, uwzględniając stopień zagrożenia na danym obszarze”¹⁰³. Pomijając chwilowo problemy systemowe, należy zauważyć, że przytoczony przepis obfituje w pojęcia nieostre rodzące wątpliwości co do zakresu sytuacji, które miałyby być przez niego regulowane¹⁰⁴. Już na wstępie ustawodawca zaznacza, iż dyspozycja normy zawartej w tym przepisie aktualizuje się „w przypadkach uzasadnionych nadzwyczajnymi okolicznościami zagrażającymi życiu lub zdrowiu członków wspólnoty uczelni”. Wyjaśnienia wymagają tu trzy pojęcia: nadzwyczajne okoliczności, zagrożenie dla życia lub zdrowia oraz członkowie wspólnoty uczelni. Najmniej wątpliwości zdaje się budzić ostatnie z nich, gdyż definiuje je sam ustawodawca w art. 10 ust. 1 p.s.w.n. Zgodnie z nim „pracownicy uczelni, doktoranci i studenci stanowią wspólnotę uczelni”. W tym kontekście może jedynie zastanawiać, czy przez „pracowników uczelni” powinno rozumieć się jedynie pracowników naukowych, czy też wszystkie osoby zatrudnione w uczelni na podstawie umowy o pracę, w tym np. osoby sprzątające lub wykonujące prace *stricto* techniczne. Treść art. 112 p.s.w.n. przesądza jednak, iż na gruncie p.s.w.n. pracownikami uczelni są zarówno nauczyciele akademicki, jak i pracownicy niebędący nauczycielami

może czasowo ograniczyć lub czasowo zawiesić funkcjonowanie uczelni na obszarze kraju lub jego części, uwzględniając stopień zagrożenia na danym obszarze”.

¹⁰² Ostatnim z nich było rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lutego 2021 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 363), przedłużające funkcjonowanie uczelni zdalnie do końca września 2021 r., które zostało jednak uchylone przez rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 sierpnia 2021 r. uchylające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 1464) z dniem 15 sierpnia 2021 r.

¹⁰³ Dalsze rozważania znajdą odpowiednie zastosowanie do uczelni nadzorowanych przez podmioty inne niż minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego i nauki, a to z uwagi na praktycznie tożsame z art. 51a brzmienie art. 433a p.s.w.n. traktującego o ograniczaniu funkcjonowania lub zawieszeniu właśnie takich typów uczelni - „w przypadkach uzasadnionych nadzwyczajnymi okolicznościami zagrażającymi życiu lub zdrowiu członków wspólnoty uczelni wojskowej, uczelni służb państwowych, uczelni artystycznej, uczelni medycznej lub uczelni morskiej, właściwy minister nadzorujący te uczelnie, w drodze rozporządzenia, może czasowo ograniczyć lub czasowo zawiesić funkcjonowanie uczelni na obszarze kraju lub jego części, uwzględniając stopień zagrożenia na danym obszarze”. Ponadto *lege non distinguente* art. 51a p.s.w.n. znajduje zastosowanie zarówno w odniesieniu do uczelni publicznych, jak i niepublicznych (zob. A. Jakubowski, art. 51a, w: *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Komentarz, red. tenże, wyd. 1, Warszawa 2023, akap. 2-4 oraz J. M. Zieliński, art. 51(a), w: dz. cyt., akap. 1.).

¹⁰⁴ Por. A. Jakubowski, dz. cyt., akap. 2-4.

akademickimi¹⁰⁵. Do nabycia statusu pracownika uczelni konieczne jest zawarcie z uczelnią umowy o pracę, zatem w świetle powyższych definicji legalnych statusu członka wspólnoty uczelni nie posiada osoba, którą łączy z uczelnią jedynie stosunek cywilnoprawny, wynikający np. z umowy zlecenia lub umowy o dzieło¹⁰⁶. Natomiast status doktoranta lub studenta, również wpływający na bycie członkiem wspólnoty uczelni posiadają osoby, które spełniły kryteria przewidziane przez p.s.w.n., w szczególności w art. 200 p.s.w.n. (dla doktorantów) albo art. 83 (dla studentów)¹⁰⁷.

W omawianym przepisie jest mowa o nadzwyczajnych okolicznościach zagrażających życiu lub zdrowiu członków wspólnoty uczelni. Nie ulega wątpliwości, iż motywacją, którą kierował się ustawodawca uchwalając ów przepis była próba ograniczenia transmisji wirusa SARS-CoV-2, co potwierdza chociażby fakt, że formalnie został on dodany przez ustawę zatytułowaną „ustawa [...] o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych”. Niemniej jednak art. 51a p.s.w.n. w swym literalnym brzmieniu nie ogranicza się jedynie do wskazania konkretnego zjawiska, lecz zalicza rozprzestrzenianie się COVID-19 do zgeneralizowanej kategorii nadzwyczajnych okoliczności zagrażających życiu lub zdrowiu. Jego dyspozycja aktualizuje się więc także w sytuacjach, które potencjalnie nie mają żadnego związku z COVID-19. Przymiotnik „nadzwyczajne” w języku potocznym oznacza „wybijający się ponad przeciętność lub bardzo rzadko się zdarzający”, a także „spowodowany szczególnymi okolicznościami lub nieprzewidziany w programie, planie”¹⁰⁸. Z braku definicji „nadzwyczajnych okoliczności” w tekście p.s.w.n. powinno się je rozumieć potocznie, a zatem zgodnie z przytoczonym wyżej znaczeniem słownikowym. Tak szerokie sformułowanie przesłanki, której spełnienia ma uprawniać do ograniczenia konstytucyjnych praw i wolności w akcie podstawowym budzi wątpliwości pod kątem zgodności z art. 31 ust. 3 i art. 92 ust. 1 Konstytucji, o czym w rozdz. IV.I.

Wspomniane nadzwyczajne okoliczności w myśl art. 51a p.s.w.n. powinny stwarzać zagrożenie dla życia lub zdrowia członków wspólnoty uczelni. Jest natomiast kwestią dyskusyjną, czy owe zagrożenie musi być realne, czy też na gruncie art. 51a p.s.w.n. wystarczy

¹⁰⁵ Art. 112 p.s.w.n.: „Pracownikami uczelni są nauczyciele akademicki oraz pracownicy niebędący nauczycielami akademickimi”.

¹⁰⁶ Zob. K. W. Baran, art. 112, w: *Akademickie prawo zatrudnienia. Komentarz*, red. tenże, Warszawa 2020, s. 25-29.

¹⁰⁷ Zob. J. Woźnicki, art. 10, w: *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. tenże, Warszawa 2019, s. 69-70.

¹⁰⁸ *Nadzwyczajny*, w: *Słownik Języka Polskiego. PWN*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/nadzwyczajny.html>, dostęp: 09.07.2024 r.

abstrakcyjne zagrożenie tych dóbr. Z racji, że rezultat rozważań miałby wpływać na sferę konstytucyjnych praw i wolności, w sytuacjach spornych należy stosować w wykładnię zawężającą (*in dubio pro libertate*)¹⁰⁹. Ponadto zgodnie z treścią przepisu nadzwyczajne okoliczności poprzez kreowane zagrożenie dla członków wspólnoty uczelni mają uzasadniać wydanie stosownego rozporządzenia („w przypadkach uzasadnionych”). Trudno zgodzić się z twierdzeniem, iż nawet abstrakcyjne, czyli dopiero mogące zaistnieć, a nie już występujące zagrożenie mogłoby uzasadniać wydanie aktów bezpośrednio oddziałujących na wspomnianą wyżej prawa i wolności. W związku z powyższym zgodnie z art. 51a *in principio* p.s.w.n. konieczna jest realność owego zagrożenia, tj. musi ono bezpośrednio zagrażać danemu dobru prawnemu (życiu lub zdrowiu)¹¹⁰.

W przypadku spełnienia powyższej przesłanki (wystąpienie nadzwyczajnych okoliczności zagrażających życiu lub zdrowiu członków wspólnoty uczelni, które uzasadniają czasowe ograniczenie lub zawieszenie funkcjonowania uczelni) minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego i nauki może wydać rozporządzenie w przedmiocie nakreślonym przez ustawodawcę w dalszej części art. 51a p.s.w.n. Ponieważ ustawodawca posłużył się w nim określeniami „może ograniczyć” i „może zawiesić”, organowi właściwemu do wydania tego aktu został pozostawiony luz decyzyjny, w ramach którego jeśli zaktualizuje się powyższa przesłanka, to może on wedle swojego uznania skorzystać z uprawnienia do wydania rozporządzenia albo może tego zaniechać. Z kolei w wyborze środka, czyli ograniczenia albo zawieszenia powinien się on . Co do samej istoty art. 51a p.s.w.n., przewiduje on możliwość czasowego ograniczenia i czasowego zawieszenia funkcjonowania uczelni na obszarze kraju lub jego części, w przypadkach uzasadnionych omówionymi w poprzednim akapicie okolicznościami. Ustawodawca w ramach luzu decyzyjnego oprócz samej możliwości wydania rozporządzenia lub jego zaniechania, pozostawił ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego i nauki także możliwość wyboru środka służącego ochronie zagrożonych dóbr, tj. ograniczenia albo zawieszenia funkcjonowania uczelni, kierując się dyrektywą wyrażoną *in fine* tegoż przepisu, tj. „uwzględniając stopień zagrożenia na danym obszarze”. Ani „czasowe ograniczenie”, ani „czasowe zawieszenie” nie doczekało się zdefiniowania go w tekście p.s.w.n., stąd też pierwszeństwo przy ich klaryfikacji należy się wykładni językowej. Zgodnie

¹⁰⁹ Por. J. Holocher, *In dubio pro libertate jako dyrektywa interpretacyjna - uwagi na kanwie orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego*, Przegląd Prawa Publicznego 2019, nr 7-8, s. 85-100 oraz J. Roszkiewicz, 6. Podsumowanie, w: *Wykładnia in favorem libertatis jako wymóg konstytucyjny w świetle orzecznictwa*, Warszawa 2023, s. 79.

¹¹⁰ Szerzej na temat spełniania przez przepisy okołocovidowe podobnej przesłanki z art. 31 ust. 3 Konstytucji w rozdz. IV.II.

ze znaczeniem słownikowym „ograniczyć” znaczy tyle co „ująć w pewne granice przestrzenne”¹¹¹, „zacieśnić zakres czegoś”¹¹², a sugerując się odpowiednio znaczeniem czasownika „ograniczać się”, także „zmniejszyć zakres swego działania, posiadania”¹¹³. Z kolei „zawiesić” oznacza „czasowo wstrzymać działalność jakiejś organizacji lub instytucji albo obowiązywanie jakiejś decyzji lub aktu prawnego”¹¹⁴, jak też „czasowo pozbawić kogoś jakichś praw lub zwolnić z obowiązków”¹¹⁵. W świetle przytoczonych definicji ograniczeniem funkcjonowania uczelni będzie więc przykładowo sytuacja, gdy studenci będą mogli uczestniczyć w zajęciach na uczelni, ale tylko w określonych godzinach poszczególnych dni tygodnia. Z zawieszeniem natomiast będzie się mieć do czynienia wówczas, gdy na jakiś czas, a zatem nie definitywnie, lecz jedynie przejściowo, zupełnie wyłączy się działalność uczelni¹¹⁶.

Zgodnie z treścią art. 51a p.s.w.n. ograniczenie lub zawieszenie funkcjonowania uczelni może mieć wyłącznie charakter czasowy. O ile dodanie przysłówku „czasowo” do czasownika „ograniczyć” modyfikuje, czy raczej precyzuje jego domyślne znaczenie, o tyle w odniesieniu do czasownika „zawiesić”, mając na względzie powyższe definicje słownikowe i egzemplifikację, należy uznać to za błąd legislatora. Bowiem dopowiedzenie, że czasowe wstrzymanie działania ma być czasowe, jest zwyczajną tautologią i nie powinno się znaleźć w tekście prawnym. Niemniej jednak bez względu na podstawę owej „czasowości” (czy to wynikającą *expressis verbis* z tekstu ustawy, czy z definicji danego pojęcia) właściwy minister, wydając rozporządzenie powinien oznaczyć *explicite* początek i koniec trwania ograniczenia lub zawieszenia funkcjonowania uczelni. W przeciwnym razie, doszłoby *de facto* do ogłoszenia tych kroków na czas nieoznaczony, a zatem wprost sprzeczny z art. 51a p.s.w.n. Ponadto minister zarządzając czasowe ograniczenie lub zawieszenie funkcjonowania uczelni jest zobowiązany określić czy rozporządzenie znajduje zastosowanie do uczelni działających na obszarze całego kraju, czy tylko jego określonej części. W tym zakresie budzi wątpliwości, czy dopuszczalne byłoby ograniczenie lub zawieszenie jedynie niektórych uczelni na danym obszarze, np. na terenie Miasta stołecznego Warszawy, czy też należy to rozumieć

¹¹¹ *Ograniczyć*, w: *Słownik Języka Polskiego*. PWN, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/ogranicza%C4%87.html>, dostęp: 9 lipca 2024 r.

¹¹² Tamże.

¹¹³ *Ograniczać*, w: *Słownik Języka Polskiego*. PWN, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/ogranicza%C4%87.html>, dostęp: 9 lipca 2024 r.

¹¹⁴ *Zawiesić*, w: *Słownik Języka Polskiego*. PWN, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/zawiesi%C4%87.html>, dostęp: 9 lipca 2024 r.

¹¹⁵ Tamże.

¹¹⁶ Już teraz warto zwrócić uwagę, iż art. 31 ust. 3 Konstytucji, regulujący problem ograniczania konstytucyjnych praw i wolności nie dopuszcza zasadniczo możliwości pozbawienia obywateli ich praw, choćby i nawet miało być ono tylko tymczasowe, a jedynie pozwala przy zachowaniu przewidzianego w nim reżimu ograniczyć możliwość korzystania z rzeczonych praw i wolności. Szerzej na ten temat w rozdz. IV.II.

zerojedynkowo, tzn. albo ogranicza się działalność wszystkich uczelni na danym obszarze, albo żadnej. W związku z tym rodzi się kolejne pytanie, mianowicie czy możliwe jest na danym obszarze zawieszenie niektórych uczelni, a w odniesieniu do pozostałych na tym samym obszarze jedynie ograniczenie ich funkcjonowania. Ponieważ ustawodawca raczył odpowiedzieć na problem posuwając się jedynie do stwierdzenia *a priori*, że można czasowo ograniczyć lub zawiesić funkcjonowanie uczelni albo na obszarze kraju, albo na jego części, to należy stwierdzić, że w kontekście pierwszego problemu dopuszczalny jest zasadniczo tylko wariant zerojedynkowy, tzn. nie jest możliwe zastosowanie któregoś z tych działań do jedynie części uczelni na określonym w rozporządzeniu obszarze, chyba że właściwy minister w ramach tego aktu oznaczyłby część kraju jako przykładowo teren województwa z wyłączeniem powierzchni należącej do danej uczelni. Wówczas uczelnia, której obszar został wyłączony z zakresu miejscowego stosowania rozporządzenia, nie byłaby objęta wynikającymi z niego ograniczeniami. Co do możliwości „częściowego ograniczenia”, a „częściowego zawieszenia” danego obszaru, z braku doprecyzowania tego zagadnienia przez ustawodawcę, również należy uznać ją za niedopuszczalną w ramach jednego obszaru. Jednakże analogicznie jak przy poprzednim problemie, właściwy organ może zarządzić, że na części obszaru, np. obszarze województwa z wyłączeniem terenu należącego do danej uczelni wprowadza się czasowe ograniczenie funkcjonowania uczelni, a na pozostałej części tego województwa (tj. na obszarze wyłączonym spod zakresu zastosowania ograniczenia funkcjonowania) zawiesza się funkcjonowanie uczelni. Na marginesie powyższych rozważań trzeba jeszcze poczynić spostrzeżenie, iż zgodnie z art. 51a *in fine* p.s.w.n. wyznaczanie obszaru objętego czasowym ograniczeniem lub zawieszeniem funkcjonowania uczelni powinno być dokonywane z uwzględnieniem stopnia zagrożenia na danym obszarze. Zgodnie z uwagami dotyczącymi przesłanki wystąpienia nadzwyczajnych okoliczności zagrażających życiu lub zdrowiu członków wspólnoty uczelni, minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego i nauki wytyczając granice owych obostrzeń powinien kierować się realnością zagrożenia, co ma związek z kryteriami przewidzianymi w art. 31 ust. 3 Konstytucji.

Fakt, że art. 51a p.s.w.n. został skonstruowany w taki, a nie inny sposób, a w szczególności, że ustawodawca nie ograniczył osobiście funkcjonowania uczelni, lecz delegował do tego inny organ, który miałby dokonywać tego w akcie podstawowym budzi wątpliwości pod względem zgodności z Konstytucją, zwłaszcza z jej art. 31 ust. 3¹¹⁷. Dzieje się

¹¹⁷ Art. 31 ust. 3 Konstytucji: „Ograniczenia w zakresie korzystania z konstytucyjnych wolności i praw mogą być ustanawiane tylko w ustawie i tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego, bądź dla ochrony środowiska, zdrowia i moralności publicznej, albo wolności i praw innych osób. Ograniczenia te nie mogą naruszać istoty wolności i praw”.

tak dlatego, iż ograniczając lub zawieszając funkcjonowanie uczelni właściwy minister odpowiednio ogranicza lub pozbawia obywateli możliwości korzystania z przysługującego im na mocy art. 70 ust. 1 zd. 1 Konstytucji prawa do nauki. Ustrojodawca nie przewidział specjalnego trybu ograniczania prawa do nauki, zatem jego reglamentacja podlega reżimowi z art. 31 ust. 3 Konstytucji, co do którego zachowania zachodzą poważne wątpliwości w przypadku art. 51a i wydawanych na jego podstawie aktów wykonawczych, tj. rozporządzeń.

IV. Ograniczanie prawa do nauki zgodnie z Konstytucją

Na wstępie do poniższych rozważań trzeba zauważyć, że art. 31 ust. 3 Konstytucji przewiduje kilka przesłanek, których łączne spełnienie jest konieczne, aby można było dokonać zgodnie z prawem ograniczenia konstytucyjnych praw i wolności. Należą do nich: wymóg formy ustawy, ochrona jednego z wymienionych w tym przepisie dóbr prawnych jako cel wprowadzenia danego ograniczenia, pomyślnie przejście przez dane ograniczenie tzw. testu proporcjonalności oraz nienaruszanie przezeń istoty ograniczanego prawa lub wolności. O ile pierwsza z przesłanek ma charakter *par excellence* formalny, o tyle pozostałe odnoszą się przede wszystkim do elementów rzeczywistości i relacji między nimi a przepisami prawa. Z tego też powodu powyższe przesłanki i związane z nimi problemy będą dalej nazywane odpowiednio formalną i materialnymi¹¹⁸.

IV.I. Aspekt formalny ograniczania prawa do nauki

Zgodnie z art. 31 ust. 3 zd. 1 *in principio* Konstytucji ograniczenia w zakresie korzystania z konstytucyjnych praw i wolności mogą być ustanawiane tylko w ustawie. Literalne brzmienie tego przepisu wyklucza więc możliwość wprowadzania jakichkolwiek obostrzeń w drodze aktów podustawowych, tj. rozporządzeń i aktów prawa miejscowego. Słuszność odczytywania w taki sposób treści art. 31 ust. 3 zd. 1 *in principio* Konstytucji potwierdzał też Trybunał Konstytucyjny w swoich orzeczeniach ogłaszanych w pierwszych latach obowiązywania aktualnej Konstytucji, m.in. w wyrokach o sygnaturach U 5/97¹¹⁹, P

¹¹⁸ Zob. wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 stycznia 2000 r., P 11/98, OTK 2000, nr 1, poz. 3: „Art. 31 ust. 3 zd. 1 Konstytucji określa przesłanki dopuszczalności ustanawiania ograniczeń wolności i praw jednostki. W aspekcie formalnym wymaga on, by ograniczenia te były «ustanawiane tylko w ustawie», zaś w aspekcie materialnym dopuszcza on ustanawianie ograniczeń «tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego, bądź dla ochrony środowiska, zdrowia, moralności publicznej, albo wolności i praw innych osób». Dodatkowym ograniczeniem dopuszczalnego zakresu ograniczeń jest zakaz naruszania «istoty» wolności i praw”. Por. K. Wojtyczek, L. Garlicki, art. 31, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Tom II*, red. L. Garlicki, wyd. II, Warszawa 2016, rozdz. IV.

¹¹⁹ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 19 maja 1998 r., U 5/97, OTK 1998, nr 4, poz. 46.

2/98¹²⁰, P 9/98¹²¹, P 10/99¹²², K 34/99¹²³ czy U 3/01¹²⁴. W świetle dosłownego brzmienia postanowień Konstytucji oraz przytoczonego orzecznictwa nie ulega najmniejszym wątpliwościom, iż art. 51a p.s.w.n. i wydane na jego podstawie akty wykonawcze powinny być uważane za niekonstytucyjne, a ich stosowanie za działanie bezprawne, mogące rodzić odpowiedzialność cywilno- i karnoprawną. Skoro bowiem zgodnie z najwyższym prawem Rzeczypospolitej Polskiej¹²⁵ reglamentacja gwarantowanych przezeń praw i wolności może dokonywać się wyłącznie w ustawie¹²⁶ to nie jest możliwe scedowanie przez ustawodawcę przysługującego mu w tej materii uprawnienia na inny organ, choćby i sam ustawodawca określił wszystkie najważniejsze elementy aktu, który miałby zostać w tym celu wydany.

Z czasem stanowisko Trybunału Konstytucyjnego w przedmiocie możliwości upoważnienia przez ustawodawcę innego organu do wydania aktu prawnego naruszającego sferę konstytucyjnych praw i wolności uległo złagodzeniu. W wyrokach P 11/98¹²⁷, K 36/06¹²⁸, K 38/12¹²⁹ i K 29/12¹³⁰, a także postanowieniu S 1/07¹³¹ Trybunał odstąpił od koncepcji absolutystycznego¹³² pojmowania zasady wyłączności ustawy, stwierdzając, że ustawodawca może delegować określony organ do wydania rozporządzenia, mającego współuczestniczyć z ustawą w ograniczaniu konstytucyjnych praw i wolności, jednakże pod warunkiem, że w tekście ustawy zostaną zawarte „wszystkie podstawowe elementy danego ograniczenia”¹³³. Ustawodawca zatem „musi uregulować w sposób zrozumiały i precyzyjny wszystkie sprawy o istotnym znaczeniu z punktu widzenia realizacji konstytucyjnych wolności i praw człowieka”¹³⁴, przez co będzie możliwe wyznaczenie kompletnego zarysu (konturu) tego

¹²⁰ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 stycznia 1999 r., P 2/98, OTK 1999, nr 1, poz. 2.

¹²¹ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 11 maja 1999 r., P 9/98, OTK 1999, nr 4, poz. 75.

¹²² Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 6 marca 2000 r., P 10/99, OTK 2000, nr 2, poz. 56.

¹²³ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 czerwca 2000 r., K 34/99, OTK 2000, nr 5, poz. 142.

¹²⁴ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 19 lutego 2002 r., U 3/01, OTK-A 2002, nr 1, poz. 3.

¹²⁵ Zob. art. 8 Konstytucji.

¹²⁶ Sugerując się wykładnią literalną sformułowania „tylko w ustawie” można by dojść do wniosku, iż niedopuszczalne jest nie tylko ustanawianie ograniczeń konstytucyjnych praw i wolności w aktach podstawowych, lecz także ponadustawowych innych niż Konstytucja, tj. w umowach międzynarodowych ratyfikowanych w drodze ustawy, zarówno w ramach zwyczajnego trybu legislacyjnego, jak też w wykonaniu postanowień art. 91 ust. 2 Konstytucji. Trybunał Konstytucyjny rozwiął jednak wątpliwości w tym zakresie uznając, iż powyższa sytuacja zasadniczo nie narusza art. 31 ust. 3 *in principio* Konstytucji, a to chociażby z uwagi na fakt, że owa ratyfikacja jest dokonywana właśnie w ustawie, zatem zgoda na ich wprowadzenie jest wyrażana w formie wymaganej przez rzeczoną przepis Konstytucji. Zob. K. Wojtyczek, L. Garlicki, dz. cyt., rozdz. IV.2. oraz przytoczone tam orzecznictwo.

¹²⁷ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 stycznia 2000 r., P 11/98, OTK 2000, nr 1, poz. 3.

¹²⁸ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 5 grudnia 2007 r., K 36/06, OTK-A 2007, nr 11, poz. 154.

¹²⁹ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 8 stycznia 2013 r., K 38/12, OTK-A 2013, nr 1, poz. 1.

¹³⁰ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 18 lutego 2014 r., K 29/12, OTK-A 2014, nr 2, poz. 11.

¹³¹ Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 31 stycznia 2007 r., S 1/07, OTK-A 2007, nr 1, poz. 8.

¹³² Por. K. Wojtyczek, L. Garlicki, dz. cyt., rozdz. IV.2.

¹³³ Tamże.

¹³⁴ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 5 grudnia 2007 r., K 36/06, OTK-A 2007, nr 11, poz. 154.

ograniczenia¹³⁵. Określenie owego konturu musi być możliwe już po pobieżnej, literalnej analizie przepisu ustawowego¹³⁶. „Niedopuszczalne jest natomiast przyjmowanie w ustawie uregulowań blankietowych, pozostawiających organom władzy wykonawczej czy organom samorządu lokalnego swobodę normowania ostatecznego kształtu owych ograniczeń, a w szczególności wyznaczania zakresu tych ograniczeń”¹³⁷. Warto raz jeszcze podkreślić, że „[z]amieszczenie w ustawie ogólnikowo ujętych ograniczeń wolności konstytucyjnych przy jednoczesnym udzieleniu upoważnienia do wypełnienia treści tych regulacji w drodze rozporządzenia narusza konstytucyjną zasadę wyłączności ustawy w sferze praw i wolności człowieka i obywatela”¹³⁸.

Oceniając art. 51a p.s.w.n. przez pryzmat powyższego - „łagodniejszego” - orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego dochodzi się do podobnej konstatacji jak przy orzeczeniach kultywujących koncepcję absolutystyczną. W świetle uwag poczynionych w rozdz. III. trudno bowiem uznać, iż przedmiotowy przepis zawiera wszystkie podstawowe elementy ograniczenia prawa do nauki. Bez dodatkowego rozwinięcia w rozporządzeniu nie jest możliwe ustalenie np. jakiego obszaru albo których dokładnie uczelni dotyczy wprowadzane ograniczenie. Ponadto jak wspomniano wyżej nawet materia, którą ustawodawca zdecydował się uregulować osobiście w treści art. 51a p.s.w.n. budzi wątpliwości interpretacyjne. W szczególności dotyczy to przesłanek zaistnienia nadzwyczajnych okoliczności oraz stwarzania przez nie zagrożenia dla życia lub zdrowia członków wspólnoty uczelni. Pierwsza z nich jawi się jako zdecydowanie zbyt szeroka. Co do drugiej, ustawodawca nie raczył jednoznacznie określić, czy zagrożenie musi występować w odniesieniu do znacznej części członków wspólnoty uczelni czy wystarczy powstanie zagrożenia dla choćby jednego członka, aby minister mógł skorzystać ze swojego uprawnienia. *Notabene* wątpliwości pod kątem konstytucyjności budzi także omówione wyżej niedoprecyzowanie, czy owo zagrożenie dla zdrowia lub życia powinno być konkretne czy jedynie abstrakcyjne. Luki tej nie sanuje fakt, iż jest możliwe jej usunięcie przy zastosowaniu odpowiedniej metody wykładniczej, bowiem na ustawodawcy ciąży obowiązek zakreślenia dokładnych granic ingerencji w prawa i wolności, wynikający z nakazów dekodowanych z art. 31 ust. 3 Konstytucji przez Trybunał

¹³⁵ Zob. wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 stycznia 2000 r., P 11/98, OTK 2000, nr 1, poz. 3.

¹³⁶ Zob. wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 18 lutego 2014 r., K 29/12, OTK-A 2014, nr 2, poz. 11. Por. wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 5 grudnia 2007 r., K 36/06, OTK-A 2007, nr 11, poz. 154: „Adresaci norm prawnych muszą mieć możliwość ustalenia wszystkich zasadniczych elementów ustanowionych ograniczeń na podstawie samych tylko przepisów ustawy bez potrzeby odwoływania się w tym celu do unormowań zawartych w rozporządzeniach”.

¹³⁷ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 stycznia 2000 r., P 11/98, OTK 2000, nr 1, poz. 3.

¹³⁸ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 5 grudnia 2007 r., K 36/06, OTK-A 2007, nr 11, poz. 154.

Konstytucyjny. Ostatni z powyższych problemów jest o tyle ważny, gdyż jak pokazała praktyka, nauczanie zdalne wprowadzane było nawet bez stwierdzenia, że w gronie członków wspólnoty uczelni zdiagnozowano przypadek zakażenia wirusem SARS-CoV-2, a właściwy minister opierał się wówczas na zagrożeniu abstrakcyjnym, ze swej istoty mogącym nigdy nie wystąpić, a w razie zaistnienia powodującym potencjalnie znikome straty w dobrostanie członków wspólnoty przy jednocześnie niewspółmiernie wysokich stratach związanych z ograniczaniem studentom *en masse* prawa do nauki (np. w jakości przekazywanej wiedzy, możliwości przyswajania jej w komfortowych warunkach czy kosztach pieniężnych związanych z koniecznością zaopatrzenia się w odpowiedni sprzęt). Ponadto również zasięg terytorialny obostrzeń *explicite* wskazany w art. 51a p.s.w.n. jako mający być każdorazowo określany w rozporządzeniu, powinien zostać już na poziomie ustawowym albo wskazany wprost, albo oznaczony za pomocą klarownej metody, np. przez stwierdzenie, że właściwy minister przy zachowaniu innych wymogów wprowadza przedmiotowe ograniczenia, ilekroć na określonym obszarze wystąpi dana liczba zakażeń COVID-19. Wreszcie, także pozostawienie aspektu temporalnego rozporządzeniu w aktualnej postaci zdaje się nie spełniać konstytucyjnych wymagań. Uprawniony organ może bowiem arbitralnie oznaczać czas trwania ograniczeń. Wynika to z faktu, iż ustawodawca w omawianym przepisie nie zawarł żadnych wytycznych co do tego jakimi dokładnie okolicznościami powinien kierować się minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego i nauki wydając takowy akt. Bynajmniej na podstawie literalnego brzmienia art. 51a p.s.w.n. nie sposób uznać, że są nimi nadzwyczajne okoliczności zagrażające życiu lub zdrowiu członków wspólnoty uczelni, gdyż warunkują one jedynie samą możliwość wydania rozporządzenia, a nie granic okresu, w którym mają obowiązywać jego postanowienia. Z kolei nakaz uwzględnienia stopnia zagrożenia na danym obszarze, odnosi się do zasięgu terytorialnego ograniczeń i wyboru danego środka. W świetle powyższego, należy skonstatować, iż art. 51a p.s.w.n. jest niekonstytucyjny z przyczyn formalnych nawet wtedy, gdy odstąpi się od rygorystycznego egzekwowania zasady wyłączności ustawy w kontekście art. 31 ust. 3 Konstytucji na rzecz stanowiska paradoksalnie¹³⁹ liberalniejszego obecnego w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego.

Warto zauważyć, że gdyby jednak art. 51a p.s.w.n. realizowałby przesłankę formalną z art. 31 ust. 3 Konstytucji, to należałoby zbadać dochowanie przezeń konstytucyjnych wymagań przewidzianych dla konstrukcji upoważnień do wydania rozporządzenia. W przypadku woli ustawodawcy przekazania innemu organowi uprawnienia do uregulowania danej materii w

¹³⁹ Paradoks polega w tym przypadku na tym, że Trybunał niejako ofiarowuje ustawodawcy większą swobodę w operowaniu posiadanymi uprawnieniami kosztem gwarancji praw i wolności obywateli.

drodze rozporządzenia, konieczne jest spełnienie przez przepis delegujący warunków określonych w art. 92 ust. 1 Konstytucji. Zgodnie z tym przepisem, rozporządzenia są wydawane przez organy wskazane w Konstytucji, na podstawie szczegółowego upoważnienia zawartego w ustawie i w celu jej wykonania. Upoważnienie powinno określać organ właściwy do wydania rozporządzenia i zakres spraw przekazanych do uregulowania oraz wytyczne dotyczące treści aktu. Konstytucja w przytoczonym przepisie określa zatem wymóg szczegółowości upoważnienia ustawowego w trzech aspektach - podmiotowym, przedmiotowym i treściowym¹⁴⁰. O ile art. 51a p.s.w.n. jednoznacznie wskazuje podmiot delegowany do wydania rozporządzenia, to nie można tego powiedzieć w kontekście jego przedmiotu. Jak wyłożono w rozdz. III. w art. 51a p.s.w.n. występują liczne pojęcia nieostre i niedomówienia. Trudno zatem określić dokładny zakres spraw scedowanych przezeń na ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i nauki. Tymczasem Trybunał Konstytucyjny w swym orzecznictwie podkreślał, że w szczególności w sytuacjach, gdy rozporządzenie ma wkraczać w sferę praw i wolności obywatelskich zakres przedmiotowy upoważnienia do jego wydania musi być ściśle określony na poziomie ustawowym, czy to w przepisie upoważniającym, czy w jakimkolwiek innym¹⁴¹. Z kolei co do wytycznych dotyczących treści ustawodawca poczynił kroki w kierunku realizacji tego wymogu w art. 51a *in fine* p.s.w.n., stanowiąc, że przy wyborze środka prawnego i wyznaczaniu obszaru, na którym mają obowiązywać przedmiotowe ograniczenia, właściwy minister powinien uwzględnić stopień zagrożenia na danym obszarze. Dyskusyjne jest jednak, czy taki zakres wytycznych jest wystarczający¹⁴². W związku z powyższym konstrukcja art. 51a p.s.w.n. również pod względem

¹⁴⁰ Zob. P. Radziejewicz, art. 92, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. P. Tuleja, wyd. II, Warszawa 2023, s. 324-327.

¹⁴¹ Zob. wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 10 kwietnia 2001 r., U 7/00, OTK 2001, nr 3, poz. 56. : „Zawsze jednak przy normowaniu ograniczeń praw i wolności ekonomicznych i socjalnych ustawa musi samodzielnie określać zasadnicze elementy regulacji prawnej, a więc - innymi słowy, nie można owych elementów zasadniczych zamieszczać w rozporządzeniu. Zawsze też zakres materii pozostawionych do unormowania w rozporządzeniu musi być węższy niż zakres ogólnie dozwolony na tle art. 92 konstytucji. W przeciwnym bowiem razie wprowadzenie przez konstytucję dodatkowego wymagania, iż pewne materie mogą być regulowane «tylko w drodze ustawy» byłoby pozbawione znaczenia prawnego. Innymi słowy, ustawowe odesłanie unormowania pewnych kwestii do rozporządzenia może być wprawdzie zgodne z ogólnymi wymaganiami wynikającymi z art. 92 ust. 1 konstytucji, ale - jeżeli kwestie te dotyczą praw i wolności jednostki - może okazać się niezgodne z art. 22 (a także art. 31 ust. 3 bądź art. 64 ust. 3), bo te przepisy silniej akcentują konieczność szerszego unormowania rangi ustawowej i zawężają pole regulacyjne pozostające dla rozporządzenia”.

¹⁴² Por. postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 31 stycznia 2007 r., S 1/07, OTK-A 2007, nr 1, poz. 8: „Art. 92 ust. 1 Konstytucji wprowadził między innymi pojęcie «wytycznych dotyczących treści aktu». Wobec kategoryczności obecnego sformułowania konstytucyjnego Trybunał Konstytucyjny w swym orzecznictwie przyjął, że upoważnienie ustawy, co do którego nie da się wskazać żadnych treści ustawowych, które pełniłyby rolę «wytycznych dotyczących treści aktu», jest sprzeczne z Konstytucją. Wytyczne zawarte w ustawie muszą dotyczyć materialnego kształtu regulacji, która ma być zawarta w rozporządzeniu”.

zgodności z postanowieniami art. 92 ust. 1 Konstytucji, a w szczególności warunkiem szczególowości przedmiotowej pozostawia wiele do życzenia¹⁴³.

IV.II. Aspekt materialny ograniczania prawa do nauki

Jeśli dany przepis mający ograniczać konstytucyjne prawa i wolności czyniłby zadość wymaganiom formalnym, należałoby zbadać, czy będzie on spełniać również pozostałe przesłanki przewidziane przez Konstytucję dla dopuszczalności jego wydania. Art. 31 ust. 3 Konstytucji stanowi, że „ograniczenia w zakresie korzystania z konstytucyjnych wolności i praw mogą być ustanawiane tylko w ustawie i tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego, bądź dla ochrony środowiska, zdrowia i moralności publicznej, albo wolności i praw innych osób. Ograniczenia te nie mogą naruszać istoty wolności i praw”. Oprócz przeanalizowanej w poprzednim rozdziale formy ustawy, ustrojodawca wymaga więc także, aby celem ograniczania jednego dobra jakim jest prawo lub wolność ustanowiona w Konstytucji była ochrona innego, mieszczącego się w enumeratywnym wyliczeniu art. 31 ust. 3 Konstytucji. Ograniczenie funkcjonowania uczelni podobnie jak inne obostrzenia zarządzone w związku z COVID-19 *de iure* były wprowadzane jako remedium (albo przynajmniej jego namiastka) na szerzącą się epidemię. Pod tym względem art. 51a p.s.w.n. byłby zatem - gdyby spełniał warunek formalny - zgodny z Konstytucją.

¹⁴³ Za przykład upoważnień do wydania rozporządzenia zgodnych z wymaganiami art. 92 ust. 1 Konstytucji mogą posłużyć poniższe przepisy ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks postępowania karnego (t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 37 z późn. zm.):

- art. 23a § 8: „Minister Sprawiedliwości określi, w drodze rozporządzenia, szczegółowy tryb przeprowadzania postępowania mediacyjnego, warunki, jakim powinny odpowiadać instytucje i osoby uprawnione do jego przeprowadzenia, sposób ich powoływania i odwoływania, zakres i warunki udostępniania im akt sprawy oraz formę i zakres sprawozdania z wyników postępowania mediacyjnego, mając na uwadze potrzebę skutecznego przeprowadzenia tego postępowania”;

- art. 74 § 4: „Minister Sprawiedliwości w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw zdrowia określi, w drodze rozporządzenia, szczegółowe warunki i sposób poddawania oskarżonego oraz osoby podejrzanej badaniom, a także wykonywania z ich udziałem czynności, o których mowa w § 2 pkt 1 i 3 oraz § 3, mając na uwadze, aby gromadzenie, utrwalanie i analiza materiału dowodowego były dokonywane zgodnie z aktualną wiedzą w zakresie kryminalistyki i medycyny sądowej”;

- art. 52a § 6: „Minister Sprawiedliwości określi, w drodze rozporządzenia, wzór kwestionariusza indywidualnej oceny, odrębnie dla pokrzywdzonego i świadka wskazanego w § 5, oraz sposób i miejsce przechowywania tego kwestionariusza, mając na uwadze konieczność zebrania w sposób wyczerpujący danych o pokrzywdzonym lub świadku, niezbędnych do ustalenia, czy zachodzą podstawy do przeprowadzenia czynności przewidzianych w przepisach wymienionych w § 1 oraz konieczność zachowania ustawowych wymogów ochrony danych pokrzywdzonego lub świadka”;

- art. 99a § 2: „Minister Sprawiedliwości określi, w drodze rozporządzenia, wzory formularzy uzasadnień wyroków oraz sposób ich wypełniania, mając na uwadze konieczność zamieszczenia w nich niezbędnych informacji wskazanych w ustawie, w sposób umożliwiający należyte sporządzenie przez uprawnionego środka zaskarżenia, a także właściwe dokonanie kontroli wyroku w razie wniesienia takiego środka”.

Od początku obowiązywania Konstytucji z 1997 r. Trybunał Konstytucyjny zwraca uwagę, że do zrealizowania przez dany przepis warunków z art. 31 ust. 3 nie wystarcza jedynie odpowiednia forma, ochrona jednego z wymienionych dóbr jako cel ograniczenia innego i nienaruszanie istoty tego ostatniego, lecz konieczne jest również pomyślne przejście tzw. testu proporcjonalności. Podstawą tego wymogu jest użyte przez ustrojodawcę w tekście art. 31 ust. 3 zd. 1 sformułowanie „mogą być ustanawiane [...] tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie”, jak też art. 2 Konstytucji¹⁴⁴, do którego przytoczone sformułowanie bezpośrednio nawiązuje. Możliwość ustanawiania w demokratycznym państwie ograniczeń konstytucyjnych praw i wolności tylko i wyłącznie wtedy, gdy są konieczne wiąże się z obowiązkiem każdorazowego oceniania czy uchwalane ograniczenia rzeczywiście są optymalnym środkiem służącym do osiągnięcia zamierzonego celu. W swym bogatym orzecznictwie Trybunał Konstytucyjny wypracował w oparciu o art. 31 ust. 3 w zw. z art. 2 Konstytucji przesłankę pomyślnego przejścia testu proporcjonalności¹⁴⁵ jako warunek *sine qua non* dopuszczalności reglamentacji konstytucyjnych praw i wolności. Test ten polega na sprawdzeniu czy planowane ograniczenia spełniają łącznie trzy kryteria: przydatności, konieczności i proporcjonalności *sensu stricto*¹⁴⁶.

Wymóg przydatności jest spełniony wówczas, gdy „wprowadzona regulacja jest w stanie doprowadzić do zamierzonych przez nią skutków”¹⁴⁷, tzn. „ograniczenie praw konstytucyjnych jest dopuszczalne tylko przy użyciu środków prawnych, za pomocą których można zrealizować cel usprawiedliwiający ograniczenie”¹⁴⁸. Celem wprowadzenia nauczania zdalnego była ochrona życia i zdrowia ludzi, która miała zostać osiągnięta przez redukcję rozprzestrzeniania się wirusa, co z kolei miało zostać osiągnięte w wyniku wykluczenia możliwości gromadzenia się na uczelniach członków ich wspólnot. *Prima facie* wydaje się, iż zastosowany środek mógł służyć realizacji powyższego celu. Wątpliwości budzi jedynie fakt, że ograniczanie kontaktu osobistego z innymi ludźmi wpływa negatywnie na układ

¹⁴⁴ Art. 2 Konstytucji: „Rzeczpospolita Polska jest demokratycznym państwem prawnym, urzeczywistniającym zasady sprawiedliwości społecznej”.

¹⁴⁵ Zob. np. wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 13 marca 2007 r., K 8/07, OTK-A 2007, nr 3, poz. 26; wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 17 marca 2008 r., K 32/05, OTK-A 2008, nr 2, poz. 27; wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 23 kwietnia 2008 r., SK 16/07, OTK-A 2008, nr 3, poz. 45; wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 lutego 2014 r., K 23/10, OTK-A 2014, nr 2, poz. 10 czy postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 21 listopada 2000 r., K 4/00, OTK 2000, nr 8, poz. 299. Test proporcjonalności bywa też określany inaczej, choć *de facto* prowadzi do analogicznych konkluzji (por. wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 grudnia 2005 r., K 32/04, OTK-A 2005, nr 11, poz. 132).

¹⁴⁶ Por. P. Tuleja, art. 31, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. tenże, wyd. II, Warszawa 2023, s. 120-122. Autor określa przywołane kryteria jako zasady szczegółowe, składające się na zasadę proporcjonalności, której sprawdzenie realizacji stanowi przedmiot testu proporcjonalności.

¹⁴⁷ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 23 kwietnia 2008 r., SK 16/07, OTK-A 2008, nr 3, poz. 45.

¹⁴⁸ P. Tuleja, dz. cyt., s. 120.

odpornościowy, przez co w wyniku trwającej dłuższy czas izolacji zwiększa się ryzyko infekcji wirusowych (bez względu na to, czy chodzi o infekcję spowodowaną wirusem SARS-CoV-2, czy też inną łagodniejszą albo groźniejszą od niej w przebiegu), jak też cięższego przechodzenia poszczególnych chorób¹⁴⁹. W związku z powyższym, jest kwestią dyskusyjną czy polityka „lockdownów” była właściwą reakcją państw na COVID-19 w aspekcie ochrony zdrowia „fizycznego” bardziej niż na płaszczyźnie psychologicznej¹⁵⁰. Co do wymogu konieczności, dana regulacja realizuje go wówczas, gdy „jest ona niezbędna (konieczna) dla ochrony interesu publicznego, z którym jest powiązana (konieczność podjęcia przez ustawodawcę działania)”¹⁵¹. Owym interesem publicznym jest w tym wypadku ochrona zdrowia. Również i pod tym względem ograniczanie prawa do nauki w postaci nauczania zdalnego może z uwagi na przytoczone wyżej powody rodzić kontrowersje. Ostatnim elementem testu proporcjonalności jest badanie zachowania proporcjonalności *sensu stricto*. Polega ona na utrzymaniu proporcji pomiędzy zakładanymi efektami wprowadzanej regulacji, a ciężarami nakładanymi przez nią na obywatela¹⁵². Nauczanie zdalne wymusiło zarówno na pobierających naukę, jak i na nauczających przystosowanie się do korzystania z aplikacji lub stron internetowych, z którymi większość z nich nigdy wcześniej nie miała do czynienia. Oprócz tego do odbywania zajęć w ramach kształcenia na odległość konieczne było posiadanie odpowiedniego sprzętu oraz sprawnego połączenia internetowego, co mogło implikować dodatkowe, niezamierzone wydatki (np. zakup nowego komputera) albo częściowe lub całkowite wykluczenie z udziału w zajęciach czy też aktywności w ich trakcie (np. z powodu notorycznych problemów z dostępnością internetu). Choć *in concreto* skutki te mogły być mniej albo bardziej odczuwalne, sam fakt ich występowania uznać należy za nieproporcjonalnie uciążliwy w porównaniu z zamierzoną ochroną przed ziszczeniem się abstrakcyjnego zagrożenia dla zdrowia. Rekapitułując, nawet gdyby zostały dopełnione warunki formalne reglamentacji prawa do nauki, to w kontekście COVID-19 ograniczanie go, poprzez zastąpienie tradycyjnego modelu nauczania nauczaniem zdalnym, byłoby wątpliwe pod kątem realizacji zasady proporcjonalności.

¹⁴⁹ Por. K. Walterska-Leśniak, *Pandemia rozleniwiała naszą odporność. To będzie mieć skutki*, <https://zdrowie.pap.pl/byc-zdrowym/pandemia-rozleniwila-nasza-odpornosc-bedzie-miec-skutki>, dostęp: 9 lipca 2024.

¹⁵⁰ Szerzej na temat skuteczności różnych „obostrzeń covidowych” w np.: Kamiński M., *Skuteczność masek ochronnych w ograniczeniu transmisji SARSCoV-2: przegląd narracyjny*, w: *Ograniczenia praw i wolności wprowadzone w Polsce w związku z epidemią COVID-19. Aspekty prawne, medyczne oraz ekonomiczne*, red. Ł. Bernaciński i in., Warszawa 2022, s. 263-277.

¹⁵¹ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 13 marca 2007 r., K 8/07, OTK-A 2007, nr 3, poz. 26.

¹⁵² Zob. wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 stycznia 2000 r., P 11/98, OTK 2000, nr 1, poz. 3.

W art. 31 ust. 3 zd. 2 ustrojodawca postanowił, że ograniczenia ustanowione zgodnie ze zdaniem poprzednim nie mogą naruszać istoty reglamentowanych praw i wolności. Koncepcja „istoty”¹⁵³ praw i wolności „opiera się [...] na założeniu, że w ramach każdego konkretnego prawa i wolności można wyodrębnić pewne elementy podstawowe (rdzeń, jądro), bez których takie prawo czy wolność w ogóle nie będzie mogła istnieć, oraz pewne elementy dodatkowe (otoczkę), które mogą być przez ustawodawcę zwykłego ujmowane i modyfikowane w różny sposób bez zniszczenia tożsamości danego prawa czy wolności”¹⁵⁴. W przedmiotowym problemie wiąże się to z koniecznością udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy istotą prawa do nauki jest samo jej pobieranie, czy też pobieranie jej w określonym miejscu, tj. w tym przypadku na uczelni. Opowiedzenie się za drugą opcją prowadziłoby do absurdu, w którym fakt fizycznego przebywania w ustalonym miejscu byłby niejako równy albo nawet ważniejszy od samego współlistnienia procesów nauczania i uczenia się. W związku z powyższym trzeba jednoznacznie skonstatować, iż istotą prawa do nauki jest możliwość jej pobierania, a to, gdzie dokładnie ono się odbywa jest kwestią drugorzędną. Nauczanie zdalne *per se* nie jest zatem sprzeczne z istotą prawa do nauki, gdyż zasada się na istocie tego ostatniego, czyli umożliwianiu - w tym przypadku studentom - kształcenia się. Natomiast należy zauważyć, że zawieszenie, tj. zgodnie z definicjami przytoczonymi w rozdz. III. czasowe, całkowite wyłączenie funkcjonowania uczelni jest równoznaczne z tymczasowym pozbawieniem studentów prawa do nauki i tym samym narusza jego istotę¹⁵⁵. Kluczowe jest zatem zapewnienie „tradycyjnemu” nauczaniu surogatu, np. w postaci nauczania zdalnego, który sprawi, że uprawniony będzie mógł korzystać ze swojego prawa, choć w ograniczonym do pewnego stopnia zakresie.

V. Wnioski

Zarządzanie czasowego ograniczenia lub zawieszenia funkcjonowania uczelni w trakcie epidemii COVID-19 było niezgodne z Konstytucją. Rozporządzenia wydawane w celu realizacji art. 51a p.s.w.n. rażąco naruszały prawo studentów do nauki, pomimo tego, że zgodnie z art. 31 ust. 3 Konstytucji podejmowanie działań w tym zakresie jest możliwe

¹⁵³ Zob. A. Niżnik-Mucha, *Zakaz naruszania istoty konstytucyjnych wolności i praw w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2014, s. 322; K. Wojtyczek, L. Garlicki, dz. cyt., rozdz. IV.4.; P. Tuleja, dz. cyt., s. 118-126.

¹⁵⁴ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 stycznia 2000 r., P 11/98, OTK 2000, nr 1, poz. 3.

¹⁵⁵ Zob. A. Niżnik-Mucha, dz. cyt., s. 322.

wyłącznie w drodze ustawy¹⁵⁶. Również przydatność, niezbędność i proporcjonalność *sensu stricto* owych ograniczeń w stosunku do realności celów, do których osiągnięcia miały prowadzić budzi zastrzeżenia. Powinno zatem toczyć się dyskusje i debaty co do tego jakie dokładnie i wobec kogo miałyby być w związku z zaistniałą sytuacją wyciągane konsekwencje. Wskazane jest również formalne usunięcie z obrotu prawnego art. 51a i art. 433a p.s.w.n. Warto zauważyć, że uchylić niekonstytucyjne rozporządzenia może każdy sąd powszechny, gdy toczy się przed nim postępowanie związane z tym aktem. Sytuacja komplikuje się w odniesieniu do ewidentnie wadliwego przepisu ustawowego. Zasadniczo predestynowanym do derogacji ustaw jest na mocy art. 188 pkt 1 Konstytucji¹⁵⁷ Trybunał Konstytucyjny, stąd też to on przede wszystkim powinien pochylić się nad przedmiotowym problemem, czy to w ramach rozpatrywania skargi konstytucyjnej¹⁵⁸, czy też udzielając odpowiedzi na pytanie prawne zadane mu przez sąd w trybie art. 193 Konstytucji¹⁵⁹¹⁶⁰.

Oprócz formalnego potwierdzenia niekonstytucyjności art. 51a p.s.w.n. powinno się rozważać możliwość pociągnięcia do odpowiedzialności cywilno- oraz karnoprawnej tych, którzy stosowali ów jawnie sprzeczny z polskim porządkiem prawnym przepis. W szczególności odnosi się to do osób pełniących funkcję ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i nauki oraz rektorów uczelni egzekwujących wydawane przez ów organ rozporządzenia. W przypadku odpowiedzialności cywilnej¹⁶¹, do wystąpienia z roszczeniem odszkodowawczym z art. 417¹ § 1 k.c. konieczne jest uprzednie stwierdzenie we właściwym

¹⁵⁶ *Notabene* w piśmiennictwie podnosi się również zarzuty dotyczące naruszania przez „rozporządzenia covidowe” także wyrażonej w art. 70 ust. 5 Konstytucji zasady autonomii szkół wyższych (zob. A. Jakubowski, dz. cyt., akap. 2-5).

¹⁵⁷ Art. 188 Konstytucji: „Trybunał Konstytucyjny orzeka w sprawach: 1) zgodności ustaw i umów międzynarodowych z Konstytucją”.

¹⁵⁸ Zob. L. Garlicki, M. Derlatka, art. 70, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Tom II*, red. M. Zubik, wyd. II, Warszawa 2016: „Raz jeszcze należy też przypomnieć, że zarzut naruszenia prawa do nauki (a także innych praw podmiotowych zapisanych w art. 70) może stanowić samoistną podstawę skargi konstytucyjnej”.

¹⁵⁹ Art. 193 Konstytucji: „Każdy sąd może przedstawić Trybunałowi Konstytucyjnemu pytanie prawne co do zgodności aktu normatywnego z Konstytucją, ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi lub ustawą, jeżeli od odpowiedzi na pytanie prawne zależy rozstrzygnięcie sprawy toczącej się przed sądem”.

¹⁶⁰ Wymaga zasygnalizowania spór toczący się w doktrynie prawa konstytucyjnego co do możliwości pominięcia przepisu ustawy niezgodnego z Konstytucją przez sąd powszechny w trakcie orzekania w sprawie. Źródłami problemu są zwłaszcza art. 8 ust. 2 i 178 ust. 1 Konstytucji stanowiące odpowiednio, że „przepisy Konstytucji stosuje się bezpośrednio, chyba że Konstytucja stanowi inaczej” oraz „sędziowie w sprawowaniu swojego urzędu są niezawisli i podlegają tylko Konstytucji oraz ustawom”. Por. postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 22 marca 2000 r., P 12/98, OTK 2000, nr 2, poz. 67; uchwała Sądu Najwyższego z 17 listopada 2022 r., III PZP 2/21, OSNP 2023, nr 3, poz. 25; M. Koniecko, *Kontrola konstytucyjności w polskim prawie – między systemem common law a systemem kontynentalnym*, „Miscellanea Historico-Iuridica” t. XXI 2022, z. 2, s. 397-429; S. Wronkowska, *W sprawie bezpośredniego stosowania Konstytucji*, „Państwo i Prawo” 2001, nr 5, s. 3-23.

¹⁶¹ Por. M. Pecyna, *Odpowiedzialność odszkodowawcza Skarbu Państwa za ograniczenia praw i wolności w czasie epidemii COVID-19*, „Państwo i Prawo” 2020, nr 12, s. 23-37.

postępowaniu niezgodności rozporządzeń wyżej wymienionego ministra z Konstytucją¹⁶². Z kolei co do odpowiedzialności karnej, badanie realizacji znamion występków stypizowanego w art. 231 § 1 Kodeksu karnego¹⁶³ formalnie jest możliwe nawet bez wcześniejszego stwierdzenia przez Trybunał Konstytucyjny niezgodności art. 51a p.s.w.n. z Konstytucją. Problem odpowiedzialności poszczególnych organów i ich piastunów powinien stanowić przedmiot innych opracowań i postępowań przed właściwymi sądami.

Bibliografia

Akty prawne:

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.

(Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 405 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 455).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 511 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 528).

¹⁶² Pełna treść art. 417¹ § 1 k.c.: „Jeżeli szkoda została wyrządzona przez wydanie aktu normatywnego, jej naprawienia można żądać po stwierdzeniu we właściwym postępowaniu niezgodności tego aktu z Konstytucją, ratyfikowaną umową międzynarodową lub ustawą”.

¹⁶³ Art. 231 § 1 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny (t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 17 z późn. zm.): „Funkcjonariusz publiczny, który, przekraczając swoje uprawnienia lub nie dopełniając obowiązków, działa na szkodę interesu publicznego lub prywatnego, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3”.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 kwietnia 2020 r.
zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania
niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z
zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 643).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 24 kwietnia 2020 r.
zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania
niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z
zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 741).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 maja 2020 r. zmieniające
rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych
podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem,
przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 861).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 21 maja 2020 r. w sprawie
czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa
wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem
COVID-19 (Dz. U. poz. 911).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 października 2020 r.
w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu
szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i
zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 1835).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lutego 2021 r. w sprawie czasowego
ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i
nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19
(Dz. U. poz. 363).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 sierpnia 2021 r. uchylające
rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych
podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem,
przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 1464).

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. - Kodeks cywilny (t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 1061).

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny (t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 17 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks postępowania karnego
(t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 37 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych
u ludzi (t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 924).

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce

(t.j. Dz. U. z 2023 r. poz. 742 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (Dz. U. poz. 374 z późn. zm.).

Literatura:

Balicki A. *art. 51a*, w: *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. tenże, Warszawa 2021.

Baran K. W., *art. 112*, w: *Akademickie prawo zatrudnienia. Komentarz*, red. tenże, Warszawa 2020.

Bartoszewicz M., *art. 70*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. M. Haczkowska, Warszawa 2014.

Complak K., *art. 31*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. M. Haczkowska, Warszawa 2014.

Czarnow S., *Próba refleksji nad reakcją państwa na pandemię COVID-19 – uwagi o porządku prawnym czasu epidemii i jego wpływie na prawa i wolności człowieka*, „Radca Prawny. Zeszyty Naukowe” 2023, nr 1.

Derlatka M., Garlicki L., *art. 70*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Tom II*, red. L. Garlicki, wyd. II, Warszawa 2016.

Dziurda M., *art. 41*, [w:] *Kodeks cywilny. Komentarz. Tom I. Część ogólna, cz. 1 (art. 1–55(4))*, red. J. Gudowski, Warszawa 2021.

Florczak-Wątor M., *art. 70*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. P. Tuleja, wyd. II, Warszawa 2023.

Garlicki L., Wojtyczek K., *art. 31*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Tom II*, red. L. Garlicki, wyd. II, Warszawa 2016.

Gorczyński G., *art. 41*, w: *Kodeks cywilny. Komentarz. Tom I. Część ogólna (art. 1-125)*, red. M. Fras i in., Warszawa 2018.

Holocher J., *In dubio pro libertate jako dyrektywa interpretacyjna - uwagi na kanwie orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego*, „Przegląd Prawa Publicznego” 2019, nr 7-8.

Jakubowski A., *art. 51a*, w: *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. tenże, wyd. 1, Warszawa 2023.

- Kamiński M., *Skuteczność masek ochronnych w ograniczeniu transmisji SARSCoV-2: przegląd narracyjny*, w: *Ograniczenia praw i wolności wprowadzone w Polsce w związku z epidemią COVID-19. Aspekty prawne, medyczne oraz ekonomiczne*, red. Ł. Bernaciński i in., Warszawa 2022.
- Konieczko M., *Kontrola konstytucyjności w polskim prawie – między systemem common law a systemem kontynentalnym*, „Miscellanea Historico-Iuridica” t. XXI 2022, z. 2.
- Nazaruk P., *art. 41*, w: *Kodeks cywilny. Komentarz aktualizowany*, red. P. Nazaruk, LEX/el. 2024.
- Niżnik-Mucha A., *Zakaz naruszania istoty konstytucyjnych wolności i praw w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2014.
- Pecyna M., *Odpowiedzialność odszkodowawcza Skarbu Państwa za ograniczenia praw i wolności w czasie epidemii COVID-19*, „Państwo i Prawo” 2020, nr 12.
- Przybyszewska-Szter B., *7. Ochrona prawna życia prywatnego i swoboda poruszania się*, w: *Konstytucyjne wolności i prawa w Polsce*, red. M. Chmaj, Warszawa 2023.
- Radziewicz P., *art. 92*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. P. Tuleja, wyd. II, Warszawa 2023.
- Roszkiewicz J., *6. Podsumowanie*, w: *Wykłady in favorem libertatis jako wymóg konstytucyjny w świetle orzecznictwa*, Warszawa 2023.
- Skibińska M., *O zasadności przepisu art. 15z(1) ust. 1 pkt 4 ustawy antycovidowej z perspektywy konstytucyjnej zasady proporcjonalności*, „Polski Proces Cywilny” 2023, nr 1.
- Skrzydło W., *art. 31*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. tenże, wyd. VII, Warszawa 2013.
- Skrzydło W., *art. 70*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. tenże, wyd. VII, Warszawa 2013.
- Spryszak K., *Upoważnienie do wydania rozporządzenia – model konstytucyjny i jego interpretacje*, „Przegląd Prawa Publicznego” 2019, nr 10.
- Tkacz S., Wentkowska A., *Ograniczenia praw i wolności obywatelskich w dobie pandemii COVID-19 w świetle charakterystyki prawa jako systemu*, „Roczniki Administracji i Prawa” 2021, nr 1.
- Tuleja P., *art. 31*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. tenże, wyd. II, Warszawa 2023.
- Woźnicki J., *art. 10*, w: *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. tenże, Warszawa 2019.

Wronkowska S., *W sprawie bezpośredniego stosowania Konstytucji*,

„Państwo i Prawo” 2001, nr 5.

Zieliński J. M., *art. 51(a)*, w: *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*,

red. H. Izdebski i in., wyd. III, LEX/el. 2023.

Zieliński J. M., *art. 9*, w: *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*,

red. H. Izdebski i in., wyd. III, LEX/el. 2023.

Orzecznictwo:

Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 22 marca 2000 r., P 12/98, OTK 2000, nr 2, poz. 67.

Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 21 listopada 2000 r., K 4/00, OTK 2000, nr 8, poz. 299.

Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 24 kwietnia 2002 r., Ts 138/01, OTK-B 2002, nr 2, poz. 149.

Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 21 lipca 2003 r., Ts 187/02, OTK-B 2003, nr 3, poz. 185.

Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 31 stycznia 2007 r., S 1/07, OTK-A 2007, nr 1, poz. 8.

Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 23 września 2009 r., P 81/08, OTK-A 2009, nr 8, poz. 130.

Postanowienie Sądu Rejonowego w Mińsku Mazowieckim z 2 kwietnia 2021 r., II W 155/21, LEX nr 3166456.

Uchwała Sądu Najwyższego z 17 listopada 2022 r., III PZP 2/21, OSNP 2023, nr 3, poz. 25.

Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z 7 lutego 2008 r., I OSK 1193/07, LEX nr 501076.

Wyrok Sądu Rejonowego w Pruszkowie z 13 stycznia 2014 r., I C 1369/13, LEX nr 1906329.

Wyrok Sądu Apelacyjnego w Krakowie z 15 lipca 2016 r., I ACa 494/16, LEX nr 2106858.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 19 maja 1998 r., U 5/97, OTK 1998, nr 4, poz. 46.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 stycznia 1999 r., P 2/98, OTK 1999, nr 1, poz. 2.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 11 maja 1999 r., P 9/98, OTK 1999, nr 4, poz. 75.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 stycznia 2000 r., P 11/98, OTK 2000, nr 1, poz. 3.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 6 marca 2000 r., P 10/99, OTK 2000, nr 2, poz. 56.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 czerwca 2000 r., K 34/99, OTK 2000, nr 5, poz. 142.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 8 listopada 2000 r., SK 18/99, OTK 2000, nr 7, poz. 258.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 5 marca 2001 r., P 11/00, OTK 2001, nr 2, poz. 33.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 10 kwietnia 2001 r., U 7/00, OTK 2001, nr 3, poz. 56.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 26 czerwca 2001 r., U 6/00, OTK 2001, nr 5, poz. 122.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 19 lutego 2002 r., U 3/01, OTK-A 2002, nr 1, poz. 3.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 8 lipca 2003 r., P 10/02, OTK-A 2003, nr 6, poz. 62.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 grudnia 2005 r., K 32/04, OTK-A 2005, nr 11, poz. 132.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 9 maja 2006 r., P 4/05, OTK-A 2006, nr 5, poz. 55.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 13 marca 2007 r., K 8/07, OTK-A 2007, nr 3, poz. 26.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 5 grudnia 2007 r., K 36/06, OTK-A 2007, nr 11, poz. 154.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 17 marca 2008 r., K 32/05, OTK-A 2008, nr 2, poz. 27.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 23 kwietnia 2008 r., SK 16/07, OTK-A 2008, nr 3, poz. 45.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 kwietnia 2009 r., K 27/07, OTK-A 2009, nr 4, poz. 54.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 18 października 2011 r., SK 24/09, OTK-A 2011, nr 8, poz. 82.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 8 stycznia 2013 r., K 38/12, OTK-A 2013, nr 1, poz. 1.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 24 września 2013 r., K 35/12, OTK-A 2013, nr 7, poz. 94.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 12 lutego 2014 r., K 23/10, OTK-A 2014, nr 2, poz. 10.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 18 lutego 2014 r., K 29/12, OTK-A 2014, nr 2, poz. 11.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 5 czerwca 2014 r., K 35/11, OTK-A 2014, nr 6, poz. 61.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Bydgoszczy z 8 września 2010 r., II SA/Bd 418/10, LEX nr 752050.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gdańsku z 24 września 2021 r.,
III SA/Gd 690/21, LEX nr 3240615.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gliwicach z 20 października 2020 r.,
III SA/Gl 540/20, LEX nr 3080997.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z 26 stycznia 2021 r.,
III SA/Kr 924/20, LEX nr 3124234.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z 23 marca 2023 r.,
III SA/Kr 1747/22, LEX nr 3517716.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Szczecinie z 11 grudnia 2020 r.,
II SA/Sz 765/20, LEX nr 3109069.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z 26 listopada 2020 r.,
VIII SA/Wa 491/20, LEX nr 3103904.

Uchwała Sądu Najwyższego z 26 kwietnia 2023 r., III PZP 6/22, OSNP 2023, nr 10,
poz. 104.

Źródła internetowe:

Nadzwyczajny, w: *Słownik Języka Polskiego*. PWN,
<https://sjp.pwn.pl/szukaj/nadzwyczajny.html>, dostęp: 9 lipca 2024.

Ograniczać, w: *Słownik Języka Polskiego*. PWN,
<https://sjp.pwn.pl/szukaj/ogranicza%C4%87.html>, dostęp: 9 lipca 2024.

Ograniczyć, w: *Słownik Języka Polskiego*. PWN,
<https://sjp.pwn.pl/szukaj/ogranicza%C4%87.html>, dostęp: 9 lipca 2024.

Walterska-Leśniak K., *Pandemia rozłeniwiła naszą odporność. To będzie mieć skutki*,
<https://zdrowie.pap.pl/byc-zdrowym/pandemia-rozleniwila-nasza-odpornosc-bedzie-miec-skutki>, dostęp: 9 lipca 202

Idea *work-life balance* wśród nauczycieli akademickich.

Wybrane aspekty

Anna Fidelus

Streszczenie

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę poszukiwania odpowiedzi na pytanie w jakim zakresie zjawisko *work life – balance* jest znane w środowisku nauczycieli akademickich. W pracy, obok przeglądu literatury poruszającej kwestie związane z uwarunkowaniami zjawiska WLB, zaprezentowano propozycje rozwiązań w zakresie wdrażania konkretnych rozwiązań wspierających równowagę pomiędzy życiem zawodowym i osobistym pracowników uczelni. Opierając się na badaniach jakościowych i własnych doświadczeniach autorki pracy przedstawiono propozycje w zakresie rozwiązań organizacyjnych, motywowania pracowników, profilaktyki sytuacji stresujących. Zaprezentowane uwagi mogą inspirować do zarówno do dalszych badań, jak również do wykorzystania konkretnych narzędzi pozwalających na podniesienie jakości życia pracowników akademickich. Z uwagi na dotychczasowe przeświadczenia, dominujące głównie w przestrzeni społecznej, o bardzo dobrych warunkach pracy nauczycieli akademickich, głównie o możliwości realizacji swoich pasji o charakterze naukowym, niskim obciążeniu dydaktycznym, znaczącą ilością wolnego czasu, tematyka WLB w tym środowisku była podejmowana incydentalnie. Wprowadzona Ustawą 2.0 reforma do polskich uczelni wymaga od pracowników akademickich i kadry zarządzającej uczelni nowych rozwiązań w zakresie funkcjonowania dostosowanych do aktualnych rozwiązań prawnych. Wprowadzane zmiany nie mogą ograniczać się wyłącznie do kwestii struktury uczelni, ocen naukowych poszczególnych dyscyplin czy liczby punktów za poszczególne publikacje. Za tymi wszystkimi rozwiązaniami stoją konkretni ludzie, z różnymi zasobami osobistymi pozwalającymi na osobliwą reakcję w określonych sytuacjach zmian, wyzwań, oczekiwań. Należy pamiętać, aby w chaosie prawnych rozwiązań nie zginął człowiek, jego pasja zawodowa, pomyślne życie osobiste i o tym, że również w środowiskach

akademickich należy prowadzić namysł i wprowadzać rozwiązania pozwalające na zachowanie równowagi pomiędzy tymi sferami.

Wprowadzenie

W czasie, kiedy minęło już ponad cztery lata, odkąd przymusowo wielu z nas zostało w domu z powodu pandemii, zaczyna być zauważany i doceniany temat równowagi pomiędzy życiem osobistym a zawodowym. Zastanawiamy się, jak pogodzić poszczególne części naszego życia, które do czasu lockdownu, mogły być (choć nie zawsze były) wyraźnie oddzielane - choćby ze względu na miejsce realizacji poszczególnych zadań. W okresie pandemii, z uwagi na jedyną przestrzeń - domową, wykonywanie wszystkich obowiązków mogło być bardzo trudne. Jak więc zachować równowagę między obowiązkami zawodowymi, domowymi a potrzebą relaksu, jak znaleźć czas na odpoczynek bez poczucia lęku, pojawiającego się w następstwie myśli o braku niemożliwości zrealizowania innych wyzwań? Poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania są istotne nie tylko w okresie pandemii, choć ten okres, jak w soczewce uwypuklił istotę poruszanego problemu. Analizy badaczy wskazują, iż nasilenie dyskusji odnośnie do konfliktu pomiędzy sferą osobistą i zawodową nastąpiło na przełomie lat 80. i 90. XX w. Spowodowane były postępującym procesem globalizacji oraz rozwojem społeczeństwa konsumpcyjnego. Wraz z postępem cywilizacyjnym, praca zaczynała zawłaszczać coraz większą część ludzkiego życia, wchodząc w konflikt ze sferą pozazawodową, obejmującą rodzinę, relacje międzyludzkie, działalność społeczną, pasję, wypoczynek, edukację i inne sfery aktywności osobistej. W warunkach otwartych i konkurencyjnych rynków, firmy dążące do uzyskania i utrzymania swojej pozycji przestrzegają zasad 3E: produktywności (*efficiency*) w zarządzaniu zasobami, skuteczności (*efficacy*) w osiąganiu założonych celów, sprawności (*effectiveness*) w relacjach z otoczeniem¹⁶⁴. Towarzyszące tym założeniom okoliczności, do których należy zaliczyć m.in. niestabilność popytową i konkurencyjność, zmierzają do oszczędności głównie na zatrudnianiu. Toteż obawa przed utratą pracy jest tak silna, że pracownik jest zdeterminowany, aby utrzymać stanowisko w firmie kosztem życia osobistego.

¹⁶⁴ G. Maniak, *Wybrane aspekty internacjonalizacji rynku pracy towarzyszące globalizacji gospodarki*, [w:] Wybory decyzyjnych podmiotów gospodarczych, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego” nr 3, Szczecin 2008.

W Polsce, równowaga pomiędzy życiem osobistym i zawodowym została szczególnie zachwiana w okresie przemian ustrojowych, kiedy to rynek producenta został zastąpiony przez rynek konsumenta, a rynek pracownika ustąpił rynkowi pracodawcy. Pojawiło się wówczas zjawisko bezrobocia, które wcześniej, szczególnie dla pokolenia powojennego, było nieznane. To właśnie głównie perspektywa bezrobocia spowodowała zmianę stosunku wielu pracowników do obowiązków służbowych. Praca po kilkanaście godzin na dobę stała się normą i potrzeba kolejnych kilkudziesięciu lat, aby wypracować satysfakcjonującą równowagę. Również potransformacyjny rynek pracy wymaga pełnego podporządkowania długim godzinom pracy i wielości zadań, ciągłego dostosowywania się do coraz bardziej wymagających klientów, przy jednoczesnym braku pewności zatrudnienia¹⁶⁵, a także – dodatkowo - pojawiającym się w ostatnich latach zagrożeniom epidemicznym. Realia te sprzyjają silnemu zaangażowaniu w pracę zawodową zarówno mężczyzn, jak i kobiet. Polska, niestety, znajduje się w czołówce krajów Unii Europejskiej z najdłuższymi godzinami pracy. Co ósmy Polak deklaruje, że spędza w pracy ponad 60 godzin tygodniowo¹⁶⁶. Jak wskazują wyniki badań, mężczyźni spędzają wiele godzin poza domem pracując w ramach nadgodzin, a więc często będąc w pracy po godzinie dwudziestej. Ponadto, kobiety, jak i mężczyźni „przynoszą pracę do domu” czy to w postaci zadań do wykonania, czy emocji związanych z pracą (co ma miejsce zwłaszcza w odniesieniu do kobiet)¹⁶⁷. W obliczu zarysowanego problemu coraz częściej do głosu dochodzi zasada *work-life balance*. Należy podkreślić konieczność podejmowania tego tematu, w celu poszukiwania rozwiązań dla braku równowagi w relacjach praca zawodowa – życie osobiste. Aktualnie problem godzenia pracy zawodowej z życiem osobistym jest podejmowany z wielu perspektyw – na płaszczyźnie naukowej, politycznej, kulturowej i społecznej. Dla części społeczeństwa sama idea *work-life balance* nie jest zrozumiała. Choć należy zaakcentować, że już coraz częściej tym tematem interesują się politycy, dziennikarze, pracodawcy, związki zawodowe, wreszcie – niektóre rodziny, które na co dzień borykają się z trudnościami we własnym domu, będącymi wynikiem zaburzonej równowagi pomiędzy pracą zawodową i życiem rodzinnym¹⁶⁸. Godzenie pracy zawodowej z życiem rodzinnym nie jest łatwe. Jeśli dana osoba swoje działania skupia na rozwoju kariery to

¹⁶⁵ D. Orzelska (2017). *Sprzedaż bezpośrednia gwarancją Work Life Balance dla kobiet? Wnioski ze studium przypadku firmy kosmetycznej*, w: O. A. Kotowska-Wójcik, M. Luty-Michalak (red.), *Kobieta w przestrzeni publicznej. Dialog – praktyka – nauka*, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa, s. 255-268.

¹⁶⁶ P. Michoń (2013). *Godzenie pracy i życia codziennego w Polsce*, w: I. Janicka, K. Pająk (red.), *Work Life Balance – wybrane problemy*, Kunke Poligrafia Sp. Z o.o., Poznań, s. 69-83.

¹⁶⁷ Duch-Krzystoszek 2004, ss. 111-112.

¹⁶⁸ P. Michoń (2013). *Godzenie pracy i życia codziennego w Polsce*, w: I. Janicka, K. Pająk (red.), *Work Life Balance – wybrane problemy*, Kunke Poligrafia Sp. Z o.o., Poznań, s. 69-83.

może cierpieć na tym życie prywatne i odwrotnie. Ciężko jest znaleźć złoty środek i osiągnąć równowagę. Na osiągnięcie tego stanu w dużej mierze znaczący wpływ ma środowisko pracy. Przekonanie, że osiągnięcie tej równowagi ma wymiar subiektywny i bezpośrednio zależy wyłącznie od sytuacji prywatnej, rodzinnej, potrzeb i światopoglądu osób aktywnych zawodowo jest mylne. W dużym stopniu na osiągnięcie owego stanu równowagi wpływa także miejsce i środowisko pracy. Znacząca w tej kwestii jest postawa przełożonych. To oni kształtują klimat i atmosferę pracy, co przekłada się na to, jak dany pracownik czuje się w miejscu zatrudnienia. Także preferowany i stosowany styl kierowania, umiejętności i kompetencje osób zarządzających znajdują odzwierciedlenie w postawie wszystkich pracowników.

Celem niniejszego opracowania jest analiza znajomości idei *work-life balance* wśród pracowników Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Oprócz poszukiwania odpowiedzi na pytanie w zakresie znajomości idei WLB, w podjętym projekcie badawczym zwrócono uwagę na problem okoliczności stresujących w środowisku pracy i na czynniki motywujące pracowników UKSW. Prowadzone badanie ma również posłużyć w podjęciu decyzji o wprowadzaniu w Uniwersytecie nowych rozwiązań w obszarze WLB. Podstawowymi metodami badawczymi wykorzystanymi w pracy jest sondaż diagnostyczny z zastosowaną techniką kwestionariusza wywiadu i analiza dokumentów dotycząca instytucji. W badaniu uczestniczyło 25 pracowników akademickich. Bardzo cenne w analizie przedstawionego problemu jest doświadczenie autorki pracy zarówno jako pracownika badawczo-dydaktycznego, jak również członka kadry zarządzającej Uniwersytetu.

1. Work-life balance - analiza zjawiska w świetle literatury przedmiotu

1.1. Geneza i powstanie work -life balance.

Termin *work-life balance* (WLB) po raz pierwszy pojawił się w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych, głównie w kontekście kryzysu „modelu męskiego żywiciela rodziny”, w następstwie masowego wejścia kobiet na rynek pracy. W latach 90. XX wieku pojęcie ewoluowało w kierunku wsparcia równowagi praca zawodowa - życie osobiste pracowników -

niezależnie od sytuacji rodzinnej pracownika¹⁶⁹. Był to równocześnie czas rozwoju korporacji. Praca w nich była wysoko wynagradzana, co motywowało pracowników do maksymalnego wysiłku i pracy w godzinach nadliczbowych. W dłuższym okresie powodowało to jednak spadek kreatywności i wydajności w związku z obserwowanym przemęczeniem. Z czasem także kierownictwa firm zaczęły zauważać negatywny wpływ przepracowania na wydajność i wyniki pracy. Na zaabsorbowaniu pracą zawodową cierpiały również rodziny pracowników. Potrzeba rozdzielenia życia zawodowego i prywatnego przybrała w owych czasach formę ogólnospołecznej kampanii na rzecz przywrócenia właściwych proporcji w życiu społeczeństwa. **Work-life balance** najogólniej jest określany, jako stan równowagi w życiu zawodowym i osobistym. Obydwa te aspekty - ich wzajemne relacje - tworzą harmonijną całość, są zgodne z wyznawanymi zasadami i wartościami jednostki oraz służą spełnianiu jej potrzeb i realizacji celów. Uzyskanie tej równowagi jest głównym dążeniem **work-life balance**. Według D. Clutterbucka **work-life balance** jest stanem, w którym jednostka radzi sobie z potencjalnym konfliktem między różnymi wymaganiami dotyczącymi jej czasu i energii w taki sposób, że zostaje zaspokojone jej pragnienie dobrobytu i spełnienia. Determinantą osiągnięcia równowagi między życiem zawodowym a osobistym jest:

- uświadomienie sobie różnych wymagań co do inwestowania czasu i energii danej osoby;
- zdolność dokonywania wyborów dotyczących inwestowania czasu i energii;
- selekcja wartości, na których powinny się opierać te wybory;
- dokonywanie świadomych wyborów¹⁷⁰.

Wielu autorów charakteryzując WLB sprowadza życie osobiste do życia rodzinnego bądź używa tych określeń zamiennie (jako tożsame). I tak np. de Luis Carnicer i in.¹⁷¹ zdefiniował konflikt praca-rodzina jako „formę konfliktu między rolami, w którym naciski ze strony pracy i rodziny są wzajemnie nie do pogodzenia”. Konieczność zachowania równowagi wynika z istnienia konfliktu między sferą pracy i rodziny, co prowadzi do rozwoju ról, które mogą być niedopasowane i trudne do pogodzenia. Dla jednostki kończy się to niskim poziomem

¹⁶⁹ L. A. Harris, B. Foster, *The Drivers of Work-Life Balance: A Critical Review*, Proceedings of the 22nd Conference of the Association of Industrial Relations Academics of Australia and New Zealand February 6-8, Melbourne 2008.

¹⁷⁰ D. Clutterbuck, *Równowaga między życiem zawodowym a osobistym*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 26 i nast.

¹⁷¹ De Luis Carnicer, M^a., Martínez Sánchez, A., Pérez Pérez, M. i Vela Jiménez, M^a. *El conflicto trabajo-familia: Un estudio empírico de factores familiares y laborales*. 2004, *Kapital Humano*, 175, 54-78.

satysfakcji zarówno z pracy, jak i z życia osobistego oraz pojawia się stres obniżający jakość życia¹⁷². Zauważalny konflikt praca-rodzina jest związany z wykształceniem pracownika (osoby z tytułem licencjata spotykają się z większym konfliktem), kategorią zawodową (starsi menedżerowie doświadczają większego konfliktu praca-rodzina) i jest jednakowo postrzegany zarówno przez mężczyzn, jak i kobiety¹⁷³. Niemniej jednak zauważono, że różni się on w zależności od kraju oraz indywidualnych cech, takich jak wyższy poziom neurotyzmu i depresji, które przyczyniają się do nasilenia tego konfliktu¹⁷⁴. Stąd równowaga między życiem zawodowym a prywatnym to generalnie brak konfliktu między sferą produkcyjną a rodzinną¹⁷⁵. W celu lepszego rozwiązania problemu równowagi między życiem zawodowym a prywatnym ważne jest, aby wyjaśnić różne role do wykonania, a także zasoby, którymi dysponujemy¹⁷⁶. Właściwa równowaga między pracą a życiem rodzinnym odgrywa kluczową rolę w osiąganiu zarówno celów osobistych, jak i zawodowych. Zauważono, że wdrożenie programów *work-life balance* pozwala pracownikom na bardziej efektywną pracę, a jednocześnie ułatwia zatrzymanie wartościowych pracowników dla firm, poprawiając zwrot z inwestycji w kapitał ludzki¹⁷⁷. W literaturze, przy definiowaniu równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, ujawnia się brak porozumienia między naukowcami. Nie ma więc powszechnie jedynej, akceptowanej definicji. Większość z nich sugeruje potrzebę nadania równego priorytetu wymaganiom związanym z pracą i życiem. Jednak zrozumienie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym jest punktem wyjścia zarówno dla osób, które muszą zarządzać swoimi zasobami, jak i dla firm, ze względu na potrzebę wdrażania programów umożliwiających równowagę, a tym samym zaspokojenie wymagań pracowników. Znaczna część definicji odnosi się do koordynacji sfery pracy i osobistej. Feldstead zwraca uwagę na fakt, że równowaga jest niezależna od wieku czy płci jednostki¹⁷⁸. Podczas, gdy w latach 80. niektórzy autorzy uważali równowagę między życiem zawodowym a prywatnym za kwestię

¹⁷² Idrovo Carlier, S., León Llorente, C. i Grau, M. (2012). *Comparing work-life balance w Hiszpanii i krajach Ameryki Łacińskiej. Europejski Dziennik Szkoleń i Rozwoju* 2/3, 286-307.

¹⁷³ De Luis Carnicer, M., Martínez Sánchez, A., Pérez Pérez, M. i Vela Jiménez, M. (2002). *La flexibilidad de la firm y la conciliación de la vida laboral y familiar. Boletín Económico de ICE* nr 2741. Octubre.

¹⁷⁴ M. R. Frone, *Równowaga między pracą a rodziną*. W JC Quick & LE Tetrick (red.), *Podręcznik psychologii medycyny pracy* (str. 143-162). Waszyngton 2003, DC: Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne.

¹⁷⁵ J.G. Grzywacz i D.S. Carlson, (2007). *Konceptualizacja równowagi między pracą a rodziną: implikacje dla praktyki i badań* [Edición especial]. *Adv Dev Hum Resour*; 9 (4), 455-471.

¹⁷⁶ C. Osoian, L. Lazar, P. Ratiu (2009), *Korzyści z wdrażania i wspierania polityki work – life balance w organizacjach*, Babe-Uniwersytet Bolyai, Cluj-Napoca. Rumunia.

¹⁷⁷ C. Ichniowski, T. Kochan, D. Levine, C. Olson i G. Strauss (1996). *Co działa w pracy: przegląd i ocena. Stosunki przemysłowe: Dziennik Gospodarki i Społeczeństwa*, 35 (3), 299-333.

¹⁷⁸ A. Feldstead, N. Jewishson, A. Phizaclea, S. Walters (2002). *Możliwości pracy w domu w kontekście work-life balance. Dziennik Zarządzania Zasobami Ludzkimi*, 12 (1), s. 54-76.

głównie kobiecą¹⁷⁹, obecnie jest to temat, który przykuwa uwagę i docenia się jego znaczenie zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet¹⁸⁰. Veiga wskazuje również, że niezbędne jest „utrzymanie zdrowego i zrównoważonego życia”, ponieważ istnienie konfliktu między pracą a życiem prywatnym powoduje problemy u jednostki, takie jak niski poziom satysfakcji zawodowej i osobistej¹⁸¹ mniejsze zaangażowanie organizacyjne i stres. W konsekwencji - równowaga między życiem zawodowym a prywatnym jest sposobem na zminimalizowanie konfliktu między rolami produkcyjnymi i osobistymi. Ponadto, J. H. Greenhaus, K.M. Collins, J.D. Show zauważają, że WLB odnosi się do stopnia, w jakim dana osoba jest równomiernie zaangażowana w swoją rolę w pracy i w rodzinie oraz poziomu zadowolenia z realizowanych ról. Ich zdaniem równowaga pomiędzy pracą a życiem osobistym obejmuje jednocześnie trzy elementy:

- 1) Równowagę czasową, czyli taką samą ilość czasu przeznaczonego na pracę i zobowiązania rodzinne;
- 2) Równowagę zaangażowania, czyli taki sam poziom zaangażowania w pracę i rodzinę;
- 3) Równowagę zadowolenia, czyli taki sam poziom satysfakcji z roli w pracy i roli w rodzinie¹⁸².

Zdaniem Smodera *work-life balance* jest zachowany, jeśli człowiek:

- ma możliwość osiągnięcia celów w różnych sferach życia,
- doświadcza satysfakcji we wszystkich obszarach życia,
- zobowiązania zawodowe godzi z obowiązkami rodzinnymi, nauką, zaangażowaniem społecznym, odpoczynkiem,
- dąży do samorealizacji w wielu aspektach życia,
- sferę osobistą i zawodową postrzega jako obszary komplementarne, a nie opozycyjne,

¹⁷⁹ D. Hall, J. Ritcher (1988). Równoważenie życia zawodowego i domowego: co organizacje mogą zrobić, aby pomóc? *Dyrektor Akademii Zarządzania*, 8 (3), s.213-223.

¹⁸⁰ H. Garner, D. Meda, C. Senik, (2005). *Conciliation entre vie professionnelle et vie familiale, les leçons des enquêtes auprès des ménages. Travail et emploi*, 102, s. 57-67.

¹⁸¹ Por. D. Veiga, DRB (2010). *Conciliação entre Vida Profissional e Familiar em Cabo Verde. O Papel do Estado e das Famílias*. Instituto Universitario de Lisboa.

¹⁸² J.H. Greenhaus, K.M. Collins, J.D. Show, *The relation between work-family balance and quality of life*, “Journal of Vocational Behavior” 2003, 63 (3).

- potrafi właściwie organizować czas, wykorzystuje dostępne wsparcie (ze strony rodziny, współpracowników)¹⁸³. Inni autorzy, m. in. Fisher odnoszą się do praktyk niezbędnych dla jednostek do równoważenia żądań z różnych obszarów tak, aby te żądania mogły zostać spełnione przy ograniczonych zasobach i utrzymaniu autonomii życiowej¹⁸⁴. Należy więc dążyć do stawa stwarzania w organizacji rozwiązań umożliwiających kobietom i mężczyznom osiągnięcia równowagi między tymi dwiema sferami. Potrzeba efektywnego zarządzania obszarami produkcyjnymi i osobistymi zgodnie z indywidualnymi wymaganiami przy jednoczesnym spełnieniu obu jest obecna również w definicjach Ahmada i in.¹⁸⁵.

Druga grupa autorów definiuje równowagę między życiem zawodowym a prywatnym, odnosząc się do poziomu indywidualnej satysfakcji, w sytuacji, gdy osiągają harmonię pomiędzy wszystkimi obszarami życia. Adams i inni zwracają uwagę na potrzebę nowych form organizacji pracy jako sposobu na zdobycie równowagi, osiągnięcie lepszej produktywności indywidualnej i organizacyjnej¹⁸⁶.

Po dokonaniu przeglądu literatury można zauważyć, że równowaga między życiem zawodowym a prywatnym polega na właściwym zarządzaniu i równoważeniu wymagań stawianych w obszarach produktywnych, unikaniu szkody dla jakości pracy i pomaganiu w zwiększeniu indywidualnej satysfakcji z życia. Należy podkreślić dwa aspekty pojęcia *work-life balance*. Po pierwsze, jest to koncepcja dynamiczna, zmieniająca się w czasie w zależności od potrzeb osób i organizacji. Po drugie, trudno jest zastosować ogólne wytyczne dla wszystkich pracowników, ponieważ każdy ma inne priorytety życiowe¹⁸⁷. Jak stwierdzili Chinchilla i León „praca, rodzina i życie osobiste są podstawowymi, niezbędnymi i uzupełniającymi się wymiarami w człowieku”¹⁸⁸. Jednostki ewoluują w złożonym społeczeństwie, ze sztywnymi harmonogramami pracy i strukturami, które uniemożliwiają im skupienie się na osobistych potrzebach, zanurzenie się w celach zawodowych. Zaspokojenie

¹⁸³ A. Smoder (2012), *Elastyczne formy pracy jako instrument work-life balance*. Polityka Społeczna, 39 (1). WHO. (1948). *WHO's Definition of Health: Philosophical Analysis*.

¹⁸⁴ A. Fisher (2001). *Czy Twoja firma przejmuje kontrolę nad Twoim życiem?* *Fortune Small Business*, 11 (9), s. 32-40.

¹⁸⁵ S.F. Ahmad, R.A. Rahim, S. Salleh, R. Wan (2013). *Badanie wpływu równowagi między życiem zawodowym a prywatnym na jakość życia pracowników w Wilatah persekutuan Kuala Lumpur i wybranym obszarze Selangor urbana*. 4^a Conferencia Internacional de negocios y economía. Indonezja.

¹⁸⁶ G. Adams, L. King, D. King (1996). *Związek pracy i zaangażowania rodzinnego, rodzinne wsparcie społeczne i konflikt praca-rodzina z pracą a satysfakcja z życia*. *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), s. 411-420.

¹⁸⁷ Por. L. Klöpping (2011). *Równowaga między życiem zawodowym a prywatnym*, GRIN, Verlag.

¹⁸⁸ N. Chinchilla, N., S. Poelmanms, C. Leon, C. (2003). *Políticas de Conciliación Trabajo-Familiaen 150 Firm Españolas*. Documento de Investigación nr 498.

tych potrzeb może wywołać napięcie fizyczne, psychiczne i rozdrażnienie z powodu tego wysiłku¹⁸⁹, generując brak czasu i energii do aktywnego uczestnictwa w innych aspektach życia.

1.2. *Work-life balance* w warunkach polskich.

Również w warunkach polskich podejmowane są liczne badania w obszarze *work-life balance*. Stanisława Borkowska podkreśla, że równowaga pomiędzy pracą zawodową i życiem pozazawodowym zachodzi wówczas, gdy praca nie zawłaszcza życia pozazawodowego człowieka, i odwrotnie – gdy życie pozazawodowe nie dzieje się kosztem pracy. Istotą WLB, zdaniem Borkowskiej, jest zdolność łączenia pracy z innymi wymiarami życia człowieka domem, rodziną, zdrowiem, aktywnością fizyczną, działalnością społeczną, pasją itp.¹⁹⁰. Lucyna Machol-Zajda zauważa, że „gdy mówimy o równowadze praca – życie, mamy na myśli posiadanie przez jednostkę odpowiedniego wpływu (korzystanie z autonomii) co do tego, kiedy, gdzie i ile czas poświęcić na realizację zadań w sferze pracy i życia pozazawodowego”¹⁹¹. Satysfakcjonująca równowaga występuje wówczas, gdy z perspektywy konkretnej osoby relacje między pracą zawodową a życiem osobistym są właściwe. Podkreśla się, że koncepcja WLB opiera się na znalezieniu odpowiedniej równowagi pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym, co oznacza odejście od tradycyjnego modelu, w którym obydwie sfery były traktowane oddzielnie¹⁹². Idea WLB zakłada satysfakcjonującą realizację człowieka w każdym z tych obszarów, a także pozwala na wzrost jego potencjału. Każda pracująca osoba ma do dyspozycji czas, który może poświęcić:

- dla siebie („mój czas”) na realizację m.in. własnych potrzeb fizycznych i emocjonalnych;
- dla pracy zawodowej, co jest niezbędne do zdobycia środków na zaspokojenie różnych potrzeb. Praca jest również środkiem samorealizacji;
- rodzinie, a także przyjaciołom, innym ludziom, z którymi wykazuje silne powiązanie emocjonalne;

¹⁸⁹ Por. M. Perdigão Andrade, M. (2011). *Równowaga między życiem zawodowym a prywatnym: condições de trabalho facilitadoras da integração do papel profissional e familiar*. Exedra, numer specjalny, s. 41-53.

¹⁹⁰ S. Borkowska, *Ile pracy, ile życia poza nią*, [w:] *Programy praca-życie. Z teorii i praktyki*, red. S. Borkowska, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2011, s. 18.

¹⁹¹ L. Machol-Zajda, *Godzenie życia zawodowego o pozazawodowego – poszukiwanie rozwiązań organizacyjnych i czasowych*, [w:] *Godzenie pracy z rodziną* s. 29.

¹⁹² D. Clutterbuck, *Równowaga między życiem zawodowym...*, s. 90 i nast.

– innym ludziom (np. poprzez działania na rzecz szeroko pojętej społeczności)¹⁹³.

Należy więc podkreślić, że sfera życia zawodowego obejmuje nie tylko obowiązki związane z rodziną, ale również czas wolny, relacje społeczne, rozwój fizyczny, zdrowotny i duchowy. Wbrew obiegowym opiniom, idea WLB nie ogranicza się jedynie do działań w kierunku ograniczenia czasu pracy ściśle do 8 godzin na dobę. Nie zależy też od stanowiska w firmie czy też wykonywanej pracy. Zależy wyłącznie od pracownika i jego poczucia satysfakcji z pracy i życia prywatnego. Według badań prowadzonych przez OECD, polscy pracownicy znajdują się w czołówce europejskiej pod względem czasu spędzonego w pracy – są na 7. miejscu na 35 krajów członkowskich OECD¹⁹⁴. Zatrudniony Polak pracuje przeciętnie 1928 godzin w ciągu roku, co daje 241 ośmiogodzinnych dni roboczych. Tymczasem pracownik niemiecki spędza w miejscu pracy 1363 godziny rocznie, a jest to niewiele ponad 170 dni. Pod względem liczby godzin pracy w roku Polskę wyprzedzają Chile, Grecja, Korea, Kostaryka, Meksyk i Rosja. Problemem, który występuje na rynku pracy, w tym w znacznym stopniu w Polsce, jest różna sytuacja kobiet i mężczyzn, szczególnie będących rodzicami lub opiekunami osób starszych, chorych i z niepełnosprawnościami. Obowiązki opiekuńcze w warunkach polskich w ogromnej większości należą do kobiet, a ich wykonywanie stanowi drugą (po emeryturze) przyczynę nieczynności zawodowej kobiet. W ramach prac nad zmianą tej sytuacji Parlament Europejski podjął prace nad dyrektywą (UE) 2019/1158. Dyrektywa nosi nazwę **work-life balance** (WLB). Prace nad nią rozpoczęły się w 2017 roku, a ostatecznie zostały zakończone 20 czerwca 2019 roku. Dyrektywa stanowi ważny element w stosowaniu rozwiązań, których celem jest podnoszenie jakości równoważenia życia zawodowego i osobistego przez pracowników. Podstawowym tematem proponowanym w dyrektywie jest realizacja polityki równowagi pomiędzy życiem zawodowym a osobistym poprzez wspieranie uczestnictwa kobiet na rynku pracy, dążenie do równego podziału obowiązków pomiędzy mężczyznami i kobietami oraz zmniejszania różnic w wynagradzaniu mężczyzn i kobiet. Dyrektywa m.in. wprowadza lub rozszerza regulacje dotyczące urlopów rodzicielskich, opiekuńczych i ojcowskich, a także elastycznych warunków pracy. Zgodnie z dokumentem, Unia Europejska powinna wspierać działania, podejmowane przez kraje członkowskie w obszarze równych szans kobiet i mężczyzn na rynku pracy, jak również wynagradzania według zasady

¹⁹³ D. Clutterbuck, *Równowaga między życiem zawodowym...*, s.27.

¹⁹⁴ Eurofound - European Foundation for the Improvement of Working and Living Conditions (2011). Working Longer Requires Better Learning. Retrieved 28 April 2011, <http://www.eurofound.europa.eu/press/releases/2011/110315.htm>

„jednakowa płaca za jednakową pracę”. W kontekście WLB prawodawca unijny dostrzega powszechność wydłużonych godzin pracy oraz zmiennych rozkładów pracy, co ma negatywny wpływ na zatrudnienie kobiet. Uwidacznia się to w tym, że kobiety, które mają dzieci poświęcają mniej godzin na pracę zarobkową, a więcej na wypełnianie „nieodpłatnych obowiązków opiekuńczych”. W skali Unii Europejskiej zauważono, że w niektórych krajach członkowskich nie stosuje się płatnych urlopów ojcowskich i rodzicielskich, co wzmacnia za sobą utrwalanie stereotypów związanych z rolami w zakresie usług opiekuńczych i wychowawczych. Jednocześnie zauważono, że przypadki korzystania przez ojców z regulacji w zakresie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, generują pozytywną sytuację kobiet, które mają więcej czasu na pracę zarobkową. Dodatkowo należy wspomnieć, że prawodawca unijny dostrzega ekonomiczne aspekty związane z celami dyrektywy, podkreślając konieczność zapewnienia dostępnych i przystępnych cenowo usług w zakresie opieki nad dziećmi. W Polsce Dyrektywa zacznie obowiązywać w 2022 roku. 2 sierpnia 2022 roku mija termin, w którym polski parlament ma dokonać stosownych zmian w Kodeksie pracy. Wówczas idea WLB uzyska oficjalne wsparcie polskich władz¹⁹⁵. Należy podkreślić potrzebę przygotowania się do wejścia dyrektywy, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji zawodowej i osobistej Polaków. Zauważa się, że aspekty związane z pracą zawodową, w tym jej utratą, trudnościami w życiu rodzinnym są głównymi predyktorami jakości życia psychicznego. Zgodnie z Raportem GUS z 2019 roku 31,6% badanych wskazało, że doświadcza trudności w łączeniu obowiązków zawodowych i rodzinnych. Na pierwszym miejscu respondenci wymieniali: długi czas pracy (8,7%), wymagający lub męczący rodzaj pracy (8,0%), nieprzewidywalność lub niekorzystny harmonogram pracy (5,2%), długie dojazdy (5,2%), inny rodzaj trudności (5,1%), brak wsparcia ze strony pracodawcy lub kolegów (4,1%). W polskim kodeksie pracy uwzględniono rozwiązania w zakresie ułatwienia godzenia obowiązków rodzinnych z zawodowymi. Przede wszystkim pracownik ma prawo do wnioskowania o indywidualny czas pracy. Rodzice mogą korzystać z uprawnień pracowników związanych z rodzicielstwem (urlop rodzicielski, macierzyński, ojcowski, wychowawczy). Pracownik ma prawo do wnioskowania o obniżenie wymiaru etatu, kobieta karmiąca może korzystać z przerwy na karmienie oraz zwolnienia od pracy na opiekę (16 godzin albo dwa dni)¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Por. R. Tomaszewska-Lipiec, (red.), *Relacje praca-życie zawodowe. Droga do zrównoważonego rozwoju jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.

¹⁹⁶ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy Dz.U. z 2019 r. poz. 1040 ze zm.

1.3. *Work-life balance a wypoczynek*

Jak już wspomniano, idea WLB to równowaga pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym. Czas poza pracą zawodową, określany jako czasem wolnym – to czas, który człowiek poświęca sobie, rodzinie, przyjaciołom a także różnym aktywnościom społecznym. Wypoczynek może być więc tylko częścią czasu wolnego. Ponadto, czas wolny to nie jest czas przymusowej bierności, wywołany brakiem pracy, czy bezrobociem¹⁹⁷. Nie oznacza to jednak, że po godz. 16-ej należy bezwzględnie ograniczyć kontakty z pracodawcą, m.in. wyłączyć telefon służbowy, odmawiać uczestnictwa w spotkaniach firmowych, odbywających się po godzinach pracy lub wyjazdach integracyjnych. Popadanie w skrajności nie jest dobrym rozwiązaniem. W dążeniu do równowagi również potrzebna jest równowaga, a z pewnością efektywny wypoczynek jest niezwykle istotny w osiąganiu tej równowagi. Istotny jest przede wszystkim sposób i miejsce wypoczynku. W idei WLB podkreśla się rolę zainteresowań i pasji pozazawodowe, których realizacja stanowi formę wypoczynku. Niestety, bardzo często pracownicy, którzy bez reszty oddają się pracy zawodowej nie kontynuują swoich pasji, zapominają o nich lub – co gorsze – nigdy tych pasji nie rozwinęli. Ten ostatnio problem – braku rozbudzonych zainteresowań – jest tematem bardzo ważnym dla rozwoju człowieka i dotyczy przede wszystkim wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego. To w tym czasie głównie rodzice, ale również wychowawcy powinni zwracać uwagę na poszukiwanie przez dziecko takich obszarów aktywności, w których dziecko będzie czuła się najlepiej i do wykonywania których posiada predyspozycje. Jest to temat bardzo istotny, choć niestety zbyt mało obecny w praktyce pedagogicznej. Inną ważną kwestią jest uleganie modom na spędzenie wolnego czasu. W ostatnich latach, szczególnie w okresie wszechobecnego konsumpcjonizmu można zauważyć, że wolny czas (szczególnie ludzi młodych i w średnim wieku) poświęcany jest na wyjazdy oferowane przez biura podróży (pandemia w niewielkim stopniu zahamowała ten trend). Są to najczęściej wycieczki do znanych kurortów, zapewniających pełną ofertę tj. baseny, wyżywienie, rozrywkę itp. Czas spędzany jest więc w jednym miejscu, co prawda z dala od domu i pracy, ale w grupie wielu osób, często gwarze, zgiełku itp. Czy jest to dobry czas, który pozwoli człowiekowi zdystansować się do obowiązków zawodowych i zachować równowagę? Na to pytanie każdy człowiek powinien odpowiedzieć sobie sam. A może to będzie tylko czas zapomnienia, często z pomocą alkoholu, którego w ramach wybranych ofert może być pod dostatkiem w hotelowych restauracjach lub innych używek? Należy jednak podkreślić, że aby wolny czas sprzyjał zachowaniu równowagi pomiędzy pracą zawodową

¹⁹⁷ J. Dumazedier, *Vers un civilization du loisir?* Seuil, Paris 1974.

i osobistą, człowiek od najmłodszych lat powinien dojrzałe przygotowywać się do tego zadania. Z pewnością nie należy tego problemu bagatelizować.

1.4. Konsekwencje konfliktu między pracą a życiem prywatnym

Najogólniej ujmując można stwierdzić, że brak równowagi pomiędzy pracą zawodową i życiem osobistym może przynosić wiele negatywnych następstw zarówno dla samego pracownika, jak również dla jego najbliższego otoczenia (rodziny, przyjaciół), dla środowiska pracy (współpracowników, przełożonych, odbiorców jego pracy itp.) i ogólnie dla społeczeństwa (Tab. 1).

Tabela 1 Następstwa braku równowagi między pracą zawodową i życiem osobistym

Dla samego pracownika	Dla współpracowników i przełożonych	Dla organizacji	Dla społeczeństwa w skali krajowej
– stres; – konflikty z najbliższymi; – zaniedbywanie najbliższych: dzieci, rodziców, – rozwody; – choroby psychiczne; – uzależnienia, – zachowania autodestrukcyjne, w tym akty samobójcze;	– stres; – konflikty pracownicze; – spadek motywacji do pracy w następstwie pojawiających się napięć i konfliktów; – poczucie niesprawiedliwości; – mniejsze zaangażowanie w pracę;	– niższe zyski; – niższa pozycja w rankingach; – absencja i fluktuacja; – gorsza jakość pracy, – mniejsza produktywność; – utrata pozycji na rynku	– rosnące zjawiska uzależnień; – rosnąca liczba rozwodów; – bezrobocie; – rosnąca zapadalność na różnego typu choroby; – rosnące nierówności społeczne; – niedostateczna opieka nad dziećmi i

– brak poczucia bezpieczeńst wa	– osłabienie relacji z ewentualnymi klientami;		osobami niesamodziel nymi
--	---	--	---------------------------------

Opracowanie własne

Najistotniejszym czynnikiem, który towarzyszy nieumiejętności godzenia ról zawodowych i pozazawodowych jest zwiększony poziom stresu, który generuje kolejne, niekorzystne dla siebie i otoczenia następstwa¹⁹⁸. Potwierdzeniem tej tezy są wyniki prowadzonych badań, które wskazują, że strategie radzenia sobie ze stresem są jednym z najsilniejszych predyktorów *work-life balance*, bardziej znaczącym od wsparcia systemowego np. ze strony rządu, prawa, pracodawcy¹⁹⁹. Zatem badania nad równoważeniem życia zawodowego i osobistego powinny sprawdzać ludzką zdolność do symultanicznego, płynnego odpowiadania na wymagania wielu systemów, w jakich funkcjonuje człowiek²⁰⁰. Ze względu na źródła wyróżnia się trzy główne odmiany konfliktów praca – życie osobiste²⁰¹:

- konflikt dotyczący czasu (*time-based conflict*), który ma miejsce wówczas, kiedy czas poświęcony na realizację zadań w jednym z obszarów utrudnia realizację zadań w innych obszarach. Ten typ konfliktu może występować w dwóch formach. Po pierwsze, gdy wymagania czasowe związane z pełnieniem roli w jednym z obszarów powodują, że osoba (pracownik) nie może być fizycznie obecna w innym obszarze, co uniemożliwia realizację zobowiązań związanych z tym drugim obszarem. Po drugie, forma konfliktu jest związana z dużym zaabsorbowaniem psychicznym w jedną z ról, co uniemożliwia lub znacznie utrudnia wypełnianie zadań wynikających z drugiej roli, pomimo fizycznej obecności (np. gdy pracownik jest fizycznie obecny w pracy, ale myśli o chorym dziecku pozostawionym w domu);

¹⁹⁸ Por. M.R. Frone, J.K. Yardley, K.S. Markel (1997). *Developing and testing an integrated model of the work–family interface*. Journal of Vocational Behavior, 50(2), s. 145–167.

¹⁹⁹ Por. L. Amazue, I.E. Onyishi (2016). *Stress Coping Strategies, Perceived Organizational Support and Marital Status as Predictors of Work–Life Balance among Nigerian Bank Employees*. Social Indicators Research, 128, s. 147-159.

²⁰⁰ Por. Marks, S., Huston, T., Johnson, E., DacDermid, S. (2001). *Role balance among white married couples*. Journal of Marriage and the Family, 63, 1083–1098.

²⁰¹ J.H. Greenhaus, N.J.Beutell, *Sources of conflict between work and family roles*, “Academy of Management Review” 1985, 10.

-konflikt oparty na napięciu (*strain-based conflict*), który ma miejsce wówczas, gdy napięcie, którego przyczyną jest wypełnienie zobowiązań w innym obszarze (np. stres w pracy utrudnia cierpliwe odrabianie zadania z dzieckiem, a problemy rodzinne utrudniają wywiązywanie się na czas ze zleconych w pracy zadań);

- konflikt bazujący na zachowaniach (*behavior-based conflict*) występuje wówczas, kiedy zachowania osoby/pracownika związane są z pełnieniem jednej z ról nie są zgodne z wymaganiami roli w innych obszarach. Pojawienie się konfliktu pomiędzy pracą zawodową i życiem osobistym może być źródłem stresu. Znalazienie się w sytuacji, w której człowiek doświadcza konfliktu pomiędzy wymaganiami różnych ról, prowadzi do obniżenia, a w konsekwencji utraty motywacji, a także braku satysfakcji z wykonywanej pracy i życia osobistego. Konflikt pomiędzy pracą zawodową i życiem osobistym ma wymiar dwukierunkowy²⁰². Może to być konflikt praca zawodowa – życie osobiste i życie osobiste – praca zawodowa. W pierwszym przypadku mamy do czynienia wówczas, gdy nadmiar obowiązków zawodowych koliduje z życiem osobistym, w drugim, kiedy sytuacje osobiste ograniczają bądź wręcz uniemożliwiają wykonywanie pracy zawodowej. Niewątpliwie, niezależnie od kierunku konfliktu jego następstwa są bardzo znaczące również dla zdrowia pracownika. Wyniki badań Frone i współautorów²⁰³ wykazały, że oba konflikty wywołują przygnębienie, słabe zdrowie fizyczne i konsumowaniem znaczących ilości alkoholu. Nie dostrzeżono istotnych różnic w zależności od płci badanych. Wyniki badań Kosseka i Ozeki²⁰⁴ wskazują, że oba rodzaje konfliktu negatywnie wpływają na zadowolenie z pracy i życia oraz wpływ ten jest w przypadku kobiet silniejszy. W próbie szwedzkiej konflikt pomiędzy pracą a rodziną i rodziną a pracą był silnie powiązany z wyczerpaniem. Choć konflikt pomiędzy pracą a rodziną był powszechniejszy wśród mężczyzn, z wyczerpaniem silniej wiązał się w przypadku kobiet. Badanie zależności pomiędzy pracą a rodziną oraz wypalenie w grupie psychologów prowadzących praktykę zawodową wykazało, że zarówno konflikt pomiędzy pracą a rodziną, jak i konflikt pomiędzy rodziną a pracą są w znacznym stopniu powiązane z wypaleniem. W szczególności wiążą się z niższym poczuciem osiągnięć osobistych, większym wyczerpaniem emocjonalnym oraz depersonalizacją²⁰⁵. Nie stwierdzono tu różnic pomiędzy płciami. Problem konfliktu pomiędzy pracą a życiem osobistym jest w Europie powszechny i

²⁰² J.H. Greenhaus, G.N. Powell, *When work and family are allies: A theory of work-family enrichment*, "Academy of Management Review" 2006, 31.

²⁰³ R.M. Frone, M. Russell, & M.G. Barnes, "Work-family conflict, gender, and health-related outcomes: A study of employed parents in two community samples", *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 1, No 1, 1996, s. 57-69.

²⁰⁴ E. Kossek, C. Ozeki, (1998). *Konflikt praca-rodzina, polityka i relacja zadowolenia z pracy i życia: przegląd i kierunki badań nad zachowaniami organizacyjnymi i zasobami ludzkimi*. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), s. 139-49.

²⁰⁵ Op. cit.

szeroko analizowany. Szacuje się, że w różnych formach odczuwa go ponad jedna czwarta Europejczyków. Wyniki prowadzonych badań pozwoliły zauważyć, że w odniesieniu do czasu:

- 27% pracowników w UE uznaje, że spędza zbyt dużo czasu w pracy;
- 28% ma poczucie, że zbyt mało czasu spędza z rodziną;
- 36% uznaje, że nie ma wystarczająco dużo czasu dla przyjaciół i na inne kontakty społeczne;
- 51% jest przekonane, że ma zbyt mało czasu na hobby i zainteresowania²⁰⁶.

Jedną z najnowszych koncepcji, która opisuje umiejętność równoważenia wymagań życia codziennego, jest metoda regulowania stresu zwana samoregulacją (self-reg) propagowana przez doktora Shankera z Mehrit Centre w Kanadzie²⁰⁷. Stres to „niespecyficzny (ogólny) skutek każdego wymagania wobec organizmu, czy to będzie skutek psychiczny czy somatyczny”²⁰⁸. Lazarus wyróżnił trzy typy stresu: układowy (w tkankach, narządach), psychologiczny (ocena poznawcza sytuacji jako zagrożenia) i społeczny (problemy w systemie społecznym jednostki)²⁰⁹. Stres to proces, który ma swój początek w tym, że bodziec (stresor) zewnętrzny (zdarzenie) lub wewnętrzny (myśli, emocje, odczucia fizjologiczne) pobudza organizm do reakcji (fizjologicznej, emocjonalnej, poznawczej, behawioralnej) wymagającej dodatkowego wysiłku zużywającego energię i zasoby²¹⁰. Stres (wyzwanie stawiane przez bodźce wewnętrzne i zewnętrzne) występuje w różnych sytuacjach życia codziennego jednostki. Można uznać, że jest jego nieodłącznym elementem a nie wyjątkiem. Ważne jest, aby budować zasoby: psychiczne, fizyczne, energetyczne pozwalające poradzeniu sobie ze stresem. W „Kwestionariuszu Zmian Życiowych” autorstwa Holmesa i Rahe’a²¹¹ do najbardziej stresujących wydarzeń w życiu człowieka zaliczono także zdarzenia wywołujące pozytywne następstwa typu: ślub, powiększenie rodziny, urlop, święta. Selye pod koniec swojej pracy naukowej rozróżnił stres destrukcyjny (dystres) i konstruktywny (eustres), jednak

²⁰⁶ E. I. Kotowska, A. Matysiak, M. Styr, A. Paillhe, A. Solaz, D. Vignoli, G. Vermeylen, & R. Anderson, *Second European Quality of Life Survey: Family life and work*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2010, s.1–96.

²⁰⁷ S. Shanker, T. Barker, (2016). *Self-reg*. Warszawa: Wyd. Mamania.

²⁰⁸ Op. cit. s. 65.

²⁰⁹ R.S. Lazarus, S. Folkman, (1984), *Coping and adaption*, w: W.D. Gentry (red.) *Handbook of behavioral medicine*, Guilford Press, New York, s. 282 -325.

²¹⁰ M.J. Grawith, D.W. Ballard, K. R. Erb, (2015). To Be or Not to Be (Stressed): *The Critical Role of a Psychologically Healthy Workplace in Effective Stress Management*. *Stress and Health*, 31, s. 264–273.

²¹¹ T.H. Holmes, R.H. Rahe (1967). *Skala oceny dostosowania społecznego*, *Journal Psychosom Res.* 11 (2), s. 213–218.

w większości publikacji i wystąpień podkreślał, podobnie jak inni badacze, negatywne konsekwencje stresu. W klasycznym ujęciu stres powoduje reakcję walki albo ucieczki (*fight or flight*) z dodatkową, trzecią możliwością zamrożenia (*freeze*). W przypadku podjęcia reakcji walki pojawia się złość, gotowość do ataku i konfrontacji, w akcie ucieczki pojawia lęk i chęć wycofania się. Stan zamrożenia następuje wówczas, gdy nie jest możliwa ani walka, ani ucieczka. Wówczas w ciele pojawia się zatrzymanie energii i zastygnięcie w celu przetrwania (u zwierząt jest to „udawanie nieżywego”)²¹². Aktualnym interesującym postrzeganiem stresu jest ujęcie traktujące o reakcji wyzwania. Reakcja wyzwania w odpowiedzi na silny stres jest zauważalna np. u sportowców. Charakteryzuje się gotowością do działania i ogólnym pobudzeniem całego organizmu. Badania nad tego typu zjawiskiem prowadził m.in. Jamieson - naukowiec i były sportowiec, który dostrzegł, że sportowcy doświadczają innego rodzaju stresu przed zawodami (mobilizujący stres) a inaczej przeżywają stres przed egzaminem na studiach (paralizujący stres). Reakcja wyzwania różni się od reakcji ucieczki na wielu poziomach – interpretacją (czy odczuwane pobudzenie to stan pożądany czy niepożądany, czy pobudzenie oznacza zagrożenie czy jest potrzebne do poradzenia sobie z sytuacją), fizjologią (różnice na poziomie układu krążenia), a także reakcją (dążenie lub unikanie)²¹³. To, jak człowiek myśli o stresie wpływa na to, jak na niego reaguje. W przypadku, gdy uważa stres za zjawisko niekorzystne, dysfunkcyjne, którego należałoby unikać, jest bardziej podatny na silne fizjologiczne reakcje oraz depresję i stany lękowe²¹⁴. Uzyskane wyniki badań pozwalają zauważyć, że samo postrzeganie stresu, jako bardziej pozytywne (stres jest sprzymierzeńcem, mobilizuje, pokazuje, co dla nas ważne) wpływa na większą satysfakcję z pracy, życia (dobrostan) czy małżeństwa, mimo napięć, jakie pojawiały się w tych sferach życia²¹⁵.

W najnowszych ujęciach stres jest postrzegany jako określona relacja pomiędzy jednostką a otoczeniem. Nie wynika zatem z obiektywnych warunków otoczenia ani z cech

²¹² H. Selye (1977). *Stres okiełznany*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 23-45.

²¹³ Blascovich, J., Mendes, W. B. (2010). *Social psychophysiology and embodiment*. W: S. T. Fiske, D. T. Gilbert (red.), *The handbook of social psychology* (194-227). New York: John Wiley. Jamieson, J. P., Nock, M. K., Mendes, W. B. (2012). *Mind over matter: reappraising arousal improves cardiovascular and cognitive responses to stress*. *Journal of Experimental Psychology. General*, 141(3), s. 417-422.

²¹⁴ Por. Crum, A. J., Salovey, P., Achor, S. (2013). *Rethinking Stress: The Role of Mindsets in Determining the Stress Response*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 716-733; Holahan, C. J., Moos, R. H., Holahan, C. K., Brennan, P. L., Schutte, K. K. (2005). *Stress Generation, Avoidance Coping, and Depressive Symptoms: A 10-Year Model*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(4), s. 658-666.

²¹⁵ Elliot, A. J., Sedikides C., Murayama K., Tanaka A., Thrash T. M., Mapes, R. R. (2012). *Cross-cultural generality and specificity in self-regulation: avoidance personal goals and multiple aspects of well-being in the United States and Japan*. *Emotion*, 12(5), 1031-1040.; Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A., Fath, S. (2017). *The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress*. *Anxiety, Stress, Coping*, 30, s. 1-17.

jednostki, a ze szczególnej relacji między jednym a drugim. Bodziec wywołujący reakcję stresową nazywany jest stresorem. Ten sam bodziec u jednej osoby wywoła reakcję stresową, a u drugiej przejdzie niezauważony. W szczególnych okolicznościach ten sam bodziec u tej samej osoby wywoła reakcję stresową, podczas gdy w innych okolicznościach nie wywoła u niej takiej reakcji (przykładowo jednego dnia dziecko rozleje wodę i matka spokojnie razem z nim to posprząta, podczas gdy innego dnia po rozlaniu przez dziecko wody matka wybuchnie). Nie da się z życia wyeliminować stresu. Można tylko próbować tak regulować sobą oraz sytuacją, by nie doprowadzać do przeciążenia stresem.

Patrząc na zjawisko *work-life balance* z psychologicznej perspektywy systemowej, holistyczną i spójną koncepcją jest koncepcja samoregulacji. Zdolność do samoregulacji daje możliwość płynnego uczestniczenia we wszystkich systemach, zintegrowanego wypełniania ról, sprawnego przełączania uwagi pomiędzy „ja” (znajomość siebie i realizacja swoich potrzeb) a „my” (kolektywizm, wspólnotowość, działanie na rzecz grupy, rodziny, ludzkości). Skuteczna integracja ról i systemów, czyli *work-life balance* daje efekt w postaci zwiększonej jakości życia (pod postacią zwiększonego dobrostanu, satysfakcji małżeńskiej, stanu zdrowia, wydajności w pracy etc., czyli tzw. *work-family enrichment* czy *work-family facilitation*)²¹⁶. Ważne jest, by dorośli rozwijali zdolność do samoregulacji nie tylko dla ich własnego dobra (i dobra innych dorosłych w ich otoczeniu, w domu czy w miejscu pracy) ale także w tym celu, by byli w stanie nauczyć tego swoje dzieci. Reaktywność na stres jest wbudowywana w układy neuronalne w pierwszych latach życia dziecka. To rodzice uczą swoje dzieci jak regulować stanami pobudzenia i hamowania poprzez doskonalenie samoregulacji i znajomość podstawowych zasad regulacji emocji (rozpoznanie – nauka emocji, redukcja – nauka możliwości obniżenia stresu w poszczególnych obszarach, regeneracja – nauka budowania bazy odbudowującej energię). Być może jest to jedna z najważniejszych umiejętności w życiu człowieka, dająca mu poczucie bycia w równowadze.

2. *Work-life balance* w środowisku pracowników akademickich

2.1. Specyfika pracy zawodowej pracowników akademickich.

Nauczyciele akademicy mogą być zatrudnieni w grupach pracowników dydaktycznych, badawczych i badawczo-dydaktycznych. W uczelniach akademickich ostatnia grupa jest

²¹⁶ Por. J.H. Greenhaus, K.M. Collins, J.D. Shaw (2003), The relations between work-family balance and quality of life, “Journal of Vocational Behavior” 63, s. 510-531.

najliczniej reprezentowana. Do podstawowych obowiązków nauczyciela akademickiego będącego pracownikiem: dydaktycznym – należy kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów; badawczym – należy prowadzenie działalności naukowej lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów; badawczo-dydaktycznym – należy prowadzenie działalności naukowej, kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów. Na stanowisku:

- profesora – może być zatrudniona osoba posiadająca tytuł profesora;
- profesora uczelni – może być zatrudniona osoba posiadająca co najmniej stopień doktora oraz znaczące osiągnięcia:
 - a) dydaktyczne lub zawodowe – w przypadku pracowników dydaktycznych,
 - b) naukowe lub artystyczne – w przypadku pracowników badawczych,
 - c) naukowe, artystyczne lub dydaktyczne – w przypadku pracowników badawczo-dydaktycznych;
- adiunkta – może być zatrudniona osoba posiadająca co najmniej stopień doktora;
- asystenta – może być zatrudniona osoba posiadająca tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera albo równorzędny. Statut uczelni może określać również inne stanowiska dla nauczycieli akademickich oraz wymagania kwalifikacyjne niezbędne do ich zajmowania, szczegółowe zasady pracy i zakres obowiązków określa rektor uczelni. W poszczególnych ośrodkach akademickich grupa zatrudnionych na poszczególnych stanowiskach jest odmienna.

W Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w 2020 roku, wg danych na dzień 31 grudnia stan zatrudnienia wynosił: w grupie nauczycieli akademickich 787 osób na 741 etatach, w grupie pracowników administracyjnych 505 osób na 458 etatach. Łączna liczba zatrudnionych wynosiła 1292 na 1199 etatach. Podjęty w pracy problem – świadomości idei WLB ograniczony został do grupy nauczycieli akademickich, toteż szczegółowe informacje stanu zatrudnienia ograniczone zostaną do tej grupy, odnosząc je do poszczególnych jednostek organizacyjnych (wydziałów i innych).

Tabela 2 Stan zatrudnienia nauczycieli akademickich w osobach na dzień 31.12.2020 roku

Wydział / Stanowisko	Profesor	Profesor uczelni	Adiunkt	Asystent	Starszy	Wykładowca	Lektor	Instruktor	Łącznie
Teologiczny	24	30	28	5				1	88
Studiów nad Rodziną	2	4	7	2					15
Prawa Kanonicznego	6	11	6			1			24
Filozofii Chrześcijańskiej	10	31	30	40	6	2			119
Nauk Historycznych	17	13	18	15	1				64
Społeczno-Ekonomiczny	8	19	37	12					76
Prawa i Administracji	12	25	58	21		1			117
Nauk Historycznych	5	26	33	11	1				76
Nauk Pedagogicznych	3	12	11	3					29
Matematyczno-Przyrodniczy	16	21	21	13	3	2			76
Biologii i Nauk o Środowisku	4	9	13	6	1				33
Medyczny. Collegium Medicum.	5	10	17	9					41
Jednostki poza i międzywydziałowe	4		5		8	10	1	1	29

Źródło: Sprawozdanie Rektora UKSW za 2020 rok. Opracowanie własne.

Zauważamy, że w liczba zatrudnionych nauczycieli w poszczególnych jednostkach jest zróżnicowana. Od 15 osób na Wydziale Studiów nad Rodziną do 119 na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej. Ta dysproporcja może powodować również pewne trudności dla utrzymania WLB pracowników tych jednostek, choćby dlatego, że w dużych jednostkach jest większa anonimowość, niż w mniejszych środowiskach. Jednocześnie narzuca też na kierowników jednostek – dziekanów – specyficzne działania w zakresie organizacji określonych rozwiązań zmierzających do WLB (odmienna organizacja w jednostkach w zależności od ich wielkości).

Nauczyciela akademickiego obowiązuje system zadaniowego czasu pracy, w ramach którego określone jest tzw. pensum dydaktyczne uwzględniające czas na realizację obowiązków dydaktycznych. Jedna godzina dydaktyczna wynosi 45 minut. Roczny maksymalny wymiar zajęć dydaktycznych wynosi: do 240 godzin dydaktycznych – dla pracownika badawczo-dydaktycznego, do 180 godzin dydaktycznych – dla pracownika badawczo-dydaktycznego zatrudnionego na stanowisku profesora, do 360 godzin dydaktycznych – dla pracownika dydaktycznego, do 540 godzin dydaktycznych – dla pracownika dydaktycznego zatrudnionego na stanowisku lektora lub instruktora, jeżeli statut uczelni przewiduje takie stanowisko. Do rocznego wymiaru zajęć dydaktycznych zalicza się czas przeznaczony na kształcenie doktorantów. W UKSW największą grupę stanowią nauczyciele ze stopniem doktora, którzy głównie zatrudnieni są na stanowisku adiunkta. Należy podkreślić, że jest to stosunkowo młoda grupa osób, która w tym czasie zakłada rodzinę i ma dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Z obserwacji własnych wynika, że ta grupa najczęściej jest narażona na zakłócenie równowagi pomiędzy pracą zawodową i życiem osobistym.

Tabela 3 Stan zatrudnienia nauczycieli akademickich wg tytułów i stopni naukowych w OSOBACH na dzień 31.12.2020

Wydział	Tytuł profesora	Stopień doktora habilitowanego	Stopień doktora	Tytuł zawodowy magistra	Łącznie
Teologiczny	24	32	27	5	88
Studiów nad Rodziną	2	4	7	2	15
Prawa Kanonicznego	6	11	6	1	24
Filozofii Chrześcijańskiej	10	31	64	14	119
Nauk Historycznych	17	13	32	2	64
Społeczno-Ekonomiczny	8	24	38	6	76
Prawa i Administracji	13	32	57	15	117
Nauk Humanistycznych	5	27	40	4	76
Nauk Pedagogicznych	3	12	12	2	29
Matematyczno-Przyrodniczy	16	20	29	11	76
Biologii i Nauk o Środowisku	4	10	18	1	33

Medyczny. Collegium Medicum.	5	11	17	8	41
Jednostki poza i międzywydziałowe	4		7	18	29
Łącznie	117	227	354	89	787

Źródło: Sprawozdanie Rektora UKSW za 2020 rok. Opracowanie własne.

W szczególnych przypadkach, uzasadnionych koniecznością realizacji programu studiów, nauczyciel akademicki może być obowiązany do prowadzenia zajęć dydaktycznych w godzinach ponadwymiarowych, w wymiarze nieprzekraczającym: 1/4 rocznego wymiaru zajęć dydaktycznych – dla pracownika badawczo-dydaktycznego; 1/2 rocznego wymiaru zajęć dydaktycznych – dla pracownika dydaktycznego. Nauczycielowi akademickiemu, za jego zgodą, może być powierzone prowadzenie zajęć dydaktycznych w godzinach ponadwymiarowych w wymiarze nieprzekraczającym dwukrotności rocznego wymiaru zajęć dydaktycznych. Nauczyciela akademickiego będącego w ciąży lub wychowującego dziecko do ukończenia przez nie 4. roku życia nie można zatrudniać w godzinach ponadwymiarowych bez jego zgody. Należy podkreślić, że obciążenie pracą badawczą, dydaktyczną i organizacyjną nie jest równomierne, może zmieniać się w każdym roku i jest determinowane wieloma uwarunkowaniami. Do głównych czynników wpływających na obciążenie pracą nauczycieli akademickich należy liczba studentów rekrutujących się i już studiujących na poszczególnych kierunkach studiów. Ilość studentów w uczelni generuje liczbę poszczególnych grup zajęciowych, która z kolei uzależniona jest od kierunku studiów. Np. zajęcia laboratoryjne na kierunku fizyka, chemia itp. prowadzone są w grupach mniej licznych 2-3 osobowych, na kierunku pedagogika, teologia grupy są zdecydowanie liczniejsze. Toteż obciążenia dydaktyczne nauczycieli akademickich - rok rocznie zmieniają się i uzależnione są od aktualnych potrzeb w uczelni. Praca badawcza nauczycieli nie ma stabilnego charakteru. Uzależniona jest od oferowanych konkursów projektowych, możliwości pozyskania grantów naukowych itp. Nie zawsze badacze mogą zaplanować swoją aktywność naukową. Również działalność organizacyjna - uniwersytecka nie ma stałego charakteru. Są pewne elementy, które się powtarzają np. praca w zespołach, komisjach senackich itp., ale jest również wiele zadań, które pojawiają się w trakcie roku akademickiego. Mogą wynikać z potrzeb studentów, wymogów administracyjnych jednostek uczelnianych np. przygotowania nowych kierunków studiów. Z jednej strony więc praca akademicka generalnie zapewnia dużą elastyczność, z drugiej zaś - nauczyciele akademicy z uwagi na małą przewidywalność, mają różnie

rozłożony czas pracy w poszczególnych miesiącach roku akademickiego. Często pracują w nadgodzinach, co może prowadzić do gorszej równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. Przeprowadzone badania własne wykazują, że pracownicy akademicy zgłaszają gorszą jakość życia zawodowego.

W Polsce – niestety, jeszcze w niewielkim zakresie dostrzega się konieczność wprowadzania idei WLB w uniwersytetach. Funkcjonujące stereotypy głoszące, że nauczyciele akademicy mają dużo wolnego czasu, ograniczają podejmowanie działań wprowadzających w życie ideę WLB. W uczelniach poza Polską spotykamy rozwiązania sprzyjające kształtowaniu równowagi pomiędzy pracą zawodową i życiem osobistym. Np. w USA, w Uniwersytecie w Vermont, władze uczelni dążą do tego, aby wszyscy pracownicy znaleźli balans pomiędzy życiem prywatnym i zawodowym. Zależy im by podwładni byli bardziej zadowoleni, pracowali efektywniej, angażując się w sprawy i życie organizacji przy jednoczesnym rozwoju osobistym i spełnianiu się w roli małżonka czy rodzica. Na uczelni tej, stosuje się m.in. prowadzenie gabinetu odnowy biologicznej oraz wsparcie i pomoc osobom z chorobami cywilizacyjnymi, np. alkoholizmem. Prowadzony jest jednocześnie program o nazwie: „opieka nad rodziną”. Oferuje on 12 tygodni urlopu, który jest pełnopłatny i przysługuje osobom, które zmuszone są opiekować się członkiem rodziny z powodu choroby. Wymagane jest jedynie przedstawienie odpowiedniego zaświadczenia, które wydawane jest przez lekarza. Ciekawą kwestią jest prowadzenie działań pomagających znalezienie pracy dla współmałżonków osób zatrudnionych w uniwersytecie. Zatrudnienie to dostają w obrębie kampusu. Władze uważają, że bliskość przebywania małżonków wpływa na ich produktywność na zajmowanym stanowisku oraz nie zakłóca balansu pomiędzy pracą, a domem ²¹⁷.

Podobnie uniwersytet w Dundee, znajdujący się w Wielkiej Brytanii skupia się na wspieraniu życia prywatnego osób, które decydują się na posiadanie dziecka z adopcji. Otrzymują wtedy urlop adopcyjny, który jest w 100% płatny. Te osoby, które przyjmują dzieci jako rodzina zastępcza, mają prawo skorzystania z dodatkowych 4 dni „urlopu dla opieki zastępczej”. W sytuacjach śmierci osoby bliskiej uniwersytet daje dodatkowy urlop, który trwa do 5 dni. Jest on płatny i pozwala swobodnie uporządkować wszelkie osobiste sprawy. Funkcjonuje także urlop rodzinny, który dedykowany jest dla pracowników, którzy mają w domu osoby chore i są od nich zależne. Wspierane jest także leczenie niepłodności poprzez dodatkowe dni wolne. Osoby po 55 roku życia są stopniowo przyzwyczajane do przejścia na emeryturę. Korzystają z elastycznego czasu pracy i mogą należeć do różnego rodzaju

²¹⁷ K. Dąbrowska, *Programy na rzecz równowagi życia zawodowego i rodzinnego*, [w:] *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, Łódź, 2014.

organizacji czy korzystać ze świadczeń przedemerytalnych. Kobiety w ciąży, po uprzedzeniu kierownictwa, mogą korzystać z badań i wizyt u lekarza w godzinach pracy. Mogą wnioskować także o odciążenie lub przejście na inne stanowisko, aby móc swobodnie kontynuować pracę. Dostają także dodatkowe świadczenie i wsparcie finansowe²¹⁸.

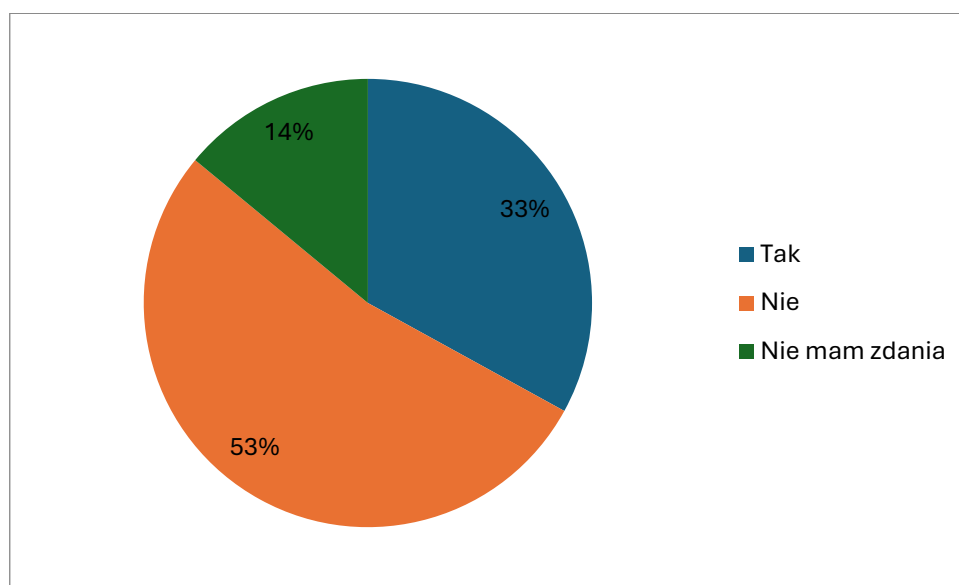
Receptą i sposobem na harmonijne łączenie pracy z życiem prywatnym i co istotne z umysłowym odpoczynkiem, może służyć ruch na świeżym powietrzu. W firmach stawia się na wspólne, pracownicze bieganie. Motywacją i bodźcem do działania są wspólne starty w sztafecie maratońskiej Accreo Ekiden. Bieganie i treningi w drużynie Accreo All Blues, polepszają samopoczucie, uwydatniają ducha zespołu, i poprawiają motywację oraz dają chęci do codziennej pracy. Pasja do biegania wszczepiana jest także w innych firmach. Każdego roku, w maratonie sztafet firmowych, startuje coraz więcej drużyn pracowniczych. Poprzez to, realizuje się sportową ideę, która promuje aktywną integrację zatrudnionych Polaków oraz promuje amatorskie imprezy biegowych na terenach kraju. Do organizowanych rozgrywek włączają się zespoły z różnych branż. Największą liczbę odnotowano w sektorze bankowym, ubezpieczeniowym, medialnym, energetycznych, farmaceutycznym oraz prawniczych. Zainteresowanie i chęć udziału w maratonie sztafet, jest na tyle duże, że w ciągu pierwszych dni przeznaczonych na rejestrację drużyn, uzyskiwana jest możliwie największa liczba miejsc. Na dziś Accreo Ekiden jest najpopularniejszą w Polsce i najliczniejszą w Europie imprezą biegową, kierowaną do zespołów firmowych. Rywalizacja taka pojawiająca się w grupie koleżanek i kolegów z pracy uczy zachowania powagi, skupienia, elastycznego podejścia do nadarzających się problemów. Przygotowuje i mobilizuje do bardziej wydajnej pracy umysłowej w biurze, gdzie istotne są zdolności radzenia sobie z problemami, kreowanie nowych rozwiązań i efektywne komunikowanie się z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym. To także naturalny i przyjemny sposób na team-building, czyli świetną zabawę i umysłowy odpoczynek po pracy i od obowiązków. Pracownicy mają możliwość integracji i lepszego poznania się wzajemnie. Wielu uczestników uważa, że bieganie w „firmowych barwach” jest dla nich powodem do dumy oraz identyfikują się z wyznawanymi wartościami firmy. Pracodawcy zaś wzmacniają i poprawiają wizerunku firmy. Wynika z tego, że bieganie wpisane jako element stylu życia doskonale wpasowuje się w ideę work-life balance, a w połączeniu z planami motywacyjnymi oferowanymi dla pracowników, jest skutecznym sposobem na zarządzanie zasobami ludzkimi i pełne wykorzystania potencjału i zdolności

²¹⁸ D. Polkowska, *Work life balance w nauce możliwy czy nie? Przykłady dobrych praktyk w wybranych uczelniach*, Warszawa, 2010.

pracowników²¹⁹. Niestety bieganie, które może realizować funkcję integracyjną nie jest popularne wśród pracowników UKSW. Dopiero w najbliższym czasie planowany jest bieg ku czci Kardynała Stefana Wyszyńskiego, ze względu na ustanowienie roku 2021 rokiem Wyszyńskiego.

2.2. Znajomość idei WLB wśród pracowników akademickich

Podstawowym celem badania było zidentyfikowanie znajomości idei WLB wśród pracowników UKSW. Poniżej przedstawione zostały uzyskane wyniki, które podano są w ujęciu procentowym. Podstawowe pytanie dotyczyło tego, czy badana osoba spotkała się już w swoim życiu z ideą *work- life balance*. 33% odpowiedziało, że miało styczność z tym pojęciem. 53% osób nie słyszało o takim nurcie i nie wie, co on oznacza. Pozostała część, czyli 14% nie ma zdania na ten temat. Być może kiedyś, nieświadomie uczestniczyła w działaniach WLB lub miała możliwość uzyskania informacji na czym ono polega, jednak nie ma dostatecznej wiedzy by móc swobodnie wypowiadać się na ten temat.



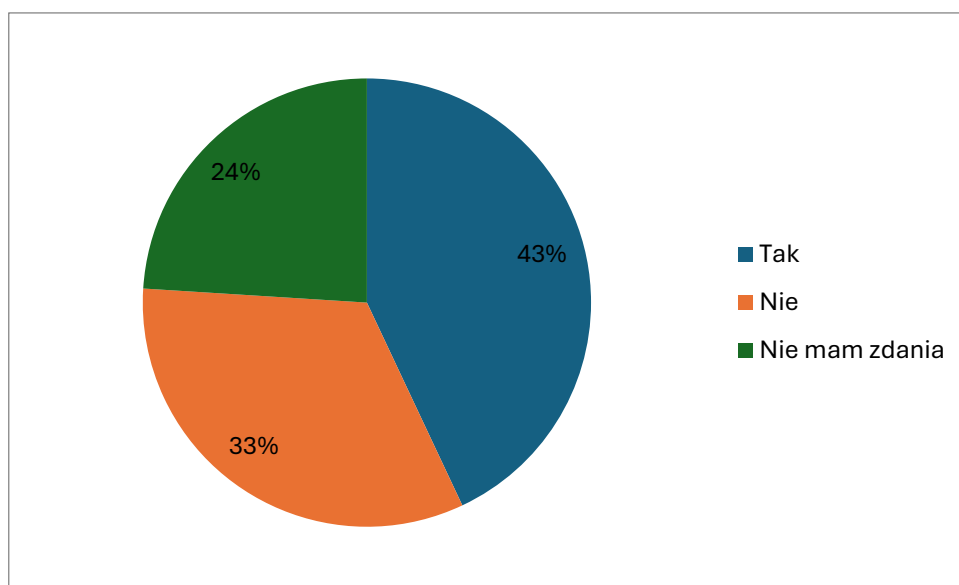
Rysunek 1 Znajomość idei WLB

Źródło: Opracowanie własne na podstawie uzyskanych wyników

W rozmowie dopytywano się również, o przykłady stosowania w praktyce idei *work-life balance*. Według 43% rozmówców ma ona miejsce w uniwersytecie.

²¹⁹ <http://hrstandard.pl/2014/04/08/recepta-na-work-life-balance-i-team-building-wspolne-bieganie/>, dostęp dn. 11.02. 2021 r.

Osoby te mają świadomość, że działania zgodne z WLB są praktykowane w ich miejscu zatrudnienia. Dla 33% respondentów nie mają miejsca żadne rozwiązania, idea nie jest obecna, a działania nie są praktykowane. 24% przebadanych pracowników nie ma zdania na temat tego, czy w UKSW stosuje się ideę WLB. Brakuje im wystarczającej wiedzy na temat tej idei bądź nie interesują się jej działaniami, czy założeniami.



Rysunek 2 Stosowanie idei WLB w UKSW

Źródło: Opracowanie własne na podstawie uzyskanych wyników

2.3. Stres wśród nauczycieli akademickich.

J.C. Shin i J. Jung dokonali oceny zadowolenia z pracy i stresu zawodowego akademików w dziewiętnastu krajach²²⁰. Zauważyli, że w tych krajach, w których uczelnie podlegają silnym mechanizmom rynkowym, nauczyciele akademicki znajdują się w grupie wysokiego stresu. Biorąc pod uwagę: satysfakcję z pracy, rodzaj reformy, poziomu stresu oraz pozycję naukowców w społeczeństwie i autonomię akademicką, wyróżnili charakterystyczne - cztery grupy krajów. W grupie krajów angloamerykańskich, gdzie rządzą silne prawa rynkowe, zadowolenie z pracy akademików maleje²²¹. Z kolei pracownicy naukowcy z kontynentalnej Europy i Ameryki Łacińskiej są grupą najbardziej zadowolonych pracowników ze swojej pracy, co tłumaczy się wysoką pozycją władzy i silnym systemem socjalnym w czasie wdrażania reform. Trzecia grupa „wysokiej satysfakcji”, koresponduje z wysoką pozycją społeczną naukowców (Holandia, Finlandia, Japonia i Korea), ochroną związkową lub jest efektem kolegiałnych struktur władzy jak jest np. w Kanadzie²²². Jednocześnie zauważa się, że przyszłość naukowców należących do tej grupy jest zagrożona. Mogą oni niebawem przejść do grupy krajów o niskiej satysfakcji i wysokiego stresu²²³. Przykładem kraju, w którym odnotowano spadek zadowolenia z pracy przy zachowaniu dużego stresu są Niemcy, co można wytłumaczyć wdrożeniem reformy promującej inicjatywę doskonałości uniwersytetów²²⁴. Badania prowadzone wśród polskich naukowców wskazują na obecność dwóch grup. Pierwsza z grup – odczuwa presję na awans i publikacje, a jednocześnie jest znacząco obciążona pracami administracyjnymi. Są to nauczyciele ze stopniem doktora i doktora habilitowanego. Drugą grupę stanowią profesorowie tytularni, którzy odczuwają zdecydowanie mniejszą presję²²⁵. Podobne wnioski uzyskali A. Szromek i R. Wolniak, którzy zauważyli, że poziom stresu nauczycieli akademickich uzależniony jest od ich stopnia naukowego²²⁶. I. Jonek-Kowalska zauważa, że pracownicy naukowcy wskazują na brak wsparcia ze strony przełożonych i brak motywacji zarówno finansowej, jak również pozafinansowej²²⁷. Poziom satysfakcji

²²⁰ J.C. Shin, J. Jung, *Academics Job Satisfaction and Job Stress across Countries in the Changing Academic Environments*, "High Education" 2014, no.67, s. 603-620.

²²¹ D.Houston, L.Meyer, S.Paewai, *Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and Values in Academie*, "Journal of Higher Education Policy and Management" 2006, vol. 28, no.1, s. 17-30.

²²² J.C. Shin, J.Jung, op.cit., s. 6 - 12.

²²³ Op. cit.

²²⁴ I. Dorenkamp, E. Weiss, *What makes them Leave? A Path Model of Postdocs'Intentions to Leave Academia*, "Higher Education" 2018, vo. 75, no. 5, 747-767.

²²⁵ I. Werner, A. Springer, *Occupational Stress among Academics: Relationships with Psycho-social Risk and Subjective Health Assessment*, w: *Economic and Social Development: Book of Proceedings*; Wyd. VADEA, Varazdin 2018, s. 546-555.

²²⁶ A. Szromek, R. Wolniak, *Satisfaction of Scientific Work among Polish Researchers*, Wyd. Politechniki Śląskiej, Gliwice 2018.

²²⁷ I. Jonek-Kowalska (red.), *Systemy motywacyjne w instytucjach naukowo-badawczych. Stan aktualny i kierunki doskonalenia*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2019.

pracowników akademickich mógłby zostać zwiększony poprzez stworzenie odpowiednich warunków rozwoju, odpowiednie nagradzania najlepszych osiągnięć naukowych, stabilność zawodowa, a także dobra atmosfera w pracy²²⁸. Intrygujący może okazać się też wniosek, że mimo obserwowanej niskiej satysfakcji z wynagrodzenia za wykonywaną pracę – polscy pracownicy akademicy charakteryzują się wysokim poziomem satysfakcji z wykonywanej pracy²²⁹. Tak więc mimo stresu, pracownicy uczelni są z pracy zadowoleni. Taki stan można łączyć m.in. z utrzymującym się prestiżem zawodu nauczyciela akademickiego w Polsce. Zawód nauczyciela akademickiego był uważany za uprzywilejowany, związany ze stosunkowo niskim poziomem stresu, w tym sensie, że zapewniał elastyczność, autonomię i bezpieczeństwo pracy po osiągnięciu stażu pracy. Wnioskować można jednak, że wprowadzone Ustawą 2.0 zmiany w kryteriach oceny uczelni i nauczycieli akademickich mogą spowodować, że stres i niepokój o przyszłość będą częstszym zjawiskiem wśród pracowników polskich uczelni. Przeprowadzone badania ukazują, że pracownicy UKSW przeżywali w środowisku pracy sytuacje stresujące (85%). Jednocześnie w rozmowie 2 osoby (na 25 wszystkich badanych) przyznało, że stres towarzyszy im w każdym dniu pracy w UKSW. Obydwaj pracownicy zatrudnieni są na stanowisku adiunkta, co potwierdza, że osoby zajmujące niższe stanowisko w hierarchii akademickiej częściej odczuwają stres w pracy. Zważywszy na niewielką grupę badawczą, otrzymane wyniki budzą uzasadniony niepokój i wskazują na konieczność podjęcia działań w kierunku niwelowania stresu wśród pracowników uczelni.

3. W kierunku modelu równowagi między pracą akademicką i życiem osobistym

3.1. Uwarunkowania organizacyjne.

Organizacja pracy nauczyciela akademickiego jest osobliwa. W zakresie obowiązków nauczyciela badawczo-dydaktycznego jest praca dydaktyczna, badawcza i organizacyjna. Pensum godzinowe zajęć dydaktycznych uzależnione jest od zajmowanego stanowiska. Również działalność badawcza jest związana z charakterem dyscypliny, którą pracownik reprezentuje. Praca organizacyjna obejmuje różne aktywności. Należą do nich różne działania na rzecz poszczególnych jednostek uniwersyteckich.

²²⁸ I. Jonek-Kowalska, K. Wodarski, *Barriers to Employee Involvement in the Development of Academic Units – Perspectives*, w: Conference Proceedings, L. Gomez Chova, A. Lopez Martinez, I. Candel Torres (eds.), IATED Academy, 2018.

²²⁹ A. Szromek, R. Wolniak, *Satisfaction of Scientific Work among Polish Researchers*, Wyd. Politechniki Śląskiej, Gliwice 2018.

Dążąc do wdrażania idei WLB w warunkach akademickich należy z pewnością wykorzystać już opracowane i wdrażane w podjętym obszarze instrumenty w innych organizacjach, z jednoczesnym dostosowywaniem ich warunków środowiska uniwersyteckiego. Wskazuje się cztery główne zespoły instrumentów wdrażających WLB, z podkreśleniem uwzględnienia ich indywidualnego dopasowania zarówno do indywidualnych potrzeb jednostki, jak również wymagań konkretnej organizacji i ogółu społeczeństwa. Wspomniane zespoły obejmują:

- 1) Formy organizacji pracy i czasu pracy oraz pewne niestandardowe formy zatrudnienia (np. skrócony czy elastyczny czas pracy, umowy cywilno-prawne, telepraca). W przypadku nauczycieli akademickich wymienione rozwiązania mogą mieć zastosowanie, ponadto doświadczenie pandemii pokazało możliwości prowadzenia w szerszym zakresie zdalnego kształcenia. Tak więc dobrze byłoby również w okresie po pandemicznym wykorzystać możliwości prowadzenia kształcenia, indywidualnych konsultacji, zebrań w formie on-line.

Tabela 4 Zalety i wady poszczególnych rozwiązań organizacyjnych

Dobre praktyki	Zalety	Wady
Praca na część etatu	Więcej czasu dla życia pozazawodowego	Mniejsza płaca Ryzyko opóźnienia zdobycia kolejnego stopnia/tytułu naukowego
Elastyczne godziny pracy	Możliwość planowania czasu pozazawodowego z uwzględnieniem potrzeb osobistych	Brak stabilności w planowaniu; Brak przewidywalności- możliwość pojawienia się nagłych zadań
Zajęcia dydaktyczne prowadzone w formie zdalnego kształcenia	Więcej czasu na życie pozazawodowe (ograniczenie czasu na dojazdy do pracy)	Łączenie życia zawodowego z życiem osobistym

Praca w skróconym wymiarze pracy – 2-3 dni w tygodniu – kumulacja prowadzonych zajęć dydaktycznych	Więcej dni wolnych	Przemęczenie – dłuższa godziny pracy w ciągu dnia, Praca w soboty, niedziele- zajęcia na studiach niestacjonarnych
--	--------------------	---

Źródło: Opracowanie własne

- 2) Urlopy i zasiłki oraz zwolnienia z obowiązków świadczenia pracy, udzielane pracownikowi z powodu konieczności pełnienia obowiązków rodzinnych. W sytuacji nauczycieli akademickich dobrze byłoby, aby decyzji o udzieleniu urlopu towarzyszyło prawne zabezpieczenie powrotu na dane stanowisko, bez zagrożenia zmiany prowadzonego przedmioty.
 - 3) Świadczenia realizowane w różnych formach przez pracodawcę dla pracowników korzystających z alternatywnych form opieki nad osobami zależnymi typu: żłobki, przedszkola, akademickie szkoły podstawowe i średnie. Zainteresowaniem cieszyłyby się również tworzone świetlice dla dzieci czy zajęcia w ramach uniwersytetu młodego badacza. Takie instytucje z pewnością ułatwiłyby pracownikom zapewnić wsparcie swoim najbliższymi, a jednocześnie pozwoliłyby na wzmocnienie więzi pracownika z miejscem pracy.
 - 4) Bonusy (pozafinansowe i finansowe) przyznawane pracownikom. Pozwalają na efektywniejsze wykorzystanie czasu poza pracą. Pracownik, który otrzymuje różnego rodzaju benefity, oprócz wzmocnienia finansowego, oszczędza czas w poszukiwaniu lekarza, klubu sportowego, sklepów. W przypadku nauczycieli akademickich z pewnością oprócz tradycyjnych w/w bonusów można byłoby rozważyć wsparcie związane np. z zakupem książek, materiałami do badań, kwestiami wydawniczymi ²³⁰.
- Wydaje się, że oprócz w/w instrumentów bardzo ważne jest tworzenie rozwiązań pozwalających na budowanie wspólnoty uniwersyteckiej, co pozwala na identyfikowanie się ze środowiskiem pracy, budowanie więzi. Organizacja różnego rodzaju zajęć w wolnym czasie pozwala pracownikowi na jednoczesne spełnienie się w obydwu rolach. Stanisława Borkowska zauważa „budowanie odpowiedniego klimatu przyjaznego osobom łączącym role rodzinne i

²³⁰ A. Adamczyk, M. Kubasiak, *Work-Life Balance – idealna koncepcja zarządzania równowagą między życiem prywatnym a zawodowym*, w: J.P. Lendzion, A. Stankiewicz-Mróz (red.), *Koncepcja Work-Life Balance a kierunki rozwoju funkcji personalnej*, Łódź 2009, Politechnika Łódzka.

zawodowe, co ma przynieść postrzeganie pracy jako wartości i dodatkowo satysfakcję z jej wykonywania”²³¹ jest coraz częściej doceniane przez wielu specjalistów z zakresu WLB.

Wskazane uwarunkowania organizacyjne uczelni wyznaczają określone tzn. dostosowane do danej sytuacji rozwiązania. Z pewnością jednak przy ich wprowadzaniu, mając na uwadze ideę work-life balance należy uwzględniać podstawowe zasady, którymi powinny sugerować się osoby odpowiedzialne za wdrażanie zmian. Są to²³²:

1. Dialog - poprawna i zdrowa firma to taka, gdzie pracodawca i pracownik obdarzają się zaufaniem i są wobec siebie wyrozumiali. Odczytują i mają świadomość potrzeb i oczekiwań. Nawiązują wzajemne kontakty i prowadzą rozmowy. Z przeprowadzonych badań wynika, że 78% osób zatrudnionych w sytuacji problemowej przyjmuje oferowaną pomoc od pracodawcy, który ma na względzie i zważa na ich zdrowie i samopoczucie.
2. Prawidłowa motywacja – istotne, aby firma propagowała właściwe postawy oraz podążenie do oczekiwanych zachowań np. rzucenie palenia. Idealnie w tej roli służą programy motywacyjne skupione na zdrowiu pracowników.
3. Ograniczanie stresu – odczucie to może uwydatniać się w różnych okolicznościach, ale obawa przed pogłębianiem jest największa wtedy, gdy pracownik odczuje, że ma małe wsparcie ze strony kierownictwa i znajomych z pracy. Lekiem i pomocą może być ruch, hobby, rozrywka, a niektóre przedsiębiorstwa wprowadzają tak zwane „newslettery antystresowe”, na łamach, których obrazują ćwiczenia oddechowe, sprzyjające walce ze stresem lub praktykują biurową jogę.
4. Prawidłowe i zdrowe odżywianie – zdrowe odżywianie powinno zwiększyć wydajność zatrudnionych o 20%. W związku z tym, coraz więcej firm daje swoim pracownikom bony i karty żywieniowe, za pomocą których można płacić w restauracjach, kawiarniach czy zwykłych sklepach spożywczych.
5. Aktywnie i efektywnie – uprawiane sporty, czy hobby wpływają na pracę mózgu, usprawnia proces uczenia się, szybkiego zapamiętywania, ma wpływ na wybierane sposoby rozwiązywania problemów. Rozwija kreatywność. Warto inwestować w pracowników oferując im do wyboru wszelkiego rodzaju aktywności w pracy lub poza nią: spacer, rolnordic walking, czy zabiegi lecznicze, spa i masaże.
6. Balans nie balast – umiar i balans między pracą a życiem osobistym jest najbardziej pożądana przez ponad połowę pracowników. Jest to fundament dobrej kondycji

²³¹ S. Borkowska (red.), *Przyszłość pracy w XXI wieku*, Warszawa 2004, IPiSS s. 60.

²³² <http://hrstandard.pl/2015/09/15/czy-znasz-6-zasad-zdrowej-firmy/>, [11.02.2021].

fizycznej jak i psychicznej wszystkich zatrudnionych. Dla jej utrzymania pracodawca może dawać zespołowi np. Kartę Flexi Pass, która umożliwia zatrudnionym odpoczynek i relaks od codziennych obowiązków. Jest to swoisty elastyczny wybór pomiędzy kulturą, rekreacją czy też sportem.

Zadowolenie i satysfakcja z pracy, skutkuje większą wydajnością i koncentracją przy wykonywanych zadaniach. Troska i wsparcie o pracowników powoduje dobre samopoczucie w miejscu pracy, mniejszą zachorowalność, większe angażowanie w realizację swoich obowiązków, a także poprawne funkcjonowanie w życiu zawodowym jak i codziennym. UKSW jest pracodawcą, które zatrudnia wiele osób. Mając długą historię i tradycję można stwierdzić, że powinno działać zgodnie z nowymi zasadami, wymogami czy trendami. Najważniejszą jej częścią są pracownicy, więc to na nich należy skupić swoje działania. Bez pracowników akademickich, podobnie jak bez studentów, uczelnia nie będzie istniała. Ważne jest zatem dbanie o ich samopoczucie, odniesienie do swojej pracy naukowej, jak i do całego uniwersytetu. Należałoby na samym początku poinformować pracowników o wdrażaniu idei *work-life balance*. Przedstawienie założeń, zasad oraz profitów z pewnością poprawi morale wśród zatrudnionych.

Zadowolony pracownik oznacza większą efektywność i lepsze wyniki. UKSW powinien postawić na uznanie i rozwój pracownika. Szkolenia, warsztaty prowadzone w godzinach pracy bądź weekendowo, powiązane z możliwością odpoczynku i integracji zacieśnia relacje z uniwersytetem. Doceniony człowiek jeszcze pełniej oddaje się organizacji bez uszczerbku na życiu prywatnym. Organizowanie wakacji, kolonii dla dzieci sprzyja rodzicom w lepszej regeneracji w okresie urlopowym. Pracodawca powinien brać pod uwagę indywidualne predyspozycje pracowników. Ważne jest, aby mogli swobodnie realizować swoje pasje, hobby, które poprawiają samopoczucie. Wprowadzenie np. kart multisport poprawi ogólną kondycję i zdrowie. Nie należy narzucać konieczności pracy w godzinach nadliczbowych, a jedynie je proponować. Czasami pracownicy chcą podwyższyć swoje zarobki i sami chętnie godzą się na zwiększony wymiar pracy.

Doskonałym rozwiązaniem wydaje się być praca na zasadzie elastycznie ustalanych godzin. Dydaktyka na uczelni musi przebiegać zgodnie z rytmem, jednak jeśli nauczyciele akademicki sami między sobą ustalą w jakich godzinach mogą przychodzić, to pozytywnie wpłynie to na efekty pracy. Wsparcie to jednocześnie utrzymanie balansu pomiędzy pracą, a życiem osobistym.

Dla pracowników, którzy przebywają na dłuższym urlopie lub zwolnieniu spowodowanym ciężką bądź problemami zdrowotnymi korzystna wydaje się być broszura

informacyjna. Tworzenie takiego informatora pomoże zatrudnionym w bieżącym monitorowaniu poczynąń i działań realizowanych w UKSW. Ułatwi to także powrót do pracy po dłuższej nieobecności.

Dla niektórych pracowników doskonałym rozwiązaniem do rozwijania pasji i poprawy kondycji byłoby umożliwienie korzystania z darmowej siłowni. W uczelni jest sala fitness, z której mogliby pracownicy korzystać po pracy, bądź przed jej rozpoczęciem. Wpłynie to także na większą integrację ze współpracownikami. Poprawa ogólnej wydolności może pociągnąć za sobą organizację maratonów biegowych, spotkań fitness, czy warsztatów treningowych na świeżym powietrzu.

Warto zainwestować także w pracowników 60+. Osoby takie pracują w firmie do czasu przejścia na emeryturę. Z wiekiem borykają się z coraz większymi problemami zdrowotnymi. W związku z tym UKSW powinno wyjść z inicjatywą stworzenia dodatkowego pakietu usług medycznych. Możliwość skorzystania z porad specjalistów przyczyni się do poprawy samopoczucia oraz będzie zapobiegało rozwijaniu się chorób. Doskonałym rozwiązaniem byłoby także organizowanie pikników rodzinnych w celu szerzenia informacji na temat zagrożeń płynących w związku z wykonywanymi obowiązkami w pracy. Wykonanie rutynowych badań, jak na przykład zbadanie ciśnienia czy wzroku oraz czas spędzony z najbliższymi i współpracownikami pozytywnie wpłynie na relacje pracownik- praca- dom. Dodatkowym atutem byłoby finansowanie wyjazdów wypoczynkowych, np. do Spa dla najlepszych pracowników. Jawna ocena ich wyników oraz adekwatna nagroda wesprze więc zatrudnionych z firmą oraz poprawi ich efektywność pracy.

3.2. Wsparcie motywacyjne.

Badani pracownicy wykazywali średni (60%) poziom motywacji do wykonywanych czynności w ramach pracy zawodowej. 12% (3 osoby) stwierdziło, że w ogóle nie mają chęci do pracy: *„nie chce mi się ani przygotowywać do zajęć, ani prowadzić badań”*²³³, *„nie widzę sensu swojej pracy, nikt nie zauważa mojego zaangażowania, inni robią zdecydowanie mniej ode mnie i otrzymują takie samo wynagrodzenie”*

Motywacja to zespół czynników, który uruchamia w osobie zaangażowanej w działania zachowanie skupione na osiągnięciu celu. Motywacja związana jest ze sposobem myślenia, emocjami, potrzebami danej osoby oraz czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi. To

²³³ Wypowiedź pracownika na stanowisku adiunkta, kobiety w wieku 35 lat, staż pracy w UKSW 5 lat.

pewnego rodzaju siła napędowa, która pozwala osiągać cele, dokonywać zmiany. Część ludzi ma mocną motywację wewnętrzną: potrafią sami określić cel, zaplanować drogę i dojść do niego. W przypadku trudności trzymają się wytyczonej ścieżki i nie tracą rozpędu. Na utrzymanie i zwiększanie motywacji wewnętrznej – zwłaszcza w środowisku akademickim - mogą mieć wpływ następujące czynniki: misja i wartość wykonywanej pracy. W środowisku UKSW ważne jest więc, aby podejmować działania zgodne z przyjętą misją i wartościami uniwersytetu. Nie do przecenienia jest więc dobra atmosfera w pracy i partnerskie relacje. Należy stwarzać możliwości rozwoju zawodowego, perspektywę uczenia się nowych rzeczy, sprawdzania swoich umiejętności, nabywania doświadczeń. Jednocześnie należy pracownikom zostawić swobodę w działaniu, możliwość podejmowania samodzielnych decyzji i ponoszenia odpowiedzialności, co pozwoli pracownikowi na poczucie wpływu na swoją aktywność zawodową.

Część ludzi potrzebuje jednak zewnętrznego wzmocnienia motywacji, sprawienia, aby im się chciało bardziej. Takie działania wzmacniające motywację to motywowanie. Jest to proces świadomego i celowego oddziaływania na motywy postępowania ludzi przez wykorzystywanie odpowiednich środków, aby osiągnęli cel, ukierunkowanie ich na określone działanie. Toteż motywowanie powinno stanowić stały element zarządzania każdym zespołem. Dla skutecznego motywowania ważne jest poznanie czynników, które ludzi motywują do pracy, angażowania się, przyczyniają do ich satysfakcji. I dla każdego mogą to być zupełnie inne rzeczy. Tematyka teorii motywacji, motywowania i narzędzi jest bardzo szeroka. Jedną z teorii - dwuczynnikowa teoria Herzberga - wskazuje na dwie kategorie czynników, które mają znaczenie dla motywacji ludzi w pracy: zewnętrzne (czynniki higieny) oraz wewnętrzne (motywatory). Z jej perspektywy warto więc przyjrzeć się warunkom pracy w uniwersytecie i zastanowić się, czy coś na co mamy wpływ możemy poprawić. Trzeba też analizować (np. w czasie rozmów pracowniczych) motywatory pracowników i odpowiednio je dobierać.

Kolejny model zaangażowania opiera się na założeniu, że ludzie generalnie są aktywni, chcą się angażować. Zgodnie z tym przeświadczeniem cztery czynniki decydują o tym, czy ludzie się angażują. Oddziaływanie na nie w procesie motywowania zwiększa zaangażowanie pracowników. Należą do nich:

- **wspólny cel** (ludzie, aby się zaangażować muszą znać cele i misję organizacji. Gdy pracownicy wiedzą, po co działają i mogą zobaczyć swoją pracę w szerszym kontekście, to łatwiej im się angażować i motywować do działania. Dlatego też uświadomienie, a

następnie regularne przypominanie i osadzanie w celach, motywuje do pracy. W uniwersytecie ważne jest, aby wszystkie zadania do realizacji były szczegółowo omówione, aby pracownicy wiedzieli jaki jest cel ich realizacji. Dotyczy to wszystkich obszarów działalności: badawczej, dydaktycznej i organizacyjnej.

- **kompetencje** (ludzie chcą pracować zgodnie ze swoimi kompetencjami: zajmować się tym, na czym się znają, wykorzystywać umiejętności i wiedzę. Motywuje ich to do działania, ale też do rozwoju: zdobywania kolejnych umiejętności, wzmacniania posiadanych. Bardzo częste obciążenia dydaktyczne dla nauczycieli akademickich nie są przyznawane zgodnie z ich kompetencjami. Pracownik nie buntuje się, gdyż obawiając się zwolnienia chce mieć wypełnione obowiązujące go pensum. Jednak nie posiadając kompetencji do prowadzenia danego przedmiotu jest sfrustrowany, co często znajduje wyraz w relacjach ze studentami, przełożonymi, jak również w środowisku rodzinnym.
- **poczucie wpływu** (ludzie chcą mieć udział w podejmowaniu decyzji, wpływać na kształt działań, wypowiadać się i zgłaszać uwagi. Warto określić (to zadanie np. po stronie zarządu) na co członkowie zespołu mają wpływ w organizacji (powinno to pasować do ich kompetencji) i sprawić, żeby wiedzieli, że go mają oraz jak mogą go wywierać – za pomocą jakich działań, narzędzi. Ludzie chcą być wysłuchani, dlatego podejmując każde działanie należy wsłuchać się w głos środowiska akademickiego. Mogą to być zarówno spotkania indywidualne, jak również zespołowe lub zbieranie anonimowych informacji np. poprzez ankiety.
- **nagroda, docenienie** (ludzie chcą być chwaleni i nagradzani za swoje osiągnięcia i pracę). Należy doceniać sukcesy i postępy wszystkich pracowników²³⁴.

Równie interesujący jest model trzech kręgów Johna Adaira. Według tego podejścia, ludzie pracujący mają 3 kategorie potrzeb, które się przenikają i wpływają na siebie wzajemnie. Zaspokojenie wszystkich sprzyja zwiększeniu motywacji pracowników. Pierwsza kategoria – realizowanie wspólnych potrzeb – wskazuje na konieczność wykonywania wspólnych interesujących i rozwijających zadań. Gdy pracownicy nie mają takiej możliwości, zadania są wykonywane na niskim poziomie, a wówczas nie odczuwają osobistej satysfakcji z pracy, co wpływa na dezintegrację zespołu. W przypadku nauczycieli akademickich ciągle dominuje

²³⁴ European Agency for Safety and Health at Work - <http://osha.europa.eu> dostęp 21 lipca 2021 roku

praca indywidualna. Należy podejmować działania inicjujące prace zespołowe. Realizacja różnorodnych projektów jest bardzo dobrym obszarem do wzmacniania przekonania o wartości prac zespołowych. Kolejna to potrzeba zespołowej jedności. Ludzie chcą się czuć częścią zespołu, ważna jest dla nich atmosfera, poczucie bezpieczeństwa, współpraca. W przeciwnym razie - źle się czują osobiście i prowadzi to do spadku efektywności w wykonywaniu zadań. Trzecia potrzeba – to potrzeba bycia sobą, jednostką. Każdy człowiek ma swoją określoną tożsamość, którą chcą zachować. Ważne jest więc wzmacnianie indywidualnej tożsamości nauczyciela, z jednoczesnym budowanie tożsamości społecznej – środowiska akademickiego.

Bardzo ważne jest zidentyfikowanie i wspieranie czynników motywujących ludzi w zespole. To połowa sukcesu motywacyjnego. Ale też istotne jest, aby pamiętać o czynnikach, które demotywują i zniechęcają do działania. W codziennej praktyce trzeba minimalizować ich obecność w funkcjonowaniu zespołu. Ważne jest więc poznanie czynników, które wpływają na zaangażowanie pracowników w pracę. Ich znajomość pozwoli na adekwatne dobranie narzędzi motywowania. Najczęściej narzędzia motywowania dzieli się na finansowe i pozafinansowe. Obecnie, coraz częściej doceniane są przez pracowników czynniki pozafinansowe. Do narzędzi pozafinansowych możemy zaliczyć m.in.:

- narzędzia związane z rozwojem kompetencji pracownika;
- związane z organizacją czasu i miejsca pracy;
- możliwość pracy w niepełnym wymiarze godzin;
- związane z relacjami w zespole: kreowanie przyjaznej i twórczej atmosfery, szacunek i zaufanie, a także organizowanie wszelkiego rodzaju spotkań nieformalnych, wspólne świętowanie;
- docenianie: wszelkiego rodzaju nieformalne sposoby wyrażenia uznania i docenienia wysiłku wkładanego w pracę np. podziękowanie na spotkaniu zespołu, dyplom lub pamiątka dla wieloletnich pracowników (np. dla pracowników odchodzących na emeryturę);
- podejmowanie decyzji: umożliwienie decydowania w codziennych i większych sprawach, zapewnianie poczucia wpływu;
- poczucie, że zmienia się świat, możliwość wpływu na rzeczywistość; niezależnie czy są to projekty o zasięgu międzynarodowym, ogólnopolskim czy też działania lokalne,

warto pokazać członkom zespołu, jaki wpływ na społeczeństwo, innych ludzi ma ich praca²³⁵.

W przypadku pracowników uczelni bardzo ważnym elementem motywacji pozafinansowej jest przekazywanie w mediach społecznościowych, stronie internetowej uczelni, lokalnej gazecie informacji o różnych osiągnięciach i sukcesach pracowników. To bardzo ważne, aby ukazywać sukcesy wszystkich członków społeczności akademickiej, a nie tylko kadry zarządzającej. Ważnym momentem są też uroczystości akademickie, w trakcie których należy pamiętać o aktywności wszystkich pracowników i należycie je wyartykułować. Możliwości motywowania finansowego w środowisku uczelnianym są ograniczone. Ustalona ustawowa siatka płac dla nauczycieli akademickich nie daje rektorowi zbyt wielu możliwości wykorzystywania tego typu narzędzia. Jednak są możliwości włączenia docenianego pracownika np. do projektów, w ramach których można otrzymać wyższą gratyfikację finansową. Ważne jest też narzędzie w postaci nagród rektora. To rozwiązanie powinno być szczególnie przygotowane i procedowane, aby nagrody finansowe zostały przydzielone zgodnie z ustalonymi kryteriami. Również niektóre firmy zewnętrzne deklarują chęć przydzielenia nagród dla zasłużonych pracowników. W UKSW w roku 2020 to Bank Santander przyznał środki na nagrody dla pracowników naukowych. Motywujące jest też pokrycie części lub całości kosztów korzystania przez pracownika z wybranych form rozwoju np. sfinansowanie udziału w szkoleniach, finansowanie wyjazdów szkoleniowych itp. W ramach funduszu socjalnego zapewnione jest pracownikom dofinansowanie prywatnej opieki medycznej i karnetu na zajęcia sportowe.

3.3. Profilaktyka następstw stresujących

Profilaktyka stanów stresujących to temat ważny nie tylko dla pracowników, ale również dla pracodawców. Dla tych ostatnich nie jest jedynie obowiązkiem moralnym i dobrą inwestycją, ale jest wymogiem prawnym, określonym w dyrektywie ramowej 89/391/EWG, potwierdzonym w porozumieniach partnerów społecznych w sprawie stresu związanego z pracą zawodową, molestowania i przemocy w pracy. Dowodem mogą być zalecenia przyjęte 26 lutego 2014 roku przez ogólnopolską organizację „Pracodawcy RP”. Uczestnicy

²³⁵ European Agency for Safety and Health at Work - <http://osha.europa.eu> dostęp 21 lipca 2021 roku.

porozumienia sformułowali zalecenia legislacyjne pod adresem Ministra Pracy i Polityki Społecznej. W ich ocenie prewencja i ograniczanie stresu związanego z pracą powinny znaleźć właściwe miejsce w strategiach bhp wdrażanych na poziomie przedsiębiorstwa, w szczególności przy przeprowadzaniu oceny ryzyka zawodowego. Dlatego zdaniem sygnatariuszy porozumienia należy rozszerzyć definicję środowiska pracy o czynniki psychospołeczne. W środowisku akademickim zagadnienia związane z określeniem poziomu stresu pracowników, przyczyn stresu charakterystycznych dla nauczycieli nie były tematem popularnym. Pracowników uczelni nie charakteryzowano z perspektywy osób, które mogłyby przeżywać stres, a jeżeli już to pracodawca-rektor nie czuł się odpowiedzialny za stan emocjonalny swoich pracowników. W ogóle uczelnie były postrzegane jako bezpieczne miejsce pracy, z długim okresem wakacji, przerw świątecznych, przyjemnymi kontaktami ze studentami. Niestety, również pracownicy akademicy narażeni są na odczuwanie stresu związanego z pracą na uczelni, szczególnie dotyczy to osób nowo przyjętych do pracy, których predyspozycje, doświadczenie, wiedza nie są jeszcze dostosowane do wykonywanych obowiązków. Dlatego też różnego rodzaju szkolenia, programy adaptacyjne, wsparcie ze strony współpracowników, powinny być częścią programu redukcji stresu u tych osób. Dużą rolę odgrywa również właściwa selekcja i rotacja pracowników między stanowiskami pracy, tak aby w jak największym stopniu dostosować zadania i wymogi danego stanowiska do możliwości i aspiracji członków pracowników.

Należy więc organizować wsparcie nowo zatrudnianych pracowników na różnych płaszczyznach. W tym obszarze dobrymi praktykami, oprócz samego spotkania nowicjuszy z przełożonymi np. rektorem, dziekanem, jest zorganizowanie w pierwszym miesiącu pracy szkoleń dla nowych pracowników. Powinny to być szkolenia w zakresie umiejętności dydaktycznych (niestety nie wszyscy pracownicy naukowci charakteryzują się takim przygotowaniem), w obszarze prowadzenia pracy naukowej (nie wszyscy posiadają kompetencje badawcze), a także w zakresie prac organizacyjnych uniwersytetu. Ciekawym rozwiązaniem może być także organizacja tzw. mentoringu pracowniczego. Każdy nowo zatrudniony pracownik ma swojego mentora, który w każdej sytuacji może mu pomóc rozwiązać skomplikowane i niejasne dla niego sytuacje. Równie dobrym rozwiązaniem są systematycznie prowadzone szkolenia w zakresie radzenia sobie ze stresem, relacji interpersonalnych, pracy ze studentem charakteryzującym się specyficznymi potrzebami. Z własnej praktyki dostrzegam konieczność prowadzenia szkoleń o wymienionej wyżej tematyce, jak również prowadzenia codziennego wsparcia psychologicznego skierowanego do nauczycieli akademickich.

4. Zakończenie

Praca i życie osobiste dla większości Polaków, w tym dla pracowników akademickich są bardzo ważnymi obszarami życia. Godzenie życia prywatnego, w tym rodzinnego z pracą akademicką: dydaktyczną i badawczą jest dla pracowników uczelni priorytetowa i w znaczący sposób wpływa na poczucie dobrostanu. Niezwykle istotne jest podejmowanie analiz - w różnych płaszczyznach – godzenia pracy akademickiej z życiem osobistym. Jednym z wymiarów – jest płaszczyzna instytucjonalna, która obejmuje dostępność usług opiekuńczych tj. żłobków, przedszkoli, świetlic itp. W przypadku pracy nauczycieli akademickich możliwość elastycznego korzystania ze wspomnianych usług okazuje się bardzo istotna. Toteż optymalnym rozwiązaniem jest organizacja usług w ramach infrastruktury uczelnianej, co ułatwia tworzenie oferty z uwagi na potrzeby odbiorców, a także ogranicza czas poświęcany na komunikację. Kolejną ważną płaszczyzną z perspektywy dążenia do równowagi między pracą i życiem osobistym jest płaszczyzna prawna, głównie regulacje w zakresie uprawnień pracowników związanych z rodzicielstwem oraz regulacje dotyczące elastycznych form zatrudnienia. W przypadku specyfiki pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich – stały kalendarz akademicki – te kwestie muszą być niezwykle wnikliwie analizowane. Bardzo często, nauczyciele z uwagi na obawy, że zajęcia, które były przez nich prowadzone w trakcie ich nieobecności może przejąć inny pracownik i już je kontynuować, nawet po powrocie z urlopu, nie korzystają z możliwych form urlopu. Trzeci obszar, równie ważny z perspektywy idei WLD to wymiar kulturowy, zwracający uwagę na postawy i postrzeganie ról społecznych, podział ról w rodzinie pomiędzy kobietą i mężczyzną, godzenie obowiązków rodzinnych z zawodowymi. Niestety, w Polsce utrzymuje się tendencja, że kobiety są w mniejszości pracowników polskich uczelni. W UKSW praktykowane są rozwiązania idei *work-life balance*, jednak nie zawsze intencjonalnie i na odpowiednim poziomie. Nauczyciele akademicy nieświadomie korzystają z takich rozwiązań. Nie do końca informowani są o możliwości korzystania z wielu rozwiązań, które ułatwią ich funkcjonowanie oraz godzenie pracy z życiem osobistym. Aktualnie proponowane rozwiązania z pewnością nie są wystarczające. Istnieje szeroki wachlarz możliwości, które nie wymagają dużego nakładu finansowego, a przyczyniają się do polepszenia relacji pomiędzy pracownikiem, a jego miejscem zatrudnienia. Przeświadczenie, że praca nauczyciela akademickiego jest wyróżnieniem i pasją, w żaden sposób nie usprawiedliwia przed koniecznością podejmowania działań w kierunku WLB ze strony kadry zarządzającej. Nawet jeżeli młody człowiek,

przychodząc do pracy w uniwersytecie charakteryzuje się pasją badacza, to po okresie pojawiających się sytuacji stresujących w środowisku uczelni i w życiu osobistym (a te są nieuniknione) wypala się i nie odczuwa satysfakcji z wykonywanego zawodu. Każdy pracodawca powinien więc skupić się na wsparciu pracownika, który często boryka się z podjęciem decyzji dotyczącej założenia rodziny i posiadania potomstwa. Człowiek od urodzenia jest ogniwem społecznym. Dla poprawnego rozwoju potrzebuje interakcji ze społeczeństwem. Niespełnienie w tej sferze życia odzwierciedla się i skutkuje w innych dziedzinach funkcjonowania. Jeśli pracownik odczuwa, że pracodawca troszczy się o jego potrzeby, to zacieśnia się więź i bardziej utożsamia się z celami firmy. Wszystko to ma wpływ na osiągnięte wyniki, prestiż uniwersytetu i wyniki ewaluacji.

W przypadku UKSW należy z pewnością zwiększyć zainteresowanie rozwinięciem i poprawą działania idei *work-life balance*. Trzeba też rozszerzyć skalę badań w tym obszarze, uwzględniając szczegółowo wiek, płeć, stanowisko, obciążenie dydaktyczne badanych. Uzyskane wyniki wskazują na konieczność szczegółowych analiz szczególnie w grupie młodszych pracowników uczelni: asystentów i adiunktów, którzy podejmują decyzje o rezygnacji z pracy w polskich uczelniach, przechodząc do innego sektora pracy. Z pewnością należy więcej miejsca poświęcać odczuciom pracowników, szczególnie w zakresie satysfakcji zawodowej, a także pojawiających się problemów w środowisku pracy. Są to niezwykle ważne zadania dla kadry zarządzającej uniwersytetem - rektora, jak również dla poszczególnych kierowników jednostek organizacyjnych. W UKSW są to dziekani wydziałów, dyrektorzy instytutów (w poszczególnych uczelniach są różne rozwiązania organizacyjne, w związku z tym odmienne mogą być nazwy stanowisk kierowniczych).

Bibliografia

1. Adamczyk A., Kubasiak M. (2009). *Work-Life Balance – idealna koncepcja zarządzania równowagą między życiem prywatnym a zawodowym*, w: J.P. Lendzion, A. Stankiewicz-Mróz (red.), *Koncepcja Work-Life Balance a kierunki rozwoju funkcji personalnej*, Politechnika Łódzka, Łódź.
2. Adams G., King L., King D. (1996). *Związek pracy i zaangażowania rodzinnego, rodzinne wsparcie społeczne i konflikt praca-rodzina z pracą a satysfakcja z życia*. *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), s. 411-420.
3. Ahmad S.F., Rahim R.A., Salleh S., Wan R. (2013). *Badanie wpływu równowagi między życiem zawodowym a prywatnym na jakość życia pracowników w Wilatah persekutuan*

Kuala Lumpur i wybranym obszarze Selangor urbana. 4^a Conferencia Internacional de negocios y economía. Indonezja.

4. Amazue L., Onyishi I.E. (2016). *Stress Coping Strategies, Perceived Organizational Support and Marital Status as Predictors of Work–Life Balance among Nigerian Bank Employees*. Social Indicators Research, 128, s. 147-159.
5. Blascovich J., Mendes W. B. (2010). *Social psychophysiology and embodiment*. W: S. T. Fiske, D. T. Gilbert (red.), *The handbook of social psychology* (194-227). New York: John Wiley.
- Jamieson, J. P., Nock, M. K., Mendes, W. B. (2012). *Mind over matter: reappraising arousal improves cardiovascular and cognitive responses to stress*. Journal of Experimental Psychology. General, 141(3), s. 417-422.
6. Borkowska S. (red.), (2004). *Przyszłość pracy w XXI wieku*, IPiSS, Warszawa.
7. Borkowska S. (2011). *Ile pracy, ile życia poza nią*, [w:] *Programy praca-życie. Z teorii i praktyki*, red. S. Borkowska, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
8. Borkowska S. (2003). *O równowagę między pracą i życiem: Unia Europejska- Polska*. [w:] *Programy praca- życie a efektywność firm*, red. S. Borkowska, IPiSS, Warszawa.
9. Carlier I., León S., Lorente C., Grau, M. (2012). *Comparing work-life balance w Hiszpanii i krajach Ameryki Łacińskiej*. Europejski Dziennik Szkoleń i Rozwoju 2/3, 286-307.
10. Chinchilla N., Poelmanms S., Leon C. (2003). *Políticas de Conciliación Trabajo-Familia en 150 Firm Españolas*. Documento de Investigación nr 498.
11. Clutterbuck D. (2005). *Równowaga między życiem zawodowym a osobistym*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
12. Crum A. J., Salovey P., Achor S. (2013). *Rethinking Stress: The Role of Mindsets in Determining the Stress Response*. Journal of Personality and Social Psychology, 104(4), 716-733; Holahan, C. J., Moos, R. H., Holahan, C. K., Brennan, P. L., Schutte, K. K. (2005). *Stress Generation, Avoidance Coping, and Depressive Symptoms: A 10-Year Model*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73(4), s. 658–666.
13. Dąbrowska K. (2014). *Programy na rzecz równowagi życia zawodowego i rodzinnego*, [w:] *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, Łódź.
14. De Luis Carnicer, M., Martínez Sánchez, A., Pérez Pérez, M. i Vela Jiménez, M. (2002). *La flexibilidad de la firm y la conciliación de la vida laboral y familiar*. Boletín Económico de ICE nr 2741. Octubre.

15. De Luis Carnicer, M^a., Martínez Sánchez, A., Pérez Pérez, M. i Vela Jiménez, M^a. *El flicto trabajo-familia: Un estudio empírico de factores familiares y laborales*. 2004, *Kapitał Humano*, 175, 54-78.
16. Dorenkamp E., *What makes them Leave? A Path Model of Postdocs' Intentions to Leave Academia*, "Higher Education" 2018, vo. 75, no. 5, 747-767.
17. Dumazedier J., *Vers un civilization du loisir?* Seuil, Paris 1974.
18. Elliot A. J., Sedikides C., Murayama K., Tanaka A., Thrash T. M., Mapes, R. R. (2012). *Cross-cultural generality and specificity in self-regulation: avoidance personal goals and multiple aspects of well-being in the United States and Japan*. *Emotion*, 12(5), 1031-1040.; Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A., Fath, S. (2017). *The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress*. *Anxiety, Stress, Coping*, 30, s. 1-17
19. Eurofound - European Foundation for the Improvement of Working and Living Conditions (2011). *Working Longer Requires Better Learning*. Retrieved 28 April 2011, <http://www.eurofound.europa.eu/press/releases/2011/110315.htm>
20. Felstead A., Jewishson N., Phizaclea A., Walters S. (2002). *Możliwości pracy w domu w kontekście work-life balance*. *Dziennik Zarządzania Zasobami Ludzkimi*, 12 (1), s. 54-76.
21. Fisher W. (2001). *Czy Twoja firma przejmuje kontrolę nad Twoim życiem?* *Fortune Small Business*, 11 (9), s. 32-40.
22. Frone M. R., *Równowaga między pracą a rodziną*. W JC Quick & LE Tetrick (red.), *Podręcznik psychologii medycyny pracy* (str. 143-162). Waszyngton 2003, DC: Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne.
23. Frone M.R., Yardley J.K., Markel K.S. (1997). *Developing and testing an integrated model of the work-family interface*. *Journal of Vocational Behavior*, 50(2), s. 145-167.
24. Frone R.M., Russell M., & Barnes M.G., "Work-family conflict, gender, and health-related outcomes: A study of employed parents in two community samples", *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 1, No 1, 1996, s. 57-69.
25. Garner H., Meda D., Senik C., (2005). *Conciliation entre vie professionnelle et vie familiale, les leçons des enquêtes auprès des ménages*. *Travail et emploi*, 102, s. 57-67.
26. Grawith M. J., Ballard D. W., Erb K. R. (2015). *To Be or Not to Be (Stressed): The Critical Role of a Psychologically Healthy Workplace in Effective Stress Management*. *Stress and Health*, 31, s. 264-273.

27. Greenhaus J.H., Beutell N.J., *Sources of conflict between work and family roles*, "Academy of Management Review" 1985, 10.
28. Greenhaus J.H., Collins K.M., Shaw J.D. (2003), The relations between work-family balance and quality of life, "Journal of Vocational Behavior" 63, s. 510-531.
29. Greenhaus J.H., Collins K.M., Shaw J.D., *The relation between work-family balance and quality of life*, "Journal of Vocational Behavior" 2003, 63 (3).
30. Greenhaus J.H., Powell G.N., *When work and family are allies: A theory of work-family enrichment*, "Academy of Management Review" 2006, 31.
31. Grzywacz J. G., Carlson D.S. (2007). *Konceptualizacja równowagi między pracą a rodziną: implikacje dla praktyki i badań* [Edición especial]. *Adv Dev Hum Resour*, 9 (4), 455–471.
32. Hall D., Richter J. (1988). Równoważenie życia zawodowego i domowego: co organizacje mogą zrobić, aby pomóc? *Dyrektor Akademii Zarządzania*, 8 (3), s.213-223.
33. Harris L.A., Foster B., *The Drivers of Work-Life Balance: A Critical Review*, Proceedings of the 22nd Conference of the Association of Industrial Relations Academics of Australia and New Zealand February 6-8, Melbourne 2008.
34. Holmes T.H., Rahe R.H. (1967). *Skala oceny dostosowania społecznego*, *Journal Psychosom. Res.* 11 (2): 213–8.
35. Houston D., Meyer L., Paewai S., *Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and Values in Academie*, "Journal of Higher Education Policy and Management" 2006, vol. 28, no.1, s. 17-30.
36. <http://hrstandard.pl/2014/04/08/recepta-na-work-life-balance-i-team-building-wspolne-bieganie/>, dostęp dn. 11.02. 2021 r.
37. <http://hrstandard.pl/2015/09/15/czy-znasz-6-zasad-zdrowej-firmy/>, [11.02.2021].
38. Ichniowski C., Kochan T., Levine D., Olson C. i Strauss G., (1996). *Co działa w pracy: przegląd i ocena. Stosunki przemysłowe: Dziennik Gospodarki i Społeczeństwa*, 35 (3), 299-333.
39. Jonek-Kowalska K. (red.). (2019). *Systemy motywacyjne w instytucjach naukowo-badawczych. Stan aktualny i kierunki doskonalenia*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice.
40. Jonek-Kowalska K. Wodarski K. (2018), *Barriers to Employee Involvement in the Development of Academic Units – Perspectives*, w: Conference Proceedings, L. Gomez Chova, A. Lopez Martinez, I. Candel Torres (eds.), IATED Academy.

41. Klöpping L. (2011). *Równowaga między życiem zawodowym a prywatnym*, GRIN, Verlag.
42. Kossek E., Ozeki C. (1998). *Konflikt praca-rodzina, polityka i relacja zadowolenia z pracy i życia: przegląd i kierunki badań nad zachowaniami organizacyjnymi i zasobami ludzkimi*. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), s. 139-49.
43. Kotowska E.I., Matysiak A., Styrc, M., Paillhe, A., Solaz, A., Vignoli, D., Vermeylen, G. & Anderson, R., Second European Quality of Life Survey: Family life and work, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2010, s.1–96.
44. Lachowski S. (2012). *Droga ważniejsza niż cel. Wartości w życiu i biznesie*, Warszawa.
45. Lazarus R.S., Folkman S., (1984). *Coping and adaption*, w: W.D. Gentry (red.) *Handbook of behavioral medicine*, Guilford Press, New York, s. 282 -325.
46. Machol- Zajda L. (2013). *Godzenie życia zawodowego i pozazawodowego- poszukiwanie rozwiązań organizacyjnych i czasowych*, [w:] *Humanizacja Pracy. Jakość życia pracownika w perspektywie work- live balance*, Płock.
47. Maniak G. (2008). *Wybrane aspekty internacjonalizacji rynku pracy towarzyszące globalizacji gospodarki*, [w:] *Wybory decyzyjnych podmiotów gospodarczych*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego” nr 3, Szczecin.
48. Marks S., Huston T., Johnson E., DacDermid S. (2001). *Role balance among white married couples*. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 1083–1098.
49. Michoń P., (2013). *Godzenie pracy i życia codziennego w Polsce*, w: I. Janicka, K. Pająk (red.), *Work Life Balance – wybrane problemy*, Kunko Poligrafia Sp. Z o.o., Poznań, s. 69-83.
50. Orzelska D. (2017). *Sprzedaż bezpośrednia gwarancją Work Life Balance dla kobiet? Wnioski ze studium przypadku firmy kosmetycznej*, w: O. A. Kotowska-Wójcik, M. Luty-Michalak (red.), *Kobieta w przestrzeni publicznej. Dialog – praktyka – nauka*, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa, s. 255-268.
51. Osoian C., Lazar L., Ratiu P. (2009). *Korzyści z wdrażania i wspierania polityki work – life balance w organizacjach*, Babe-Uniwersytet Bolyai, Cluj-Napoca. Rumunia.
52. Perdigão Andrade, M. (2011). *Równowaga między życiem zawodowym a prywatnym: condições de trabalho facilitadoras da integração do papel profissional e familiar*. *Exedra*, numer specjalny, s. 41-53.

53. Polkowska D. (2010). *Work life balance w nauce możliwy czy nie? Przykłady dobrych praktyk w wybranych uczelniach*, Warszawa.
54. Selye H. (1977). *Stres okiełznany*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 23-45.
55. Shanker, S., Barker, T. (2016). *Self-reg.* Wyd. Mamania. Warszawa.
56. Shin J. C., Jung J., *Academics Job Satisfaction and Job Stress across Countries in the Changing Academic Environments*, "High Education" 2014, no.67, s. 603-620.
57. Smoder A. (2012), *Elastyczne formy pracy jako instrument work-life balance*. Polityka Społeczna, 39 (1). WHO. (1948). *WHO's Definition of Health: Philosophical Analysis*.
58. Szromek A., Wolniak R., *Satisfaction of Scientific Work among Polish Researchers*, Wyd. Politechniki Śląskiej, Gliwice 2018.
59. Tomaszewska-Lipiec R., (red.), *Relacje praca-życie zawodowe. Drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
60. Titkow A., Duch-Krzystoszek D., Budrowska B. (2004). *Nieodpłatna praca kobiet: mity, realia, perspektywy*. Inst. Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
61. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy Dz.U. z 2019 r. poz. 1040 ze zm.
62. Warzecha- Kuźma J.(2013). *Równowaga między życiem zawodowym I osobistym. Dylematy i rozwiązania organizacyjne w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw*, Łódź.
63. Veiga D., DRB (2010). *Conciliação entre Vida Profissional e Familiar em Cabo Verde. O Papel do Estado e das Familias*. Instituto Universitario de Lisboa.
64. Werner, A. Springer, *Occupational Stress among Academics: Relationships with Psycho-social Risk and Subjective Health Assessment*, w: *Economic and Social Development: Book of Proceedings*; Wyd. VADEA, Varazdin 2018, s. 546-555.
65. Wypowiedź pracownika na stanowisku adiunkta, kobiety w wieku 35 lat, staż pracy w UKSW 5 lat.

Spis tabel

Tabela 1 Następstwa braku równowagi między pracą zawodową i życiem osobistym.....	99
---	----

Tabela 2 Stan zatrudnienia nauczycieli akademickich w osobach na dzień 31.12.2020 roku	106
Tabela 3 Stan zatrudnienia nauczycieli akademickich wg tytułów i stopni naukowych w OSOBACH na dzień 31.12.2020	107
Tabela 4 Zalety i wady poszczególnych rozwiązań organizacyjnych.....	115

Spis rysunków

Rysunek 1 Znajomość idei WLB	111
Rysunek 2 Stosowanie idei WLB w UKSW	112

Szkolnictwo wyższe we Francji

Poszukiwania rozwiązań adekwatnych do aktualnych warunków społecznych

dr hab. Jan Krajczyński

Treść: Wstęp. 1. Od karolińskiego renesansu do ustanowienia nowego modelu uniwersytetu. 2. Bujny rozkwit uniwersytetów i innych uczelni wyższych. 3. Epoka, kiedy uniwersytet znalazł się „na cenzurowanym” i trafił „pod gilotynę”. 4. Uniwersytet cesarski, jeden i jedyny w całym państwie. 5. Próby przywrócenia wolności w zakresie szkolnictwa wyższego. 6. Wzrost zainteresowania studiami i reorganizacja szkolnictwa wyższego. Zakończenie.

Wstęp

Szkolnictwo wyższe we Francji ma swoją nader bogatą a nawet burzliwą historię. Przecież to właśnie tu, w Paryżu, powstał drugi najstarszy na kontynencie europejskim i największy uniwersytet średniowieczny, którego renoma była znana w całej Europie i poza jej granicami. Tutaj też, w kraju, gdzie działalność naukową realizowali tak wybitni uczeni, jak Piotr Abelard, św. Bonawentura, św. Tomasz z Akwinu, Mikołaj z Oresme, ustanowiono setki mniejszych i wielkich, często znanych na całym świecie, uniwersytetów i innych uczelni wyższych. Co charakterystyczne, we Francji też, dobrze zorganizowane, centralnie zarządzane, przy tym dość powszechne szkolnictwo obejmujące rozbudowaną sieć dobrze funkcjonujących i realizujących kształcenie na wysokim poziomie szkół istniało już w okresie renesansu karolińskiego, czyli na kilka wieków przed powstaniem uniwersytetu w Bolonii i Paryżu.

Swego rodzaju wędrówka przez historię i próba zgłębienia zasad funkcjonowania sprawdzonych instytucji edukacyjnych, jakimi są uniwersytety i inne szkoły wyższe, pozwala ustalić pewne czynniki społeczne i polityczne, które mają wpływ na funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego we Francji. Poznanie różnych form funkcjonowania tego systemu umożliwia zarazem określenie dobrych oraz niekoniecznie słusznym i korzystnym rozwiązań systemowych, które władze zwierzchnie, kościelne i państwowe, wdrożyły w czyn w zakresie szkolnictwa wyższego na przełomie kilku wieków.

1. Od karolińskiego renesansu do ustanowienia nowego modelu uniwersytetu

Już cesarz Karol Wielki (768-814), twórca potęgi średniowiecznego państwa Franków, nader wysoko cenił znaczenie wiedzy, oświaty i sztuki. Świadom tego, że szkolnictwo odgrywa istotną funkcję społeczną, podjął wielorakie i szeroko zakrojone starania mające na względzie rozwój tej niekoniecznie docenianej wcześniej sfery życia publicznego. Traktując szkolnictwo jako środek, który może przyczynić się do rozwoju chrześcijańskiej społeczności państwowej (łac. *civitas christiana*)²³⁶ i pomóc w przygotowaniu kompetentnych kadr do służby na rzecz państwa – tak w administracji, sądownictwie, dyplomacji jak w gospodarce – m.in. w ten właśnie sposób chciał utwierdzić pośród podległych sobie ludów religię katolicką, umocnić międzynarodowy prestiż swego państwa i uczynić z niego prawdziwe mocarstwo.

Celem realizacji wzniosłych planów o charakterze oświatowym Karol Wielki podjął najpierw starania o podniesienie poziomu nauczania w szkołach katedralnych, kolegiackich i klasztornych²³⁷, w roku 797 nakazał prowadzić szkołę przy każdym kościele parafialnym, zabiegał o powiększenie sieci szkół kościelnych²³⁸, zalecał organom prowadzącym szkoły ciągle staranie o podnoszenie umiejętności praktycznych uczniów, wprowadził system wynagradzania nauczycieli, zastrzegł wreszcie, że wyłącznie gruntownie wykształconym duchownym będzie powierzał najwyższe urzędy kościelne²³⁹. Dobrze wiedząc, że

²³⁶ Karol Wielki, z chwilą koronacji na cesarza rzymskiego (Rzym, 25 grudnia 800 r.) otrzymał tytuł władcy wszystkich chrześcijan (łac. *princeps omnium christianorum*). Świadom, że z namaszczenia Bożego jest głową nowej, uniwersalnej społeczności chrześcijańskiej, w której misją papieża jest wyłącznie modlitwa o pomyślność tej społeczności (imperator tak właśnie zdefiniował rolę biskupa Rzymu w liście, który w 796 r. skierował do papieża Leona III), władca tego nowego imperium chrześcijańskiego postrzegał swój urząd, jako ustanowiony przez Boga dla obrony Kościoła od zewnątrz i umacniania go od wewnątrz. W przywołanym wyżej oficjalnym piśmie monarcha wyraził to następująco: „Nostrum est, secundum auxilium divinae pietatis, sanctam ubique Christi Ecclesiam ab incursu paganorum et ab infidelium devastatione armis defendere, foris et intus catholicae fidei agnitione munire. Vestrum est, sanctissime Pater, elevatis ad Deum cum Moyse manibus, nostram adjuvare militam, quatenus vobis intercedentibus, Deo ductore et datore, populus Christianus super inimicos sui sancti nominis ubique semper habeat victoriam, et nomen Domini nostri Jesu Christi toto clarificetur in orbe” [Carolus Magnus, Epistola VIII. Ad Leonem Papam. Missa per Angilbertum abbatem Centulensem (Anno 796), J.P. Migne, Patrologiae Cursus Completus. Series Latina, T. 98, Parisiis 1862]. Jak można wywnioskować z treści tego listu, Karol Wielki, z woli Bożej imperator uniwersalnego państwa chrześcijańskiego, traktował upowszechnienie nauki Ewangelii z wykorzystaniem szkolnictwa jako kluczowy środek umacniania Kościoła od wewnątrz i utwierdzania zasad religii katolickiej w świecie. Nie podlega też dyskusji, że realizacja tej misji służyła, i to w istotnej mierze, umocnieniu potęgi odnowionego Cesarstwa Rzymskiego.

²³⁷ Celem realizacji tego zamiaru m.in. zarządził powszechną i systematyczną wizytację szkół kościelnych, zalecał wyższym przełożonym kościelnym troskę o zapewnienie odpowiedniej kadry nauczycielskiej, dbał o podniesienie statusu życia uczonych i nauczycieli.

²³⁸ Tutaj nader pozytywną rolę „w krzewieniu wiedzy, nie tylko religijnej”, spełniły szkoły klasztorne. „Te, poza kształceniem kandydatów do zakonu (tzw. szkoła wewnętrzna, łac. *schola interior*), zajmowały się też nauczaniem młodzieży świeckiej, także tej, która pochodziła z ubogich rodzin (tzw. szkoła zewnętrzna, łac. *schola extranea*). Jak rozbudowana była sieć szkół klasztornych, wystarczy nadmienić, że sami tylko benedyktyni, którzy zgodnie ze swoją regułą byli zobowiązani założyć szkołę dla młodzieży świeckiej przy każdym klasztorze, posiadali w Europie w kilka lat po śmierci swego założyciela, św. Benedykta z Nursji (zm. 543), aż 15 000 klasztorów”. J. Krajczyński, *Prawo oświatowe a autonomia szkół wyznaniowych w zakresie nauczania i wychowania*, „Przegląd Prawa Wyznaniowego” 8 (2016) s. 51.

²³⁹ Zasady dotyczące zakładania i prowadzenia szkół zawarł Karol Wielki w kapitułarzu z 778 r. *De litteris colendis*, przekazany Borfulgowi, biskupowi Fuldy. Por. J. Grzybowski, *Szkoła pałacowa Karola Wielkiego – intelektualna wiosna średniowiecznej filozofii*, „Studia Płockie” 29 (2001) s. 265.

wykształcone duchowieństwo, w tym to sprawujące urzędy państwowe, i dobra organizacja życia kościelnego mogą przyczynić się do podniesienia poziomu życia społecznego i umocnienia pozycji państwa, czyli stanowić spoiwo wewnętrzne monarchii, położył istotny nacisk na rozwój oświaty wśród duchowieństwa i zaprowadzenie pośród niego dyscypliny. Jako władca wszystkich chrześcijan, Karol Wielki tworzył swój system oświaty na bazie istniejących już struktur kościelnych, ściśle związanych z instytucjami państwowymi. We wspomnianych strukturach, jakimi były biskupstwa, kapituły, opactwa i parafie, upatrywał nie tylko ośrodki życia religijnego, ale też prężne ogniska rozwoju kultury.

W parze z troską o szkoły kościelne zabiegał też Karol Wielki – biegle posługujący się łaciną, znający grekę i interesujący się astronomią – o zakładanie szkół świeckich, takich jak szkoła pałacowa (łac. *schola gallica palatti vel schola palatina*), funkcjonująca na dworze cesarskim w Akwizgranie (782) wraz z dużą biblioteką²⁴⁰, oraz szkoła elementarna²⁴¹. Szkoła pałacowa, zwana też dworską, skupiająca ludzi nauki z całego imperium karolińskiego, ustanowiona jako wielkie i nowatorskie przedsięwzięcie o charakterze oświatowym, odegrała nader ważną rolę społeczną, i to nie tylko w zakresie formowania ówczesnych elit intelektualnych, religijnych i politycznych. Pośrednio stanowiła też ona swoiste podwaliny pod przyszłe szkolnictwo uniwersyteckie i uformowanie się nieznanego wcześniej środowiska akademickiego²⁴². Wybitni uczeni różnych narodowości, duchowni i świeccy, sprowadzeni na dwór Karola Wielkiego – w tym Paulin z Akwilei, Piotr z Pizy²⁴³, Alkuin z Yorku, Leidrad z Lyonu, Paweł Diakon z Italii, Teodulf Got z Orleanu, Jan Szkot Eriugena z Irlandii – zaangażowani w działalność szkoły pałacowej i doradzający monarsze w sprawach z zakresu szkolnictwa i nauki, przyczynili się w istotnej mierze tak do odrodzenia nauki i sztuki (renesans karoliński), jak do dostrzeżenia w dobrze rozwiniętym szkolnictwie powszechnym ważnego czynnika prospołecznego i propaństwowego. Synowie Karola Wielkiego, jego córki i żona, inni bliscy krewni monarchy oraz potomkowie wysokich urzędników państwowych, którym dane było pobierać naukę w tej szkole a z czasem pełnić ważne zadania o charakterze publicznym,

²⁴⁰ Biblioteki, które Karol Wielki nakazał zakładać przy szkołach kościelnych i dworskich, miały stać się ważnymi centrami naukowymi. Istotną funkcję w zapewnieniu dostępu do wiedzy miało też, zdaniem monarchy, pełnić kopiowanie pism, w tym tekstów prawnych i dzieł starożytnych autorów; wspomniane zadanie władca zlecił przygotowanym do tej roli mnichom i kapłanom, kopistom i miniaturzystom.

²⁴¹ Jej podstawowym zadaniem było zapewnienie odpowiedniego przygotowania intelektualnego dla przyszłych uczniów szkoły pałacowej.

²⁴² „Seminaria, dysputy i wykłady prowadzone na dworze Karola Wielkiego pod przewodnictwem Alkuina, a potem jego następcy Fredegisusa z Tours [...], wydały cały poczet uczonych, którzy [w przeprowadzanych dyskusjach i publikowanych traktatach – J.K.] podjęli podstawowe problemy filozofii i teologii. Przyczyniło się to także do silnego rozwoju szkół i ośrodków umysłowych Cesarstwa we Francji w Tours, Orleanie, Reims, Corbie, Chartres i Fuldzie”. J. Grzybowski, *Szkoła pałacowa Karola Wielkiego – intelektualna wiosna średniowiecznej filozofii*, art. cyt., s. 269.

²⁴³ Piotr z Pizy (744-799), znany jako Petrus Grammaticus, biograf Karola Wielkiego.

kościelne i świeckie, nie tylko wpłynęli na podniesienie poziomu rozwoju społeczeństwa i kultury odnowionego Imperium Rzymskiego²⁴⁴. Osoby te, a zwłaszcza ich mistrzowie z zakresu dydaktyki oraz sam *Cesarz i August* – jak tytułował się od dnia koronacji Karol Wielki – przyczyniły się też do przyjęcia nowych zasad interpretacji kultury klasycznej i upowszechnienia programu nauczania realizowanego w murach szkoły pałacowej. Program ten – zbliżony do tego, co z czasem będzie wykładane w pierwszych europejskich uniwersytetach – stał się niebawem wzorem programu nauczania realizowanym w szkołach imperium karolińskiego²⁴⁵. Co więcej, te wykształcone elity intelektualne, w tym sam monarcha, rychło zapoczątkowały działalność swego rodzaju międzynarodowego towarzystwa naukowego, zwanego akademią palatyńską, które – oprócz cesarza – skupiało profesorów szkoły pałacowej i jej absolwentów, najbliższych krewnych monarchy, wysokich urzędników państwowych i wybitnych uczonych z zagranicy. Członkowie akademii przyjmowali imiona mające źródło w *Biblii* lub starożytności, zachowywali specyficzne zwyczaje, przestrzegali zasady ceremoniału, posiadali równe prawa podczas dyskusji naukowych, wreszcie brali udział w cyklicznych spotkaniach naukowo-artystycznych, podczas których przedstawiano referaty poświęcone wybranym kwestiom z zakresu filozofii, teologii, prawa i nauk przyrodniczych, podejmowano dysputy naukowe, podziwiano występy artystów²⁴⁶. Ogół tych przedsięwzięć popularyzujących dawne i nowe osiągnięcia nauki i sztuki, podobnie jak zarządzenie monarchy, aby przy wszystkich klasztorach i katedrach biskupich, zakładano szkoły dla dzieci, dostępne także dla przedstawicieli niższych warstw społecznych, miały służyć kształceniu możliwie szerokich kręgów ludności a tym samym stanowić czynnik gwarantujący podniesienie poziomu życia moralnego i intelektualnego narodów, nad którymi sprawował władzę „bogobojny August”²⁴⁷.

Takie czynniki społeczne, charakterystyczne dla średniowiecznej Francji, jak reforma szkolnictwa przeprowadzona przez Karola Wielkiego, czego efektem była edukacja bardziej dostępna i ogólnie uporządkowana, odrodzenie zainteresowania literaturą, sztuką i kulturą starożytną, zetknięcie się – za sprawą udziału w wyprawach krzyżowych – z wysoko rozwiniętą

²⁴⁴ *Renovatio Romani Imperii*, tj. odnowa rzymskiego cesarstwa, stanowiła dewizę sprawowania władzy cesarskiej przez Karola Wielkiego, następcę zdetronizowanego w roku 476 cesarza Romulusa Augusta, ostatniego imperatora Zachodniego Imperium Rzymskiego. Istotną rolę w tym przywróceniu i utwierdzeniu światowego imperium miały – według Karola Wielkiego – odegrać dobrze wykształcone elity społeczne, zwłaszcza wysocy urzędnicy państwowi, duchowni i świeccy.

²⁴⁵ Ten jednolity program nauczania, który został przyjęty w wielu szkołach chrześcijańskiej Europy, obok elementarnego studium (czytanie i pisanie po łacinie), obejmował siedem nauk wyzwolonych (*septem artes liberales*), tj. *trivium*, czyli umiejętności humanistyczne z zakresu gramatyki, retoryki i dialektyki, oraz *quadrivium*, tj. nabycie umiejętności w zakresie arytmetyki, geometrii, astronomii i muzyki; w ramach programu nauczano też *Biblii*, etyki, medycyny i architektury, wreszcie przygotowywano uczniów do sporządzania cywilnych dokumentów publicznych.

²⁴⁶ Por. S. Świeżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 404.

²⁴⁷ Por. E. Gilson, *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, Warszawa 1987, s. 103.

gospodarką i kulturą Wschodu, wreszcie – poczynając od XI wieku – proces bogacenia się miast i mieszczan, spowodowały w państwie Franków, zwłaszcza w XI i XII wieku, bardzo dynamiczny rozkwit nauki i kultury. W efekcie, za panowania Ludwika VI Grubego (1108-1137) Paryż stał się nie tylko faktyczną stolicą kraju, ale też prężnym i znanym ośrodkiem nauki i sztuki. Istotną rolę w tym rozwoju nauki odegrały tutejsze szkoły kościelne, a zwłaszcza szkoła katedralna Notre-Dame oraz szkoły klasztorne św. Wiktora i św. Genowefy.

Wymienione wyżej szkoły i całe mnóstwo innych szkół kościelnych, rozsianych po całej Francji i niewiele mniej sławnych, choćby te z Reims, Lyonu i Chartres – skupiające takich uczonych teologów i filozofów, jak Wilhelm z Champeaux, rektor szkoły teologicznej przy paryskiej katedrze Notre-Dame, jego uczeń Piotr Abelard, Piotr Lombard, Hugon ze św. Wiktora, Teodoryk z Chartres, Roscelin z Compiègne, Bernard z Chartres, Gilbert de la Porrée – przyciągały bardzo wielu młodych ludzi z całej Europy, gotowych porzucić pomnażanie dziedzicznych dóbr, stan rycerski i karierę kupiecką, by studiować, i to nie tylko siedem sztuk wyzwolonych. Szkoły te, w których czymś zwyczajnym było krytyczne studium, znajomość łaciny i scholastycznej metody naukowej, dysputa naukowa i szeroki dostęp do dość bogatych zbiorów bibliotecznych, stanowiły w XI i XII wieku naturalne i nader korzystne środowisko kształtowania się systemu szkolnictwa wyższego. W samym Paryżu wspomniane ośrodki szkolne były na tyle liczne, duże i prężne, że niebawem w ich otoczeniu ukształtowała się w pewnym sensie odrębna dzielnica szkolna, z czasem zwana Dzielnicą Łacińską (fr. *Quartier Latin*), której znakomitą część populacji stanowili posługujący się wyłącznie łaciną klerkowie, uczeni i studenci, cieszący się ochroną miejscowej władzy kościelnej i licznymi przywilejami²⁴⁸. Biskup paryski przyznał bowiem tym szkołom stosowną autonomię prawną, nadał im statuty (1136), wreszcie pieczę o te instytucje kościelne i nadzór nad nimi powierzył specjalnie powołanemu do tego urzędnikowi publicznemu, scholastykowi, z czasem określanemu mianem kanclerza. Niebawem, w II poł. XII w., przedstawiciele wymienionego środowiska naukowego założyli, na wzór innych cechów rzemieślniczych, korporację prywatną zrzeszającą mistrzów zajmujących się nauczaniem i studentów (*universitas magistrorum et scholarum Parisiis studentium*). W latach siedemdziesiątych XII wieku, występując już jako *studium generale*, członkowie wspomnianego zrzeszenia domagali się od miejscowego biskupa

²⁴⁸ Stąd, jak twierdzi prof. Joanna Schiller-Walicka, „przyjmuje się, że Uniwersytet Paryski pojawił się około roku 1100, choć trzeba pamiętać, że większość najstarszych uczelni powstawała drogą ewolucyjną, był to więc czasem długotrwały proces, nie zaś jednorazowy akt. Aby przydać sobie prestiżu, Uniwersytet Paryski wywodził swoją historię od słynnej w starożytności akademii Platona, którą najpierw Juliusz Cezar przeniósł do Rzymu, a następnie Karol Wielki do Paryża – była to legenda bardzo rozpowszechniona w średniowiecznej historiografii francuskiej”. J. Schiller-Walicka, *Szkolnictwo wyższe bez uniwersytetów?*, s. 1, <https://nauka.tvp.pl/75155349/szkolnictwo-wyzsze-bez-uniwersytetow> [data dostępu: 2024-07-05].

i władz Paryża autonomii w zakresie nauczania; okres ten określa się w historiografii jako czas formowania się Uniwersytetu Paryskiego jako odrębnej i autonomicznej instytucji naukowej. W następnych dekadach (1174-1194) kolejni papieże uznali autonomię prawną uniwersytetu (Celestyn III, w młodości uczeń Piotra Abelarda w Paryżu) i poszerzyli ją, określili statut uczelni, wreszcie nadali jej liczne przywileje (Innocenty III, Grzegorz IX)²⁴⁹. Wspomniane przywileje poszerzył jeszcze król Filip II August (1179-1223)²⁵⁰. Władca ten nie tylko kazał wybrukować place i ulice Paryża oraz zbudować wokół miasta wysokie fortyfikacje; jako dobry organizator życia wspólnego, zaopatrzył też to miasto liczące niespełna 100 000 mieszkańców w przestronne hale targowe, rozpoczął budowę monumentalnej katedry Notre-Dame, wreszcie – mając na względzie bezpieczeństwo mieszkańców i rozwój szkolnictwa – dnia 15 stycznia 1200 r. podpisał akt fundacyjny korporacji zawodowej, którą określono jako *universitas magistrorum et scholarium Parisiensis* (fr. *communauté des maîtres et des élèves de Paris*), zarządzając też tym samym krwawym zamieszkom, jakie w tym właśnie czasie powstały między studentami i mieszkańcami miasta²⁵¹. Piętnaście lat później, celem usprawnienia działania uczelni i poprawy organizacji studiów (łac. *reformatio in melius*), jak ogłosił w sierpniu 1215 r. kard. Robert de Courçon, legat papieża Innocentego III, nadano uczelni statut właściwy dla samorządnej korporacji uniwersyteckiej²⁵². W następstwie kolejnego strajku magistrów i scholarów, który przetoczył się przez Paryż w latach 1229-1231, Uniwersytet Paryski uzyskał pełną niezależność; w roku 1231 król Ludwik IX i Blanka Kastylijska „uznali niezawisłość uniwersytetu i rozszerzyli jego przywileje, a papież Grzegorz IX bullą *Parens scientiarum* [z

²⁴⁹ Zob. [Uniwersytet Paryski, Encyklopedia PWN: źródło wiarygodnej i rzetelnej wiedzy, https://encyclopedia.pwn.pl/haslo/Uniwersytet-Paryski;3991439.html](https://encyclopedia.pwn.pl/haslo/Uniwersytet-Paryski;3991439.html) [data dostępu: 2024-08-04].

²⁵⁰ Wielki budowniczy, który w istotnej mierze przyczynił się do rozwoju monarchii Kapetyngów i ugruntowania pozycji średniowiecznej Francji w Europie, przekształcił Paryż w jeden ze znaczniejszych ośrodków europejskich. K. Warda, *Budowniczy średniowiecznej Francji, Filip II August (1165-1223) jako polityk, wódz i reformator*. Praca licencyjka, napisana na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, pod kierunkiem prof. P. Wróbla, Kraków 2013.

²⁵¹ We wspomnianej karcie (*une charte*) i w kolejnym akcie prawnym z lipca tegoż roku Filip August zawarł szereg przywilejów dotyczących podmiotowych praw magistrów i studentów oraz ich warunków życia. Władca wyraźnie poszerzył autonomię społeczności uniwersyteckiej, m.in. wyłączając wszystkie sprawy sądowe jej członków, w tym ich sług, spod kompetencji sądów królewskich. Odtąd wszystkie te sprawy miały podlegać wyłącznej kompetencji sądu kościelnego (fr. *privilège du for ecclésiastique*). Co więcej, mistrzów i żaków zwolniono z obciążeń podatkowych i służby wojskowej, nadto postanowiono, że każdy, kto podniósłby na nich rękę, zaciągnąłby karę kościelną ekskomunikacji. Por. Chartularium Universitatis Parisiensis, éd. par H. Denifle et É. Châtelain, vol. I, n. 1, Paris 1889-1897; J. Verger, *Culture, enseignement et société en Occident aux XII^e et XIII^e siècles*, Rennes 1999, s. 120-121; J. Flori, *Philippe Auguste. La naissance de l'État monarchique*, Éditions Tallandier, Paris 2007; N. Chevassus-au-Louis, *L'Université. Laboratoire de la pensée médiévale*, „Les Cahiers de Science et Vie” 114 (2009) 12, s. 24-31; S. Favrolt, *15 Janvier 1200. Philippe Auguste fonde l'Université de Paris*, www.herodote.net>15_janvier_1200-evenement-12000115 [data dostępu: 2024-08-08].

²⁵² W statucie zapisano m.in., że studia teologiczne na Uniwersytecie Paryskim mogła rozpocząć osoba, która ukończyła studia w zakresie nauk wyzwolonych i posiadała stopień magistra. Por. Chartularium Universitatis Parisiensis, éd. par H. Denifle et É. Châtelain, dz. cyt., vol. I, n. 20.

13 kwietnia 1231 r. – J.K.] przyznał mu status głównej uczelni świata chrześcijańskiego”²⁵³. W roku 1247 doktor teologii, ks. Robert de Sorbon (1201-1274), człowiek pochodzący z ubogiej rodziny z miejscowości Sorbone w dzisiejszych Ardenach, świadom znacznych trudności, które napotykali niezamożni młodzieńcy posiadający wolę zdobycia wykształcenia w zakresie teologii, przedstawił królowi projekt zorganizowanej pomocy w zakresie zapewnienia wykształcenia teologicznego zdolnej i ubogiej młodzieży. Po otrzymaniu zgody Ludwika IX na utworzenie autonomicznej jednostki dydaktycznej, tj. kolegium teologicznego, nabył w Dzielnicy Łacińskiej kilka budynków i w 1253 r. zorganizował dla studentów teologii pozbawionych majątku bursę (łac. *domus*), tak by żyjąc wspólnie, mając do dyspozycji własną bibliotekę i nie troszcząc się o zaspokojenie potrzeb materialnych, mogli całkowicie poświęcić się nauce. R. Sorbon zabiegał przy tym dla tych młodych adeptów teologii o stypendia, przyjmował darowizny, wreszcie – jako kapelan i spowiednik monarchy (od 1258 r.) – zadbał o powiększenie *Collège de Sorbonne* o trzy inne wydziały i zyskał dla idei rozbudowy tego drugiego po Bolonii centrum uniwersyteckiego poparcie wielu przedstawicieli elit ówczesnej Francji. Wspomniani darczyńcy i zwolennicy utworzenia w stolicy Francji prężnego ośrodka uniwersyteckiego, przez swoje czynne zaangażowanie i przekazane darowizny sprawili, że Sorbona – jak od końca XIII w. powszechnie zaczęto określać Uniwersytet Paryski – stała się rychło największą uczelnią średniowiecznej Europy²⁵⁴, a Paryż na początku XIV wieku – największym miastem na kontynencie europejskim.

Idea uniwersytetów, sama w sobie rewolucyjna²⁵⁵ i nowatorska, w wydaniu Uniwersytetu Paryskiego (*Universitas magistrorum et scholarium Parisiensis*), którego dewizą jest: „Hic et ubique terrarum” [Tutaj i wszędzie na świecie], przybrała zupełnie nowy kształt, całkowicie inny od modelu uniwersytetu utworzonego w Bolonii (1088). Uniwersytet Paryski, którego instytucjonalne podwaliny stanowiły podległe miejscowemu biskupowi szkoły kościelne, z programem nauczania i regulaminem podobnym do tego, który obowiązywał w średniowiecznych szkołach klasztornych i katedralnych, wytworzył w pełni indywidualny model ustroju uniwersyteckiego, który w praktyce stał się podstawą organizacji wielu innych uniwersytetów w Europie. Uczelnia wyższa, formalnie powołana do istnienia przez monarchę, w praktyce powstała za zgodą najwyższej władzy kościelnej i jej bezpośrednio podlegała

²⁵³ Uniwersytet Paryski, Encyklopedia PWN: źródło wiarygodnej i rzetelnej wiedzy, <https://encyclopedia.pwn.pl/haslo/Uniwersytet-Paryski;3991439.html> [data dostępu: 2024-08-04].

²⁵⁴ Pod koniec XIII wieku studiowało na Sorbonie około 20 000 osób, reprezentujących niemal wszystkie narody Europy.

²⁵⁵ J. Verger, *Les universités, une idée révolutionnaire*, <https://www.histoire.fr/histoire-de-france/capetiens/les-universites-une-idee-revolutionnaire-2056328> [data dostępu: 2024-07-23].

(statut, program nauczania, stopnie naukowe, dyplomy itp.); bieżący nadzór nad uniwersytetem, w imieniu Stolicy Apostolskiej, sprawował duchowny pełniący obowiązki kanclerza. Profesorowie i studenci zrzeszeni w ramach jednego cechu, tj. zespołu nauczycieli i uczniów (łac. *universitas magistrorum et scholarium*) ustanowionego w celu zgłębiania wiedzy, jako *universitas personarum*, tj. rodzaj osoby prawnej, posiadali własne prawo (statuty zatwierdzone przez najwyższą władzę kościelną) i korzystali ze znacznej autonomii przyznanej przez Stolicę Apostolską i monarchę. Autonomia tej wspólnoty osób oznaczała m.in. jej niezależność od miejscowej władzy cywilnej (np. w zakresie sądownictwa), swobodę co do określania kierunków nauczania, wyłączne prawo kadry profesorskiej wyboru spośród jej przedstawicieli rektora uniwersytetu²⁵⁶ i dziekanów wydziałów²⁵⁷, swobodę w zakresie definiowania kryteriów i sposobów nadawania stopni naukowych, prawo do strajku oraz obrony wobec władz miejskich i innych grup społecznych przyznanych przywilejów. Wspólnota profesorów i studentów w wydaniu Uniwersytetu Paryskiego dość często oznaczała też dzielenie przez przedstawicieli jednej i drugiej grupy ludzi tego samego miejsca zamieszkania, tzn. kolegium (fr. *collège*)²⁵⁸. W takim kolegium, które z zasady stanowiło bursę i sale wykładowe oraz miejsce indywidualnego studium, nie tylko gwarantowano wszystkim studentom dach nad głową, wyżywienie²⁵⁹ i dostęp do przedmiotowego księgozbioru²⁶⁰; tutaj też – w względnie autonomicznej jednostce organizacyjno-pedagogicznej – prowadzono wykłady, urządzano dysputy naukowe, prowadzono seminaria badawcze. Innymi słowy, w takim prawdziwie kolegiальnym modelu uniwersytetu – gdzie „sprawy bieżące załatwiał prior, wybierany na roczną kadencję, [a – J.K.] tradycji strzegli i trudniejsze kwestie rozstrzygali seniorzy, wybierani spośród starszych członków kolegium, sprawami gospodarczymi zarządzał prokurator, a księgozbiór uzupełniał bibliotekarz”²⁶¹ – profesorowie i studenci stanowili autentyczną wspólnotę osób szczerze zainteresowanych możliwie gruntownym poznaniem

²⁵⁶ Należy tu jednak zauważyć, że władza rektora nie była zbyt wielka; wybierany zaledwie na jeden kwartał, w istocie pełnił funkcje administracyjne i reprezentacyjne. Najwyższą władzę w tej wspólnocie osób wykonującej swoje funkcje pod auspicjami Stolicy Apostolskiej pełnił *de facto* kanclerz uczelni. Wspomniany urzędnik kościelny, tj. duchowny, któremu urząd powierzał miejscowy biskup, decydował i o obsadzie stanowisk, i o sprawach z zakresu dydaktyki.

²⁵⁷ W paryskim modelu uniwersytetu poszczególne wydziały uczelni stanowiły odrębne jednostki organizacyjno-pedagogiczne; zakres ich autonomii wewnętrznej określały stosowne statuty zatwierdzone przez władzę kościelną.

²⁵⁸ Należy tu jednak nadmienić, że bywało i tak, iż profesorowie i studenci mieszkali w oddzielnych bursach. Co więcej, ci pierwsi posiadali prawo do stałego uposażenia, które z zasady pochodziło z przyporządkowanych do określonego stanowiska dydaktycznego beneficjów kościelnych.

²⁵⁹ Powszechny dostęp do wspomnianych dóbr był możliwy dzięki nadaniom kościelnych osób prawnych, dotacjom królewskim i darowiznom osób prywatnych. Uniwersytet mógł też pozyskiwać środki pieniężne z tytułu wykonywanych usług. Np. Paryska Sorbona przez wiele wieków świadczyła usługi pocztowe, czerpiąc z tego typu działalności usługowej dość spore zyski.

²⁶⁰ W roku 1469 założono na Sorbonie drukarnię, pierwszy tego typu zakład we Francji.

²⁶¹ Z. Krzyszowski, *Sorbona*, [w:] Encyklopedia katolicka, t. 18, Lublin 2013, kol. 609.

wiedzy, w jakimś sensie dzielili trudy i ograniczenia lokalowe oraz wiodli życie wspólne, trochę na podobieństwo tego, które było właściwe dla średniowiecznych klasztorów.

Co też charakterystyczne, „na Sorbonie zwracano szczególną uwagę na przestrzeganie zasad moralności, rzetelność naukową oraz prawowierność kościelną; [w roku – J.K.] 1315 kanclerz Franciszek Meyronnes wprowadził akty Sorbony (*actus sorbonnicus*) i zgodnie z nimi w każdy piątek bakałarze teologii odbywali dysputy (w godzinach 5-19), broniąc tez i obalając zarzuty (m.in. zwolennicy Tomasza z Akwinu bronili jego nauki przed atakami Jana Dunsza Szkota; podobnie apologię swojej nauki przeprowadzili m.in. Gerard z Bolonii i A. Nöel). Od XV w. Sorbona zajmowała oficjalne stanowiska w sprawach herezji, rozstrzygała liczne kontrowersje (m.in. w 1444-45 opodatkowanie beneficjów kościelnych przez Stolicę Apostolską), a jej uczeni zabierali głos na soborach [...]; Sorbona potępiła m.in. jansenizm, luteranizm, nominalizm [...]”²⁶².

Uniwersytet Paryski, nader prężny i szanowany związek mistrzów i studentów, reprezentujących cały ówczesny świat chrześcijański, z ustrojem opartym na samorządzie, kolegiach i nacjach, podlegający najwyższej władzy kościelnej, w praktyce realizował w dobie średniowiecza i odrodzenia badania w ramach czterech fakultetów, mianowicie na wydziale sztuk wyzwolonych, stanowiącym pierwszy stopień nauczania, przygotowywano studentów do podjęcia nauki na wydziale prawa i wydziale medycyny lub na najbardziej renomowanym wydziale teologii. Absolwenci wydziału sztuk wyzwolonych otrzymywali stopień bakałarza sztuk (łac. *baccalareus artium*), uprawniający do nauczania w całym świecie chrześcijańskim sztuk wyzwolonych (łac. *artes liberales*) lub stopień magistra (łac. *magister artium*), który uprawniał do podjęcia dalszych studiów na wydziale teologii, prawa lub medycyny. Absolwenci każdego z trzech ostatnich fakultetów otrzymywali stopień naukowy doktora (łac. *doctor*). W przypadku pracowników naukowych fakultetu teologicznego, oficjalne stanowisko Sorbony w kwestiach z zakresu filozofii i teologii oznaczało w praktyce, aż do połowy XV w., urzędową interpretację nauki chrześcijańskiej; od wspomnianej opinii naukowej można było się odwołać jedynie do Papieża²⁶³.

²⁶² Tamże.

²⁶³ Autorytet Uniwersytetu Paryskiego jako interpretatora doktryny chrześcijańskiej zaczął tracić na znaczeniu po roku 1401, kiedy to właśnie na Sorbonie przeprowadzono proces inkwizycyjny Joanny d’Arc. Wieloletni proces rehabilitacyjny świętej uosabiającej obronę niezawisłości państwowej i symbol patriotyzmu, w którym wykazano wiele uchybień i nadużyć [M. Kuźba, *Proces rehabilitacyjny św. Joanny d’Arc (1450-1456)*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 36 (2019) nr 1, s. 169-187], wreszcie pośmiertna rehabilitacja „Dziewicy Orleańskiej” dokonana przez papieża Kaliksta III (1457) istotnie przyczyniły się do pomniejszenia reputacji grona profesorskiego Sorbony.

Szczyt rozwoju i wpływów na życie ludzi epoki, i to niemal w całej Europie, osiągnął Uniwersytet Paryski w okresie rozkwitu scholastyki, tj. w XIII i w I połowie XIV wieku. O jego wielkiej renomie przesądzali w tym okresie przede wszystkim wybitni uczeni stanowiący kadrę profesorską uczelni. Wyróżniali się wśród nich: włoski teolog i filozof św. Bonawentura z Bagnoregio; niemiecki teolog i filozof św. Albert Wielki; włoski filozof i teolog św. Tomasz z Akwinu; pochodzący z terenów dzisiejszej Belgii filozof Siger z Brabantu; szkocki filozof i teolog bł. Jan Duns Szkot; francuski filozof Mikołaj z Autrécourt; francuski filozof, fizyk, logik i dwukrotny rektor Uniwersytetu Paryskiego Jan Buridan; francuski filozof i teolog Jan z Mirecourt; francuski filozof, matematyk, fizyk, astronom i ekonomista Mikołaj z Oresme. Z czasem jednak, tj. wraz z narodzinami nowego humanizmu, swoistą deprecjacją pewnej formy kultury scholastycznej, osłabieniem władzy papieskiej i próbą zdominowania działalności uniwersytetów przez kolejnych monarchów, powoli zaczęły wzrastać w Uniwersytecie Paryskim wpływy czynnika państwowego²⁶⁴, a uczelnia stopniowo zaczęła tracić swój charakter kościelny i popadać w coraz większą zależność od króla Francji; w roku 1499 przekształcono ją formalnie w uniwersytet królewski.

2. Bujny rozkwit uniwersytetów i innych uczelni wyższych

Renoma Sorbony, jako wielowydziałowej uczelni wyższej posiadającej prawo nadawania stopni naukowych cenionych w całym świecie i łączącej funkcje dydaktyczne z prowadzeniem prac badawczych, znaczne zainteresowanie ludzi młodych studiami wyższymi, wreszcie troska o rozwój miast sprawiły, że we Francji pojawiła się rychło cała sieć uniwersytetów. Jeszcze w XIII w. utworzono dwa kolejne centra uniwersyteckie, w Tuluzie (1229)²⁶⁵ i Montpellier (1289)²⁶⁶. W XIV i XV w. śmiało już można mówić o prawdziwym „wysypie” we Francji nowych ośrodków uniwersyteckich. Najpierw, tj. w 1303 r. założono uniwersytet w Awinionie²⁶⁷, gdzie od 1309 r. rezydował też papież, w następnych dekadach utworzono kolejne

²⁶⁴ Por. T. Kouamé, *Au miroir de la scolastique. Le modèle universitaire parisien au XV^e siècle*, [w:] Être Parisien, ed. C. Gauvard, J.-L. Robert, Éditions de la Sorbonne, Paris 2004, s. 307-324; G. Gadoffre, *La révolution culturelle dans la France des humanistes*, Genève 1997, s. 16.

²⁶⁵ Uniwersytet zniesiono w roku 1793 i odtworzono w 1896.

²⁶⁶ Uniwersytet w sposób nieformalny prowadził działalność naukową już od XII wieku; formalnie ustanowił go w 1289 r. papież Mikołaj IV; uczelnię rozwiązano w roku 1793 i odtworzono w roku 1896.

²⁶⁷ Uniwersytet zniesiono w roku 1793 i odtworzono w 1963.

uniwersytety: w Orleanie (1305)²⁶⁸, Cahors (1332)²⁶⁹, Angers (1337), Grenoble (1339)²⁷⁰, Perpignan (1349), Orange (1365), Aix-en-Provence (1409), Dôle, obecnie Besançon (1422)²⁷¹, Poitiers (1431), Caen (1432)²⁷², Bordeaux (1441)²⁷³, Valence (1452), Nantes (1460)²⁷⁴, Bourges (1464). W kolejnych czterech wiekach założono jeszcze kilka innych prężnych ośrodków uniwersyteckich, mianowicie: Reims (1548)²⁷⁵, Douai (1562)²⁷⁶, Pont-à-Mousson (1572)²⁷⁷, Strasbourg (1621), Dijon (1722), Pau (1722), Rennes (1735), Corse (1765)²⁷⁸. W następstwie tak dynamicznego rozkwitu kształcenia uniwersyteckiego w okresie późnego średniowiecza i odrodzenia²⁷⁹, w przededniu wybuchu Wielkiej Rewolucji Francuskiej sieć uniwersytetów we Francji obejmowała aż 22 placówki, wśród których prym wiodła – wprawdzie już nie tak sławna jak w XIII i XIV w. – Sorbona. Ten stabilny i trwały rozwój uniwersytetów sprawił, że Francja z okresu sprzed rewolucji śmiało może być postrzegana, zwłaszcza w porównaniu z innymi państwami²⁸⁰, za światowe centrum kultury i nauki, a sieć kilkudziesięciu uznanych uniwersytetów, i to rozsianych w istocie po całym kraju, oceniana jako bardzo przyjazne środowisko umożliwiające wielu młodym mężczyznom awans społeczny²⁸¹. I jakkolwiek wielu

²⁶⁸ Uniwersytet zniesiono w roku 1793 i odtworzono w roku 1808.

²⁶⁹ W roku 1751, na mocy edyktu króla Ludwika XV, uniwersytet rozwiązano przez przyłączenie go do uniwersytetu w Tuluzie. Zob. Edit du Roi, Portant réunion de l'Université de Cahors à celle de Toulouse, donné à Versailles au mois de Mai 1751, Paris, L'Imprimerie Royale, 1755, www.gallica.bnf.fr [data dostępu: 2024-08-07].

²⁷⁰ Uniwersytet zniesiono w roku 1792 i odtworzono w 1805.

²⁷¹ Uniwersytet zniesiono w roku 1793 i odtworzono w 1845.

²⁷² Uniwersytet zniesiono w roku 1791 i odtworzono w 1806.

²⁷³ Uniwersytet zniesiono w roku 1793 i odtworzono w 1896.

²⁷⁴ Uniwersytet zniesiono w roku 1793 i ustanowiono na nowo w 1962 r.

²⁷⁵ Uniwersytet zniesiono w roku 1793 i odtworzono w 1967 r.

²⁷⁶ Uniwersytet zniesiono w roku 1793 i odtworzono w 1854; w roku 1887 uczelnię przeniesiono do Lille pod nazwą *L'Université de Lille*.

²⁷⁷ Uniwersytet zniesiono w roku 1793 i odtworzono w 1854 r. jako *L'Université de Nancy*.

²⁷⁸ W roku 1768 uniwersytet zniesiono.

²⁷⁹ Inicjatorami tego procesu cywilizacyjnego były przede wszystkim te osoby, które zabiegały o ustanowienie uniwersytetu i powoływały go formalnie do istnienia. Tutaj, choćby w przypadku 15 najstarszych uniwersytetów francuskich, należy wymienić papieży, królów Francji, książąt i najwyższych przedstawicieli hierarchii kościelnej. Co godne jest podkreślenia, w przypadku tych najstarszych uniwersytetów jak i pozostałych, utworzonych we Francji do II poł. XVIII w., powstanie tych ośrodków uniwersyteckich z zasady oznaczało też bardzo ścisłą i konstruktywną współpracę czynnika kościelnego, w którego gestii było wyrażenie zgody na utworzenie uczelni (papież), i świeckiego czynnika lokalnego, najczęściej króla Francji, rzadziej księcia zarządzającego na danym terytorium. Niekiedy, jak choćby w przypadku uniwersytetu w Tuluzie, chodziło wręcz o czynne zaangażowanie i najwyższej władzy kościelnej (papież) i państwowej (król Ludwik IX), i zarazem starania innych ważnych osób (książę Rajmund VII i kard. od św. Agnieszki z Rzymu).

²⁸⁰ Wspomniana opinia jest jeszcze bardziej korzystna dla Francji, jeśli porówna się sieć francuskich ośrodków uniwersyteckich z uniwersytetami działającymi w innych ówczesnych państwach Europy, zwłaszcza w tych, które w tym okresie chciały uchodzić za mocarstwa. Tytułem przykładu wystarczy tu przywołać Rosję, gdzie pierwszy uniwersytet, i to jedynie z 3 fakultetami, został ustanowiony dopiero 12 stycznia 1755 r. (założyła go w Moskwie cesarzowa Elżbieta).

²⁸¹ Chodzi tu oczywiście o awans, który jest możliwy dzięki podniesieniu własnych kwalifikacji intelektualnych. Dzięki odbyciu studiów bardzo wielu absolwentów uniwersytetów mogło osiągnąć intratne urzędy państwowe i kościelne, pełnić obowiązki lekarzy, podjąć urzędy prawnicze i obowiązki nauczycieli, a nawet oddać się nauce.

obserwatorów życia publicznego w ówczesnej Francji, w tym przyszli zwolennicy nowego porządku spod znaku rewolucji obywatelskiej, nie wyrażało się szczególnie pochlebnie o jakości ówczesnego wykształcenia uniwersyteckiego, należy przyznać, że tak duża liczba ośrodków uniwersyteckich, niekiedy znanych też za granicą, istotnie przyczyniła się i do wykształcenia wielu ludzi, i do dość szerokiego, wielowiekowego, naukowego i kulturalnego oddziaływania Francji na narody ościennie.

Należy zauważyć, że znaczna część uniwersytetów francuskich powstałych w okresie późnego średniowiecza i wczesnego odrodzenia nie funkcjonowała od razu w klasycznej strukturze czterech wydziałów. Jak Uniwersytet Paryski kształcił na początku studentów jedynie w zakresie teologii i dopiero z czasem przekształcił się w prężną wszechnicę wiedzy, w której nauczano także innych dyscyplin naukowych, tak i wiele innych ośrodków uniwersyteckich we Francji u swego zarania specjalizowało się w szkolnictwie wyższym jedynie w wybranej dyscyplinie wiedzy. Dobrym przykładem może być tu Uniwersytet w Montpellier, który zanim stał się, na mocy bulli papieskiej Mikołaja IV *Quia Sapientia* z dnia 26 października 1289 r., *studium generale*, tj. ośrodkiem nauczania wszystkich znanych wtedy dyscyplin naukowych, wcześniej prowadził działalność naukową w węższym zakresie, tj. najpierw w zakresie medycyny, a z czasem także prawa. W Montpellier bowiem, w bardzo szybko rozwijającym się mieście usytuowanym na skrzyżowaniu ważnych dróg morskich i lądowych²⁸², już w roku 1137 istniała szkoła medyczna, a od 1181 r., kiedy to książę Guilhem VIII ogłosił stosownym edyktem prawo bezpłatnego nauczania medycyny, powstał ważny i znany ośrodek badawczo-leczniczy, w którym tajemnikami wiedzy medycznej dzielili się specjaliści z wielu krajów europejskich i arabskich. Tutaj też, już w 1220 r., na mocy bulli papieża Honoriusza III, założono najstarszy w Europie uniwersytet medyczny, mianowicie *École de Médecine*.

Pierwsze uniwersytety francuskie, jako specyficzne twory cywilizacji zachodniej ustanowione dla naukowego poznania wiedzy, które powstały w okresie XIII-XV w., miały wyraźny rys chrześcijański. Innymi słowy, jakkolwiek nauczano w nich dyscyplin, które miały swoją genezę w starożytności, w tym przypadku chodziło o starożytność schrystianizowaną przez ojców Kościoła. Odnowa wiedzy, która wyznacza narodziny pierwszych uniwersytetów europejskich, także tych we Francji, jest ściśle związana z instytucją Kościoła katolickiego:

²⁸² Chodzi m.in. o port Lattes, w tamtym okresie (XI-XII w.) najważniejszy port morski na szlaku handlowym między Genuą i Pizą w Italii a Barceloną w Hiszpanii, posiadający papieski przywilej prowadzenia handlu z muzułmanami, oraz o skrzyżowanie kluczowych w tym rejonie szlaków pielgrzymkowych i służących do przewozu towarów z Europy i Afryki, którymi były wówczas droga Domicjana (łac. *via domitia romaine*) i droga św. Jakuba Apostoła (fr. *chemin de Compostella*).

uniwersytety rozpoczynały działalność za zgodą Stolicy Apostolskiej, za jej sprawą dyplomy uniwersyteckie były uznawane w całym świecie chrześcijańskim; nauczanie dyscyplin, z eksponowaniem ich specyfiki, wśród których prym wiodły teologia i prawo kanoniczne, realizowane były pod ścisłą kontrolą najwyższej władzy kościelnej²⁸³. Owszem nie wolno tu też zapominać, że jakkolwiek państwa, w tym Francja, i poszczególne miasta uniwersyteckie, były żywo zainteresowane utworzeniem prężnych ośrodków uniwersyteckich i prowadzeniem studiów wyższych na najwyższym poziomie, wielkim orędownikiem idei kształcenia uniwersyteckiego, troskliwym patronem i szczodrym mecenasem uniwersytetów²⁸⁴, wreszcie pewnym gwarantem najwyższej jakości wykształcenia uniwersyteckiego i dostarczycielem pokaźnej części kadry profesorskiej był właśnie Kościół. Uniwersytety francuskie założone w okresie od XIV do XV w., jeśli nawet prowadziły działalność naukową za zgodą Stolicy Apostolskiej i ściśle respektowały zasady kształcenia określone przez Kościół katolicki, posiadały też bardziej ewidentny rys państwowy, narzucony przez władzę państwową, wyraźnie rywalizującą o wpływy ze Stolicą Apostolską, a nawet – z powodu niewoli awiniońskiej papieży – usiłującą ograniczać jej jurysdykcję, także w sprawach szkolnictwa wyższego.

Poczynając od pierwszych uniwersytetów, stosownie do zasad przyjętych przez najwyższą władzę kościelną, cykl studiów uniwersyteckich we Francji był realizowany w kilku etapach; do rozpoczęcia studiów uprawniała matura (fr. *le baccalauréat*), I stopień nauczania kończył się licencjatem (fr. *la licence*), następne – uzyskaniem godności mistrza (fr. *la maîtrise*) lub doktora (fr. *le doctorat*). Oczywiście każdy uniwersytet posiadał własny statut, w którym określano i warunki uzyskania poszczególnych stopni naukowych, i sposób ich nadania. Tak samo w prawie wewnętrznym wspólnoty uniwersyteckiej definiowano szczegółowe zasady w

²⁸³ Por. Y. Desrichard, *Histoire des universités*, Paris 1994. O istotnym, twórczym i adekwatnym do okoliczności zaangażowaniu Stolicy Apostolskiej w działalność pierwszych kilkudziesięciu uniwersytetów francuskich świadczy m.in. wielość i treść aktów prawnych, w których kolejni papieże określali status i zasady działania tych szkół wyższych. Jak zauważył Jacques Verger, w *Chartularium Universitatis Parisiensis* [éd. H. Denifle, É. Châtelain, t. 4, Paris 1889-1897], wśród 95 dokumentów dotyczących Uniwersytetu Paryskiego pochodzących z okresu 1200-1231 prawie wszystkie zostały wydane przez Biskupa Rzymu. Por. J. Verger, *Culture, enseignement et société en Occident aux XII^e et XIII^e siècles*, dz. cyt., s. 119.

²⁸⁴ Kiedy np. w Paryżu w 1229 r. doszło po raz kolejny do krwawych rozruchów między studentami a mieszkańcami stolicy i nad uniwersytetem zawisła realna groźba upadku, to m.in. bezpośrednia interwencja Stolicy Apostolskiej sprawiła, że uczelnia zdołała przetrwać ten trudny czas. Nie można też tu pominąć wyjątkowej hojności sponsorów i donatorów najstarszego uniwersytetu francuskiego; tytułem przykładu wystarczy tu wskazać: dekret papieża Aleksandra IV z 1259 r., w którym nakazał francuskim prałatom systematyczne wspieranie działalności Sorbony; nader szczodre zapisy i darowizny na rzecz uczelni dokonane przez ks. kan. Roberta de Sorbon, który wszystkie swoje dobra przekazał w testamencie Uniwersytetowi Paryskiemu; nie mniej hojne donacje dokonane przez kard. A.J. Richelieu, który gruntownie przebudował Sorbonę i z własnych funduszy ją uposażył.

zakresie przedmiotu studiów wyższych, metod nauczania, przeprowadzania egzaminów, praw i obowiązków kadry profesorskiej i studentów.

O ile początki działalności Uniwersytetu Paryskiego były związane z nauczaniem teologii, o tyle już kilka lat później dyscypliny naukowe wykładane na wszystkich uniwersytetach francuskich były zgrupowane w ramach czterech wydziałów, mianowicie: teologii, prawa, medycyny i sztuki. O ile też w XIII wieku nie przewidywano w ramach programu nauczania uniwersyteckiego dyscyplin z zakresu nauk technicznych czy dotyczących ekonomii i handlu, o tyle z czasem – zwłaszcza za sprawą gwałtownego rozwoju handlu i gospodarki, usiłowano poszerzać spektrum kierunków nauczania uniwersyteckiego, m.in. o studia z fizyki, matematyki, astronomii, biologii.

Samo nauczanie uniwersyteckie, realizowane wyłącznie po łacinie i zgodnie z powszechnie obowiązującą w tym okresie metodą scholastyczną, opierało się na poznaniu naukowym określonej liczby tekstów źródłowych (łac. *lectio*, fr. *lecture*), z zasady dostępnych w miejscowej bibliotece, oraz na dyspucie, tj. ustnej dyskusji, debacie a nawet sporze naukowym, realizowanych z zachowaniem zasady sylogizmu²⁸⁵, tj. rodzaju dedukcji formalnej, w ramach której z dwóch przesłanek, większej i mniejszej, wysuwano konkluzję logicznie implikowaną przez dwa uprzednie twierdzenia. Oczywiście całość wykładów, publicznych dysput, lektur dzieł starożytnych i współczesnych autorytetów, ubogaconych komentarzami profesorów, oraz indywidualnych badań naukowych dokonywała się po łacinie i pod czujnym okiem mistrza.

Poczynając od I połowy XIV wieku, jakkolwiek uniwersytety francuskie podlegały nadal najwyższej władzy kościelnej, wyraźnie daje się zauważyć znaczny wpływ władzy państwowej na ich bieżącą działalność. Co więcej, królowie francuscy, usiłując ograniczyć do minimum wpływy papieża na miejscowe szkolnictwo wyższe, podejmowali co rusz autonomiczne decyzje o ustanowieniu takiego czy innego uniwersytetu lub innej, specjalistycznej szkoły wyższej. Tak m.in. w roku 1530 Franciszek I de Valois założył w Paryżu, jako swoistą przeciwwagę dla zdominowanego przez czynniki kościelne i hermetycznego pod względem otwarcia się na nowe dyscypliny naukowe Uniwersytetu Paryskiego, kolegium królewskie, zwane Kolegium Francuskim (łac. *Collegium Regium Galliarum*, fr. *Collège de France*), powołane m.in. dla kształcenia w dziedzinach pomijanych dotąd przez Sorbonę. *Collegium Franciae Regium*, którego dewizą były słowa: *Docet omnia* [Uczy wszystkiego], zostało ustanowione jako prawdziwa wszechnica wiedzy i sztuk wszelkich oraz agora dla najlepszych uczonych, którzy pragną zgłębiać możliwie szeroką wiedzę i nabywać wszelkie nowe

²⁸⁵ Por. Ch. Charle, J. Verger, *Histoire des universités*, „Bulletin des Bibliothèques de France” 1995, nr 3, s. 94-95.

umiejętności, nie zaś zabiegać o kolejne stopnie i tytuły naukowe. Kadra profesorska Kolegium Francuskiego, zgrupowana w ramach autonomicznych katedr naukowych, a w zasadzie posiadająca nieograniczone prawo tworzenia coraz to nowych, zupełnie nieznanych wcześniej, i zamykania dotychczas istniejących katedr²⁸⁶, reprezentująca różnorakie dyscypliny, w tym nauki humanistyczne, nauki ścisłe i nauki przyrodnicze, mogła w pełni swobodnie, tj. mając na względzie wyłącznie najnowsze odkrycia naukowe, ostatnie osiągnięcia badawcze wyróżniających się uczonych i aktualne potrzeby społeczeństwa, wpływać na strukturę uczelni (liczba katedr naukowych), zapewniając tym samym wykształcenie na poziomie wyższym w zakresie wszelkich dyscyplin, które uchodziły w danym okresie za perspektywistyczne, kluczowe i pożyteczne²⁸⁷.

W podobnym celu, tj. dla zapewnienia społeczeństwu francuskiemu stosownych, dobrze wykształconych kadr i realizacji określonych funkcji społecznych, kolejni królowie i książęta oraz zgromadzenia zakonne zakładali inne typy uczelni wyższych, najpierw w zakresie medycyny i nauk prawnych, z czasem także w zakresie nauk ścisłych i technicznych. W takim właśnie trybie i celu, za zgodą papieża Urbana V, Jean Bruguière ustanowił w 1452 r. w Gironie, nieopodal Montpellier, Małe Kolegium (łac. *Collegium Parvum*, fr. *Petit Collège*), świecką uczelnię medyczną z kilkoma katedrami, gdzie arkana wiedzy medycznej zgłębiali studenci z całej Europy, w tym wielu przyszłych medyków królewskich²⁸⁸. W tym samym celu, poczynając od II poł. XVI wieku, kolejni władcy, często w odpowiedzi na prośbę władz miejskich, zakładali nowe ośrodki studiów medycznych w postaci *Collège de Médecins*. W tym właśnie trybie powstały Kolegia medyczne w Lyonie (1577), Rouen (1605), Blois (1626), Limoges (1646), Dijon (1654), Amiens (1656), Moulins (1657), Clermont-Ferrand, La Rochelle, Lille (1681), Châlons (1685)²⁸⁹. Ważne miejsce w tej sieci szkół wyższych zajmowały też uczelnie wyższe zakładane przez zgromadzenia zakonne; tytułem przykładu można tu wskazać renomowane Kolegium Henryka IV w La Flèche²⁹⁰, założone przez Jezuitów w 1603 r., gdzie studiowali m.in. René Descartes i David Hume.

²⁸⁶ Tego typu postulat względem kadry profesorskiej Kolegium Francuskiego zawarto już w akcie fundacyjnym uczelni, gdzie postanowiono m.in., żeby profesorowie wykładali nauki, które dopiero co powstają lub które sami tworzą („Les professeurs sont en effet tenus d’enseigner «le savoir en train de se faire»...”).

²⁸⁷ Por. M. Fumaroli, *Histoire du Collège de France*, Paris 2006.

²⁸⁸ Por. M. Astruc, *Memoires sur l’histoire de la Faculté de Médecine de Montpellier*, livre II, Paris 1767, s. 125, https://archive.org/details/bub_gb_Th1PAAAAcAAJ/page/n1/mode/2up *Mémoires pour servir à l’histoire de la Faculté de médecine de Montpellier : Astruc, Jean, 1684-1766 : Darmowe pobieranie, wypożyczanie i przesyłanie strumieniowe : Internet Archive* [data dostępu: 2024-08-17].

²⁸⁹ Por. P. Delaunay, *La vie médicale aux XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles*, s. 293, <https://books.google.pl>books> [data dostępu: 2024-08-12].

²⁹⁰ Już w pierwszych latach działalności kształciło ponad 1000 studentów, zapewniając im nie tylko stosowną bazę dydaktyczną, ale też wygodny internat.

O ile w wielu państwach uniwersytety zapewniają wykształcenie wyższe w bardzo wielu dziedzinach, w tym studia techniczne i inżynieryjne, o tyle szkolnictwo uniwersyteckie we Francji miało pierwotnie kształcić wyłącznie teologów, prawników, lekarzy, ekonomistów i uczonych. W konsekwencji dość wcześnie dostrzeżono potrzebę ustanowienia odrębnej sieci szkół, całkowicie różnych od uniwersytetów, których celem będzie przygotowanie – na poziomie akademickim – szerokich kadr ludzi do wykonywania zadań na rzecz państwa, zwłaszcza w administracji państwowej, służbie cywilnej, wojskowości, przemyśle okrętowym, budownictwie. Do realizacji wspomnianych zadań w zakresie kształcenia specjalistycznego takich ludzi przewidziano zupełnie nowy model szkół wyższych, oferujących wykształcenie inne niż humanistyczne. Mowa tu o typowo francuskich²⁹¹, publicznych i prywatnych uczelniach zwanych szkołami wyższymi (fr. *grandes écoles*) – w tym o szkołach technicznych, ekonomicznych, inżynierskich, administracji publicznej, weterynarii, instytutach nauk politycznych²⁹².

Jedna z pierwszych wzmianek o *grande école* sięga okresu renesansu, kiedy nie usiłowano jeszcze wdrażać takiego modelu szkolnictwa specjalnego na poziomie uczelni wyższej i nie utożsamiano tej szkoły z takimi dziedzinami nauki jak inżynieria czy handel; mowa tu o kampusie uniwersyteckim w Orleanie, którego budowę zainicjowano w 1498 r. i który nazwano *Grandes Écoles de France*. W XVI i XVII w., nieliczne wyższe szkoły specjalne kształciły przede wszystkim specjalistów z zakresu handlu i budownictwa. Z czasem, poczynając od II poł. XVII w., tj. wraz z początkami pierwszej rewolucji przemysłowej, kiedy coraz większą uwagę zaczęto przykładąć do podstaw rozwoju gospodarczego państwa, planowania, jakości i metod produkcji, zrodziła się koncepcja szkół wyższych jako specjalistycznych uczelni wojskowych, technicznych, handlu i konstrukcji okrętów morskich²⁹³, rolniczych, budownictwa i przemysłu stocznioowego, sztuki i rzemiosła, prac publicznych, leśnych, telekomunikacyjnych. Ludwik XIV w roku 1679 założył w Douai, w sąsiedztwie tutejszego uniwersytetu, pierwszą szkołę oficerów artylerii. W XVIII w. utworzono już całą sieć wyższych szkół wojskowych; w Paryżu i innych miastach rozsianych po całej prowincji kształcono personel specjalistyczny dla przeróżnych korpusów, w tym dla artylerii, inżynierii, kawalerii, marynarki wojennej. W roku 1722 powołano do istnienia szkołę anatomii i chirurgii marynarki

²⁹¹ Jakkolwiek są to szkoły wywodzące się z Francji, usiłowano też je zakładać, z różnym wprawdzie powodzeniem, także w innych państwach (np. Italia).

²⁹² Por. M. Docagne, *Les Grandes Écoles de France*, Legare Street Press 2023.

²⁹³ Por. D. Plouviez, *La profession de constructeurs de navires dans les ports de commerce de la fin du XVIIème siècle aux années 1830*, „Histoire de la Maritimité” 14 (2021), s. 109-147.

wojennej w Rochefort²⁹⁴, a w 1725 szkołę medyczną marynarki wojennej w Tulonie; w obu ośrodkach kształcono lekarzy, chirurgów i aptekarzy posługujących na okrętach królewskich. Dnia 22 stycznia 1751 r. Ludwik XV założył w Paryżu *École Militaire*, najstarszą akademię wojskową na świecie, w której synowie zubożałej szlachty – w myśl dewizy akademii: *Ils s'instruisent pour vaincre* [Uczą się, aby zwyciężyć] – mieli nabywać szlify oficerskie i umiejętności dowodzenia w boju. W roku 1741 powstała w Paryżu szkoła inżynierów konstruktorów statków królewskich, w 1747 r. – królewska szkoła mostów i dróg, rok później – królewska szkoła inżynieryjna w Mézières, w 1773 r. – królewska szkoła marynarki wojennej w Havre; w roku 1780 utworzono szkołę podopiecznych pułku dragonów księcia La Rochefoucauld-Liancourt. Zarazem zakładano wyższe szkoły specjalne, których absolwenci otrzymywali inne wykształcenie kierunkowe, nader cenne w perspektywie funkcjonowania i rozwoju gospodarczego państwa. Tak powstały m.in. królewska szkoła weterynaryjna w Lyonie (1761), państwowa szkoła weterynarii w Alfort (1765), szkoła sztuk i rzemiosł w Paryżu (1780) oraz szkoła górnicza w Paryżu (1783).

Co charakterystyczne, kształcenie w tych szkołach, tj. uniwersytetach i kolegiach, było – poza nielicznymi wyjątkami – bezpłatne. Co więcej, wspomniana darmowość kształcenia na poziomie wyższym – aż do wybuchu Wielkiej Rewolucji Francuskiej – nie stanowiła obciążenia dla budżetu państwa i podatników. Kształcenie to mogło być realizowane w sposób bezpłatny przede wszystkim dzięki hojności pobożnych wiernych, dotacjom ludzi majątnych, fundacjom i zapisom założycieli uczelni oraz bezpośredniemu wsparciu Kościoła²⁹⁵, wielkiego propagatora szkolnictwa wyższego.

Mnogość uniwersytetów (23)²⁹⁶ i innych uczelni wyższych, z których szerokiej oferty edukacyjnej korzystały w II poł. XVIII w. dziesiątki tysięcy osób²⁹⁷, jakkolwiek oferowała obywatelom Francji wykształcenie wyższe w wielu dziedzinach, powodowała też coraz częstsze postulaty dotyczące konieczności przeprowadzenia reformy francuskiego systemu edukacji i szkolnictwa wyższego. Niektórzy, w tym także przedstawiciele Uniwersytetu

²⁹⁴ Y. Romieux, *Histoire de l'École d'anatomie et de chirurgie navale de Rochefort (1722-1964)*, „Revue d'Histoire de la Pharmacie” 89 nr 332 (2001), s. 489-500.

²⁹⁵ „Quand on parcourt en détail, dit l'abbé Augustin Sicard (1844-1931), le relevé des revenus des collèges avant la Révolution, on s'aperçoit que le plus clair des fondations venait des gens d'église, d'union de bénéfices, etc.» Et il ajoute un peu plus loin: «La gratuité était dans les idées et dans les mœurs avant la Révolution. Les fondateurs assuraient aux maisons d'éducation des revenus soit importants, soit modestes, un établissement n'étant pas censé fondé tant qu'il n'était pas doté». *L'enseignements avant 1789: une organisation reposant sur l'initiative privée et les pouvoirs locaux*, (27 X 2019), s. 4, <https://www.france-pittoresque.com/spip.php?article15417> [data dostępu: 2024-07-27].

²⁹⁶ Por. J. Schiller-Walicka, *Szkolnictwo wyższe bez uniwersytetów?*, art. cyt., s. 1.

²⁹⁷ Np. w kolegium w Clermont w Owernii studiowało około 3000 osób, w pobliskim Billom, też w Owernii, – 2000 studentów, w Nantes 1200 osób, w Collège Henri-IV de La Flèche – 1300 osób. Zob. *L'enseignements avant 1789: une organisation reposant sur l'initiative privée et les pouvoirs locaux*, s. 3.

Paryskiego, wprost twierdzili, że we Francji jest wielu studentów, ale niekoniecznie dużo wiedzy. Powtarzano przy tym, że państwo – bardziej niż uniwersytetów i rzesz studentów – potrzebuje wykwalifikowanych dowódców wojskowych, pracowników, rzemieślników²⁹⁸. Byli też tacy, zwłaszcza wśród przyszłych rewolucjonistów, którzy bezpłatne zapewnianie wykształcenia wyższego postrzegali jako rozwiązanie niesłuszne i szkodliwe²⁹⁹. Nie oznacza to bynajmniej, że kontestacja skostniałych struktur organizacyjnych, przestarzałych programów studiów i metod kształcenia, przypisywania zbyt wielkiego znaczenia retoryce oraz nauce greki i łaciny, charakteryzujących przedrewolucyjne uniwersyteckie szkolnictwo wyższe, miała charakter powszechny. Wprost przeciwnie, wielu wykształconych i światłych obserwatorów życia publicznego we Francji, zwłaszcza po przewrocie rewolucyjnym i kasacie uniwersytetów, potrafiło też dostrzec nadzwyczaj istotne walory uniwersyteckiego szkolnictwa wyższego, w tym gruntowny i kompletny charakter wykształcenia gwarantowanego w ramach studiów uniwersyteckich, jego korzystny wpływ na zaspokojenie naturalnych potrzeb narodu, kształtowanie świadomości obywatelskiej, społeczne postrzeganie konieczności rozwijania talentów naukowych i samej nauki³⁰⁰.

3. Epoka, kiedy uniwersytet znalazł się „na cenzurowanym” i trafił „pod gilotynę”

Jakkolwiek instytucja uniwersytetu przetrwała we Francji ponad osiem stuleci, w tym wiele reżimów politycznych i rewolucji technologicznych, i dzisiaj ma się dość dobrze, a nawet

²⁹⁸ Por. tamże.

²⁹⁹ „Si quelques esprit voyaient avec peine cette large gratuité et la signalaient comme un péril, c'étaient précisément ceux qui étaient imbus des idées révolutionnaires et qui déjà les propageaient. En 1789, un homme qui, à peu d'années de là, siégera sur les bancs de la Convention, Pierre Daunou (1761-1840), écrivait en 1789 dans le *Journal encyclopédique*: «On a décerné de magnifiques éloges à ceux qui ont contribué à rendre gratuite l'éducation des collèges. Cette gratuité n'est sûrement pas sans danger, et je n'en aperçois pas moins dans le nombre si multiplié des collèges qui existent en France”. *L'enseignements avant 1789: une organisation reposant sur l'initiative privée et les pouvoirs locaux*, s. 5.

³⁰⁰ „Insistera-t-on? Reprochera-t-on à l'enseignement d'avant 1789 ses méthodes surannées, la part trop grande accordée à la rhétorique, la part trop large faite au latin et au grec? Voici l'avis du moraliste et essayiste Joseph Joubert (1754-1824) – nommé en 1808 inspecteur général de l'Université – sur ce qu'était l'enseignement secondaire avant la Révolution. Dans une lettre à l'écrivain Louis Fontanes (1757-1821) du 8 juin 1809, il écrivait au grand maître de l'Université impériale: «Regrettons nos anciens collèges, c'étaient véritablement de petites universités élémentaires. On y recevait une première éducation très complète, puisqu'on en sortait capable de devenir, par ses propres efforts et par ses seules forces, tout ce que la nation voulait. La philosophie et les mathématiques, dont on fait tant de bruit, y avaient des chaires: l'histoire, la géographie et les autres connaissances dont on parle tant, y tenaient leur place, non pas en relief et avec fracas comme aujourd'hui, mais, pour ainsi dire, en secret et en enfoncement. Elles étaient fondues, insinuées et transmises avec les autres enseignements. On les goûtait et on emportait le désir de les apprendre; on les apprend aujourd'hui, et on part avec le désir de les oublier. Pour me servir d'une métaphore musicale, on faisait résonner la touche de toutes les dispositions, on déterminait tous les esprits à se connaître et tous les talents à éclore”. *L'enseignements avant 1789: une organisation reposant sur l'initiative privée et les pouvoirs locaux*, s. 5.

umocniła się³⁰¹, należy zgodzić się z Alainem Renaut, autorem dzieła *Les Révolutions de l'université*, że wspomniana instytucja rozumiana jako ośrodek metodycznego kształcenia na poziomie wyższym zna we Francji okresy świetności i wielkiej ekspansji, i zarazem – co nie zdarzyło się w sposób zamierzony w innych państwach – czas upadku a nawet zupełnego zaniku. I chociaż – jak zauważa ów filozof – uniwersytety francuskie często podają na swoich stronach internetowych, że istnieją nieprzerwanie kilka wieków i wciąż się rozwijają, rzeczywistość historyczna jest całkowicie inna³⁰². Innymi słowy, chociaż szkolnictwo wyższe, w tym to realizowane w ramach uniwersytetów, stanowiło w ostatnim tysiącleciu istotny czynnik determinujący rozwój znacznej części ludzkiej populacji i dziś postrzega się studia wyższe jako konieczny motor postępu intelektualnego i gospodarczego współczesnych państw, w przypadku uniwersytetów francuskich, tak prężnie rozwijających się w okresie późnego średniowiecza i odrodzenia, nie można w ogóle mówić o ich trwałym wpływie na życie społeczne, gospodarcze i polityczne państwa i Europy. Podstawową przyczyną tego stanu rzeczy jest formalna likwidacja tych korporacji prywatnych i zniesienie ich działalności podczas Wielkiej Rewolucji Francuskiej oraz niezbyt udane próby ich administracyjnego odnowienia w II poł. XIX wieku³⁰³.

Innymi słowy, jak w okresie schizmy zachodniej i wczesnego oświecenia Sorbona zaczęła wyraźnie tracić na znaczeniu, a nawet – po procesie Joanny d'Arc oraz cenzurze pism z zakresu wiary i moralności pochodzących ze środowiska kartezjanistów i jansenistów – była wręcz przez wielu kontestowana³⁰⁴, tak wraz z wybuchem Wielkiej Rewolucji Francuskiej (5 maja 1789) Uniwersytet Paryski i wszystkie inne ośrodki uniwersyteckie, postrzegane jako jeden z głównych sprawców kryzysu państwa i słabości dawnego ustroju monarchistycznego Francji, stały się przedmiotem ostrej krytyki, społecznej kontestacji i oficjalnego odrzucenia. I tak twórcy nowego porządku społecznego we Francji, którzy z kaplicy na Sorbonie dedykowanej w 1631 r. Panu Bogu, dawcy rozumu ludzkiego, uczynili w 1794 r. świątynię rozumu, odrzucili jedną z bardziej udanych i sprawdzonych instytucji naukowych, jaką jest uniwersytet, gdzie formuje się elity intelektualne państwa. Innymi słowy, uniwersytety, w których wykształcenie zdobywali m.in. tacy wybitni intelektualiści epoki, jak Marin Mersenne, Jean le Rond

³⁰¹ Por. Ch. Musselin, *Brève histoire des universités. De leur suppression sous la Révolution, à leur renaissance en 1968, jusqu'à leurs reconfigurations actuelles*, [w:] F. Forest, *Les Universités en France*. Nouvelle édition entièrement refondue, augmentée et mise à jour, Mont-Saint-Aignan 2021, s. 19.

³⁰² Zob. A. Renaut, *Les Révolutions de l'université*, Paris 1995.

³⁰³ Por. Ch. Musselin, *Brève histoire des universités. De leur suppression sous la Révolution, à leur renaissance en 1968, jusqu'à leurs reconfigurations actuelles*, art. cyt., s. 19.

³⁰⁴ Por. Voltaire, *Le tombeau de la Sorbonne*, Paris 1753; Z. Krzyszowski, *Sorbona*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 18, Lublin 2013, kol. 609.

d'Alembert, René Descartes, Francis Bacon, Charles de Montesquieu, znalazły się we Francji I Republiki – jako uosobienie dawnego, pełnego zepsucia ustroju społecznego (fr. *ancien régime*) – „na cenzurowanym” i „trafiły pod gilotynę”³⁰⁵. Już w 1791 r. zawieszono przyjęcia na studia na Sorbonie i zlikwidowano Uniwersytet w Caen. W roku 1792 zniesiono Uniwersytet Paryski i Uniwersytet w Grenoble. Rok później, na mocy dekretu Konwentu narodowego z 15 września 1793 r., rozwiązano wszystkie pozostałe uniwersytety i wydziały nauk. Celem zerwania z dawnym systemem edukacji postanowiono, na mocy dekretu Konwentu z dnia 25 lutego 1795 r. (Dekret z 7 Ventôse, roku III o szkołach centralnych), o utworzeniu w każdym departamencie publicznych, centralnych szkół specjalnych dla młodzieńców posiadających średnie wykształcenie. Wspomniane szkoły, składające się przynajmniej z jednego wydziału, miały za zadanie zapewnić wykształcenie wyższe i zawodowe w zakresie nauk ścisłych, rzemiosła i sztuki.

Stosownej reorganizacji nauczania publicznego, zgodnie z zasadami Wielkiej Rewolucji Francuskiej, dokonano na mocy ustawy Konwentu z dnia 25 października 1795 r. o edukacji publicznej. We wspomnianej ustawie Daunou z 3 Brumaire, roku IV o organizacji szkolnictwa publicznego³⁰⁶, obok obowiązkowego, odpłatnego szkolnictwa podstawowego i średniego, przewidziano też kształcenie o charakterze wyższym, realizowane przez centralne, publiczne szkoły specjalne (*les écoles spéciales*). W myśl ustawy, wspomniane szkoły, które nakazano utworzyć we wszystkich stolicach departamentów³⁰⁷, miały gwarantować wykształcenie w następujących 9 dziedzinach nauki: astronomia, geometria i mechanika, historia naturalna i medycyna, weterynaria, ekonomia wsi, starożytność, politologia, malarstwo, rzeźba i architektura, muzyka. Wcześniej, tj. na mocy ustawy z 22 października 1795 r., postanowiono

³⁰⁵ Nie dziwią w tym kontekście sformułowania wielu badaczy, którzy traktując o uniwersyteckim szkolnictwie wyższym we Francji w dobie Wielkiej Rewolucji Francuskiej i I Republiki używają pojęć, które wskazują na śmierć, zanik, nieistnienie lub unicestwienie tej instytucji. Por. M. Cadé, *L'université et la Révolution Française. Mort d'une institution (1789-1793)*, [w:] L'Université de Perpignan, [éd.] P. Carmignani, J. Sagnes, Perpignan 2013, s. 165-194. W istocie kształcenie uniwersyteckie, tak jak wiele innych instytucji charakterystycznych dla monarchii francuskiej, zostało odrzucone z powodu kontestacji wszystkiego, co łączyło się z władzą królewską i monarchią. Kontestacja zaś – jak podkreśla Xavier Perrot – jest we Francji tradycją polityczną; odnaleźć ją można w całym okresie, poczynając już od XVI w. Owa tradycja kontestacyjna (fr. *tradition contestataire*) szczególnie mocno ujawniła się w wieku XVIII, kiedy to niektóre instytucje publiczne, w tym parlament, wprost zwróciły się przeciw władzy królewskiej. Por. X. Perrot, *L'esprit de l'état monarchique (XVIème – XVIIIème siècles). Entre idéalisme et réalisme*, Paris 2014, s. 22, [w:] Université Numérique Juridique Francophone, *Histoire des institutions jusqu'en 1789*, https://cours.unjf.fr/repository/coursefilearea/file.php/155/Cours/07_item/index10.htm [data dostępu: 2024-07-27].

³⁰⁶ Wspomnianą ustawę o edukacji publicznej określa się tak ze względu na głównego inspiratora tych przepisów i inicjatora utworzenia tego typu szkół, Pierra Daunou z Komitetu Oświaty Publicznej.

³⁰⁷ W ustawie dopuszczono też założenie takiej szkoły centralnej w innych miastach, w których wcześniej istniały kolegia, o ile koszty utworzenia szkoły poniosła gmina. Zgodnie z art. 4 ustawy, każda szkoła centralna powinna posiadać publiczną bibliotekę, ogród, gabinet historii naturalnej i laboratorium, czyli gabinet nauk doświadczalnych.

też o ustanowieniu specjalnych szkół wojskowych, w tym szkół artylerii, inżynierii wojskowej, budowy dróg i mostów, nawigacji, szkół morskich. W praktyce sieć szkół centralnych rozwijała się dość dynamicznie; w trzecim roku od ich ustanowienia istniało już około 100 takich placówek, w tym 3 w Paryżu, z czego aż 68 realizowało kształcenie specjalne w pełnym zakresie³⁰⁸. Wśród szkół specjalnych założonych w okresie I Republiki można wymienić: Centralną Szkołę Robót Publicznych (*École Centrale des Travaux Publics*, 1794-1804), później przemianowaną na Politechnikę (*École Polytechnique*); Szkołę Wyższą Normalną (*École Normale Supérieure*, 1794); Konserwatorium Sztuki i Rzemiosła Artystycznego (*Conservatoire des Arts et Métiers*, 1794); Specjalną Szkołę Języków Orientalnych (*École Spéciale de Langues Orientales*, 1795), z czasem zmienioną na Narodowy Instytut Języków i Kultur Orientalnych; Szkołę Sztuk Pięknych (*École des Beaux-Arts*); Szkołę Medyczną (*École de Médecine*); Szkołę Prawa (*École de Droit*).

Realizując przepis art. 298 Konstytucji z 5 Fructidor, roku III, postanowiono wreszcie, w ustawie o organizacji edukacji publicznej z dnia 3 Brumaire, roku IV (25 października 1795), o ustanowieniu w Paryżu centralnego instytutu promującego i nadzorującego szkolnictwo wyższe, mianowicie Narodowego Instytutu Nauki i Sztuki (*L'Institut National des Sciences et des Arts*), zwanego też Parlamentem świata uczonych lub Instytutem Francji (*Parlement du monde savant*, *L'Institut de France*). Wśród kluczowych zadań instytutu należy wymienić: kierowanie systemem nauczania i kształcenia nauczycieli, troskę o podnoszenie poziomu nauki i sztuki przez nieustanne prowadzenie badań oraz dokumentowanie i publikowanie odkryć naukowych³⁰⁹, kontrolę i badanie działalności naukowej i literackiej pod kątem jej użyteczności dla dobra Republiki, działalność wydawniczą i podtrzymywanie relacji z zagranicznymi towarzystwami naukowymi, przedkładanie wniosków o wyróżnienie wybitnych uczonych i twórców.

4. Uniwersytet cesarski, jeden i jedyny w całym państwie

Choć ustawa o edukacji publicznej, na podstawie której zakładano szkoły centralne, została uchwalona zgodnie z ustawą zasadniczą Republiki Francuskiej z 22 sierpnia 1795 r., zwaną przez niektórych – jak zauważył historyk Pierre Gaxotte – konstytucją lub dziełem strachu (fr. *constitution de la peur, l'œuvre de la peur*)³¹⁰, i po przyjęciu wymienionej ustawy dość

³⁰⁸ Por. A. Léon, P. Roche, *Histoire de l'enseignement en France*, Presses Universitaires de France 2018, s. 64.

³⁰⁹ W art. 298 Konstytucji roku III (1795) wprost postanowiono: „Il y a pour toute la République un Institut national chargé de recueillir les découvertes, de perfectionner les arts et les sciences”.

³¹⁰ Por. P. Gaxotte, *La Révolution française*, Paris 1970.

sprawnie przystąpiono do organizacji nowych ośrodków szkolnictwa wyższego³¹¹, szkoły centralne ustanowione przez rząd rewolucyjny nie cieszyły się szczególną estymą. Już w pierwszych latach obowiązywania nowego systemu szkolnictwa pojawiły się liczne głosy niezadowolenia z przyjętych rozwiązań, potwierdzone m.in. w ankiecie, którą w 1801 r. rozpisał J.-A. Chaptal, minister spraw wewnętrznych; wspomniane rozczarowanie dotyczyło też szkół specjalnych. W przypadku tych ostatnich zarzuty skupiały się przede wszystkim na niedostatecznej koordynacji kształcenia na poziomie wyższym z nauczaniem realizowanym w ramach szkoły podstawowej i średniej; podnoszono też kwestie braku wychowania moralnego i religijnego oraz nadmiernej swobody studentów.

Napoleon I Bonaparte, który 9 listopada 1799 r. obalił w drodze zamachu stanu Dyrektoriat i objął władzę jako pierwszy konsul, od chwili ustanowienia Konsulatu wykazywał wielką chęć przejęcia całkowitej kontroli nad systemem oświaty i szkolnictwa wyższego. Utrzymując, że kształcenie publiczne należy wyłącznie do państwa, opowiedział się za ustanowieniem szkół średnich i uczelni wyższych centralnie zarządzanych w ramach jednej instytucji noszącej jego imię³¹². Najpierw, w dniu 1 maja 1802 r., na mocy ustawy z 11 Floréal, roku X, zniesiono szkoły centralne i zastąpiono je liceami (fr. *les lycées*) finansowanymi przez skarb państwa; biblioteki, które stanowiły własność szkół centralnych, na mocy decyzji z 28 stycznia 1803 r., przekazano lokalnym gminom. Wreszcie, Napoleon, zwolennik silnego państwa zarządzanego centralnie, dnia 10 maja 1806 r. utworzył w Paryżu Uniwersytet Cesarski (*l'Université Impériale*), scentralizowaną i uporządkowaną na sposób wojskowy, administracyjną strukturę oświatowo-naukową, formującą, koordynującą i kontrolującą wszystkie ośrodki nauczania, oraz powołał do istnienia Radę uniwersytecką (*Conseil de l'université*), tj. centralny organ doradczy i sądowniczy.

W dekrete z 17 marca 1808 r. postanowiono, że edukacja publiczna w całym Imperium jest powierzona wyłącznie Uniwersytetowi Cesarskiemu³¹³. Zastrzeżono, że żadna szkoła i żadna placówka jakiegokolwiek typu kształcenia nie może być utworzona poza uniwersytetem i bez zgody jego przełożonego³¹⁴. Zaznaczono, że nikt nie może założyć szkoły i nauczać publicznie, jeśli nie jest członkiem Uniwersytetu Cesarskiego i nie ukończył jednego z jego

³¹¹ Nie oznacza to bynajmniej, że skrupulatnie wdrożono wszystkie przepisy dotyczące sieci obowiązkowych szkół centralnych; np. w Paryżu miało być pięć takich szkół specjalnych, w rzeczywistości zaś założono jedynie trzy.

³¹² Powołanie jednego, centralnego uniwersytetu cesarskiego zapowiedziano już w prawie konsularnym z 2 Floréal, roku X (1 maja 1802).

³¹³ W istocie nie był to uniwersytet w sensie ścisłym, a administracja całą edukacją w państwie, z realną hierarchią pracowników nauki.

³¹⁴ Mowa tu o Wielkim Mistrzu Uniwersytetu (*Grand-Maître de l'Université*), mianowanym i odwoływanym wyłącznie przez Cesarza Imperium.

wydziałów³¹⁵. Postanowiono wreszcie, że we wszystkich szkołach uniwersytetu za podstawę nauczania przyjmuje się: 1) przepisy religii katolickiej; 2) wierność imperatorowi, monarchii cesarskiej jako depozytariuszowi pomyślności narodów i dynastii napoleońskiej, strażnikowi jedności Francji i wszystkich idei liberalnych proklamowanych przez Konstytucję³¹⁶.

Nowy uniwersytet, jedyny w całym kraju, był uczelnią państwową, posiadającą wyłączny monopol na nauczanie na poziomie średnim i wyższym³¹⁷. Instytucja ta integrowała w jej obrębie wszystkie podległe jednostki, tj. 1-wydziałowe szkoły wyższe, zwane fakultetami, usytuowane w 27 miastach rozsianych po całym terytorium kraju; w samym Paryżu ustanowiono pięć fakultetów³¹⁸, z tego trzy na dawnej Sorbonie. Wszyscy profesorowie, nieistotne w którym ośrodku uniwersyteckim pracowali, musieli być członkami Uniwersytetu Cesarskiego. W 27 placówkach uczelni, kierowanych przez rektorów wybieranych w Paryżu, funkcjonowały wydziały bezpośrednio administrowane przez władzę centralną, w której gestii było też desygnowanie dziekanów poszczególnych fakultetów. Wydziały spełniały wyłącznie funkcje dydaktyczne, nauczyciele akademicki nie podejmowali zadań o charakterze badawczym

Na czele Uniwersytetu Cesarskiego, jednostki wysoce scentralizowanej i hierarchicznej, stał Wielki Mistrz Uniwersytetu, osoba wybierana według klucza politycznego³¹⁹; wspierali go

³¹⁵ W dekreście przewidziano jeden wyjątek w zakresie kształcenia wyższego; zaznaczono mianowicie, że nauczanie w wyższych seminariach duchownych podlega kompetencji biskupa diecezjalnego.

³¹⁶ Pragnieniem Napoleona I było, aby system szkolnictwa wyższego, zarządzany centralnie, służył kształtowaniu obywateli państwa zgodnie z zasadami moralności właściwymi imperium, określonymi w ustawie zasadniczej; *de facto* podstawową misją całego systemu szkolnictwa wyższego było zapewnienie profesjonalnego wykształcenia zawodowego. Jak zauważył bowiem prof. Antoine Prost, Napoleon miał bardzo ograniczone zasoby, stąd jego zasadniczy cel w zakresie oświaty ograniczał się do szkolenia elit potrzebnych państwu, tj. pracowników administracji, oficerów, inżynierów korpusu głównego. Zob. A. Prost, *Les universités françaises de 1808 à 1968*, s. 1, <https://academiesciencesmoralesetpolitiques.fr/2009/10/26/les-universites-francaises-de-1808-a-1968> [data dostępu: 2024-07-23]. W praktyce wspomniane cele realizowano w ramach 4 wydziałów teologii, 6 fakultetów medycyny, 12 wydziałów prawa oraz 27 fakultetów nauk ścisłych i nauk humanistycznych.

³¹⁷ Przepisy stosujące się do organizacji administracyjnej uniwersytetu, statusu kadry uczelni i zasad działalności tej scentralizowanej i hierarchicznej instytucji określono w dekreście z 17 marca 1808 r. Trzy i pół roku później, dekretem z dnia 15 listopada 1811 r., wzmocniono monopol Uniwersytetu Cesarskiego i ustalono restrykcyjne zasady natury dyscyplinarnej, wiążące kadrę profesorską i studentów.

³¹⁸ Chodzi o wydział prawa, wydział nauk ścisłych, wydział nauk humanistycznych, wydział medycyny i wydział teologii; wydział teologii funkcjonował także w Sztrasburgu. Należy jednak zauważyć, że studia na tych dwóch ostatnich fakultetach, tj. studia teologiczne, zostały zarezerwowane wyłącznie dla duchowieństwa. Ostatecznie wydziały teologiczne zostały zlikwidowane w 1843 r.

³¹⁹ Wielkiemu Mistrzowi podlegali wszyscy tzw. funkcjonariusze oświaty, „uszeregowani według rang: nauczyciele, zarządcy instytutów i pensji, profesorowie, cenzorzy, inspektorzy i pozostała administracja oświatowa. [...] Przyjęcie do korporacji wiązało się z noszeniem stosownego stroju na wzór mnisiego habitu, otrzymaniem stosownego tytułu, wraz z przypisanym do niego uposażeniem.

Nauczyciele stali się więc urzędnikami państwowymi, podległymi ścisłej kontroli, a ingerencja państwa w ich życie obejmowała nawet tak osobiste sprawy, jak zakaz noszenia zarostu. Celem tego hierarchicznego, zbiurokratyzowanego i jednolitego systemu było dostarczenie państwu wiernych i odpowiednio wykształconych urzędników cywilnych i wojskowych oraz posłusznych obywateli”. J. Schiller-Walicka, *Szkolnictwo wyższe bez uniwersytetów?*, art. cyt., s. 3.

Rada Uniwersytetu, inspektorzy generalni i pracownicy biur. Uniwersytet był podzielony na akademie regionalne, którymi zarządzali rektorzy wspomagani przez inspektorów akademii. Rektorom podlegały szkoły średnie i wyższe, mianowicie licea, uczelnie miejskie, wydziały prawa, teologii, medycyny, nauk ścisłych i nauk humanistycznych³²⁰, pensje i inne instytucje. W praktyce oszczędzono też *grandes écoles*, tak te, które założono przed Wielką Rewolucją Francuską, jak te, które powstały w jej trakcie (np. *École Polytechnique*, *École Normale*); tolerowano też nieliczne pozostałości szkolnictwa prywatnego, w tym wyznaniowego.

Kształcenie w ramach uniwersytetu realizowano zgodnie z oficjalnymi programami zatwierdzonymi przez państwo i bieżącymi instrukcjami Wielkiego Mistrza Uniwersytetu. Za przestrzeganie przepisów prawa w zakresie nauczania i dyscypliny, określonej iście na wzór wojskowy, odpowiadali rektorzy akademii, inspektorzy, dyrektorzy kolegiów, cenzorzy, mistrzowie studiów. Wszystkie te osoby, posiadające stosowne stopnie i tytuły naukowe, zobowiązane były złożyć przed objęciem urzędu przysięgę wierności władzy cesarskiej i Wielkiemu Mistrzowi Uniwersytetu³²¹. Członkowie społeczności akademickiej podlegali jurysdykcji sądów uniwersyteckich; w skład kolegium sądu wchodził przedstawiciel Rady uniwersyteckiej i Rad akademickich.

5. Próby przywrócenia wolności w zakresie szkolnictwa wyższego

Po restauracji rządów dynastii Burbonów (1814), kiedy znacząco wzrosła liczba mieszkańców kraju oraz przyspieszył jego rozwój gospodarczy i kulturalny, pojawiły się we Francji pierwsze sygnały wprowadzenia zasady wolności nauczania. Sama idea uniwersytetu zanikła ze względu na imperialną proveniencję i utożsamianie jej ze scentralizowanym nauczaniem publicznym, w którym wszystko było narzucone przez państwo i przez nie kontrolowane. Radę Uniwersytetu zastąpiono najpierw Komisją ds. Nauczania Publicznego (1815-1820), następnie Królewską Radą ds. Nauczania Publicznego (1820-1822). Zniesiono też urząd Wielkiego Mistrza Uniwersytetu; jego zadania powierzono przewodniczącemu wspomnianej rady. Utworzono wreszcie Ministerstwo ds. Kościelnych i Nauczania Publicznego. Dnia 17 lutego 1815 r. dawny uniwersytet zarządzany centralnie podzielono na 17 uniwersytetów regionalnych; niestety, z powodu powrotu kilka dni później do kraju Napoleona I idea ta nie została wprowadzona w czyn.

³²⁰ W fakultetach, które pełniły funkcję uczelni wyższych, „nie prowadzono badań naukowych, a ich programy i zadania nadawały im cechy wyższych szkół zawodowych. Tylko licencjaty uzyskiwane w fakultetach dawały prawo obejmowania stanowisk w służbie państwowej”. Tamże.

³²¹ Z czasem, tj. od roku 1821, wszyscy, którzy chcieli piastować wyżej wymienione urzędy uniwersyteckie, zobowiązani byli do poddania się stosownemu konkursowi agregacyjnemu.

Wprawdzie po 100 dniach, kiedy ostatecznie pokonano Napoleona I i jego zwolenników, postanowiono zawiesić działalność Uniwersytetu Imperialnego; w praktyce jednak dawna administracja uniwersytecka została zachowana i nadal funkcjonowała, z niewielkimi jedynie zmianami. Mianowicie zlikwidowano urząd Wielkiego Mistrza i Radę Uniwersytetu; w miejsce tej ostatniej utworzono 5-osobową komisję pod kierownictwem ministra spraw wewnętrznych; zniesiono 3 wydziały nauk ścisłych i 17 fakultetów nauk humanistycznych; zawieszono w prawach nauczycieli akademickich profesorów, radykalnych zwolenników Bonapartego, wreszcie zmieniono programy nauczania uniwersyteckiego.

Wraz z wybuchem rewolucji lipcowej, osadzeniem na tronie Ludwika Filipa i nowelizacją Karty konstytucyjnej zalegalizowano we Francji dwojaką formę szkolnictwa wyższego, mianowicie publiczną, czyli uniwersytecką, i prywatną, realizowaną przede wszystkim przez szkoły wyznaniowe³²². Sama idea uniwersytetu symbolizowała w tym okresie scentralizowaną edukację publiczną i jako taka rodziła znaczny sprzeciw społeczny. Przeciwnicy kształcenia uniwersyteckiego domagali się przede wszystkim wolności nauczania; zarzucali mu wreszcie, że jest niewystarczająco katolickie.

Pomimo wielu zastrzeżeń wobec szkolnictwa wyższego, realizowanego przez uniwersytet państwowy, przywrócona monarchia widziała sens w jego utrzymaniu i służbie akademii na rzecz państwa. Istotnym gwarantem dostosowania działalności Uniwersytetu Cesarskiego do nowych ram politycznych był urząd rektora, który zarządzał wspomnianą instytucją publiczną i pilnował stosowania instrukcji ministerialnych w akademiach. W praktyce, w okresie od 1815 do 1848 r., kluczową rolę każdorazowego rektora Uniwersytetu Cesarskiego, wspieranego przez inspektora akademii, a od roku 1835 także przez inspektora ds. szkolnictwa podstawowego, była odpowiedzialność – na mocy rozporządzenia Ludwika XVIII z 29 lutego 1816 r. o szkolnictwie podstawowym oraz ustawy z 28 czerwca 1833 r. o szkolnictwie podstawowym³²³ – za organizację szkolnictwa podstawowego, utworzenie sieci szkół dla kadry nauczycielskiej oraz dynamizację działalności szkół średnich i wyższych³²⁴. Jeśli chodzi o samo szkolnictwo wyższe, dysponujące w tym okresie siecią kilkudziesięciu wydziałów

³²² Wspomniana reorganizacja szkolnictwa wyższego stanowiła swego rodzaju następstwo zmian w zakresie systemu edukacji, wprowadzonych na mocy kluczowej dla monarchii lipcowej Ustawy o szkolnictwie podstawowym z dnia 28 czerwca 1833 r., znanej jako Prawo Guizota (*Loi Guizot*), przewidującej nauczanie podstawowe prywatne lub publiczne, w jednym i drugim przypadku obejmujące też edukację moralną i religijną.

³²³ Ordonnance royale du 29 février 1816 de Louis XVIII sur l'instruction primaire; La loi Guizot du 28 juin 1833 établit les principes et les modalités de l'enseignement primaire en France.

³²⁴ Por. J.-F. Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, T. I, *La formation d'une élite administrative au service de l'instruction publique*, Lyon 2009.

rozsianych po całym kraju, należy stwierdzić, że było ono słabo rozwinięte; wyjątkiem na tej mapie były wydziały uniwersyteckie usytuowane w Paryżu.

W parze z restauracją rządów Burbonów dokonano też – na mocy rozporządzenia Ludwika XVIII – reorganizacji powołanego do istnienia w 1795 r. Instytutu Francji (*l'Institut de France*), skupiającego elity naukowe, literackie i artystyczne Republiki Francuskiej, odpowiedzialne za rozwój oraz promocję nauki, kultury i sztuki³²⁵. Zwiększono liczbę wydziałów funkcjonujących na prowincji, w tym fakultetów nauk humanistycznych i nauk ścisłych, szkoły farmaceutyczne stały się integralną częścią uniwersytetu, a państwo zachowało monopol w zakresie nadawania stopni i tytułów naukowych.

Po obaleniu rządu F. Guizota i abdykacji Ludwika Filipa I oraz proklamowaniu przez Rząd Tymczasowy II Republiki Francuskiej (25 II 1848) zniesiono – na mocy prawa Falloux z 15 marca 1850 r. (*loi Falloux*) – Uniwersytet Cesarski i powołano w jego miejsce Uniwersytet Francuski (*l'Université de France*)³²⁶. W ustawie przyjęto zarazem zasadę wolności nauczania (*la liberté de l'enseignement*) w szkołach pierwszego i drugiego stopnia (szkoły podstawowe i średnie). Na mocy nowego prawa, zaprowadzono wreszcie zasadę decentralizacji szkolnictwa wyższego; postanowiono mianowicie, że w każdym departamencie można powołać do istnienia autonomiczną akademię. W tym samym roku (1850) zniesiono też monopol uniwersytecki (*abolition du monopole universitaire*)³²⁷, w roku zaś 1875 przyjęto ustawę o bezpłatnym szkolnictwie wyższym (*loi sur l'enseignement supérieur libre*)³²⁸. Na mocy ustawy z 14 czerwca 1854 r. dokonano wreszcie podziału terytorium państwa na 16 autonomicznych okręgów akademickich, w których wyodrębniono 86 wydziałów. Każdą z tych jednostek zarządzał rektor wybierany spośród pracowników oświaty publicznej³²⁹, którego wspomagało

³²⁵ Zob. Ordonnance du 21 mars 1816 de Louis XVIII portant réorganisation de l'Institut de France.

³²⁶ W parze z uchynieniem monopolistycznego systemu Uniwersytetu Cesarskiego i wyeksponowaniem zasady wolności edukacji szło też docenienie roli szkolnictwa wyższego prywatnego, w tym wyznaniowego. Sam hrabia Alfred de Falloux, inicjator prawa o wolności nauczania, miał podsumować swój program polityczny w zakresie edukacji następująco: „Bóg w edukacji, Papież na czele Kościoła, Kościół na czele cywilizacji”. Zob. A. de Falloux, *Mémoires d'un Royaliste*, éd. Perrin, Paris 1888, s. 221.

³²⁷ Innymi słowy, na mocy Ustawy Walońskiej z dnia 12 lipca 1875 r. zniesiono monopol państwa na szkolnictwo wyższe, zezwalając zarazem na określenie mianem „wolny uniwersytet” tym jednostkom szkolnictwa wyższego, które posiadają przynajmniej 3 wydziały. W efekcie powołano do istnienia 5 prywatnych, katolickich uczelni wyższych, mianowicie w Paryżu, Tuluzie, Lyonie, Lille i Angers. Por. Loi du 12 juillet 1875 relative à la liberté de l'enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070889> [data dostępu: 2024-11-15].

³²⁸ Por. P. Albertini, *L'École en France XIX^e-XX^e siècle de la maternelle à l'université*, éd. Hachette Supérieur, Paris 1992.

³²⁹ Każdy z 86 rektorów wydziałów musiał posiadać następujące kwalifikacje osobowe: stopień licencjata lub dziesięcioletnie doświadczenie pracy uniwersyteckiej w charakterze inspektora uczelni, dyrektora, cenzora bądź nauczyciela klas wyższych w placówce publicznej lub niezależnej. Zgodnie z dekretem cesarskim z 22 sierpnia 1854 r., rektorem, do którego kompetencji należało kierowanie i nadzór nad instytucjami szkolnictwa wyższego, zarządzanie i nadzór nad publicznymi placówkami szkolnictwa średniego, monitorowanie bezpłatnej edukacji na poziomie średnim i troska o przestrzeganie metod nauczania na poziomie podstawowym, nie mogła być

tytu inspektorów akademickich, ile było wydziałów. Od tego też roku uniwersytet, jakkolwiek pozostał odrębną jednostką organizacyjną, utracił monopol na nauczanie i został zastąpiony fakultetami. Samo szkolnictwo wyższe zaś, z którego korzystały jedynie wybrane elity społeczne, pełniło w tym okresie bardziej funkcje zawodowe niż badawcze. Innymi słowy, jego zadaniem było nie tyle prowadzenie badań naukowych, czym zajmowały się towarzystwa naukowe, akademie i poszczególni naukowcy, a zapewnienie państwu wykwalifikowanych kadr nauczycielskich, kierowniczych i pracowniczych³³⁰.

Po przegranej wojnie z Prusami, kiedy stwierdzono, że żołnierze niemieccy byli lepiej wykształceni niż Francuzi, po upadku Cesarstwa Francuskiego i rewolucji wrzesniowej w roku 1870, kiedy pozbawiono tronu Napoleona III, proklamowano III Republikę Francuską (4 IX 1870) i powołano rząd obrony narodowej, a Francja stała się drugim co do wielkości imperium kolonialnym, przystąpiono do gruntownej reorientacji i naprawy całego systemu szkolnictwa³³¹. W ramach wspomnianej reformy określono najpierw zasady prawa dotyczące zakładania szkół, powierzania formacji nauczycielskiej świeckim i kształcenia kadry nauczycielskiej³³², dalej wyznaczono struktury organizacji działalności edukacyjnej i akademickiej³³³, uchwalono zasadę wolności szkolnictwa wyższego³³⁴, przyjęto zasadę obowiązkowego, powszechnego, laickiego i bezpłatnego nauczania podstawowego dziewcząt i chłopców³³⁵, wreszcie dokonano redefinicji nauczania podstawowego a funkcje w zakresie nauczania w szkołach publicznych wszelkiego stopnia powierzono wyłącznie pracownikom świeckim³³⁶. W końcu – wraz z rozwojem ruchu socjalistycznego, dojściem do władzy

mianowana osoba, która nie posiadała stopnia doktora. Por. J.-F. Condette, *La création des recteurs d'académie en France au XIX^e siècle*, [w:] Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe, ISSN 2677-6588.

³³⁰ Por. Ch. Charle, J. Verger, *Histoire des universités XII^e-XXI^e siècle*, Presses Universitaires de France 2012, s. 79-104.

³³¹ W istocie, jak zauważył A. Prost, republikanie odziedziczyli po poprzedniej epoce jedynie pozory uniwersytetów; brakowało wyspecjalizowanej kady profesorskiej i studentów; sale wykładowe były zniszczone, ciasne, nieodpowiednie, nie było laboratoriów i bibliotek. Zob. A. Prost, *Les universités françaises de 1808 à 1968*, art. cyt., s. 3.

³³² Zob. Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires, <https://www.legifrance.gouv.fr/a...> [data dostępu: 2024-11-09].

³³³ Zob. Loi du 27 février 1880 relative au Conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques, art. 1nn, <https://senat.fr>fev18...> [data dostępu: 2024-11-09].

³³⁴ Zob. Loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseinemet supérieur, art. 7, <https://www.senat.fr>a...> [data dostępu: 2024-11-09].

³³⁵ Zob. Loi du 28 mars 1882 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire, art. 4, <https://www.legifrance.gov.fr>les-lois-scol...> [data dostępu: 2024-11-09].

³³⁶ „Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personel laïque”. Loi du 30 novembre 1886 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire, art. 17, <https://www.legifrance.gov.fr>a...> [data dostępu: 2024-11-09]. Reżim Vichy (10.07.1940-20.08.1944) uchylił wspomniany dyskryminacyjny zakaz w zakresie nauczania w szkołach publicznych; dnia 3 września 1940 r. dokonano abolicji art. 14 ustawy z 1 lipca 1901 r. i ustawy z 7 lipca 1904 r., pozwalając na nowo duchownym i zakonnikom nauczać w wymienionych wyżej jednostkach oświatowych. Por. M. Cointet, *Vichy et la séparation de l'Église et de l'État: une remise en cause limitée (1940-1945)*, [w:] R. Vandenbussche (ed.), De Georges

ugrupowań lewicowych, zerwaniem przez III Republikę Francuską stosunków z Kościołem katolickim, pozbawieniem Kościoła osobowości prawnej, przyjęciem zasady rozdziału Kościoła od państwa i likwidacją zgromadzeń zakonnych – pozbawiono uniwersytety katolickie prawa posługiwania się nazwą „uniwersytet”³³⁷, zlikwidowano katedry teologii, najpierw katolickiej (1886), z czasem też protestanckiej (1905), zamknięto szkoły zakonne, zakazano nauczania we Francji członkom wszelkich zgromadzeń zakonnych³³⁸ i opowiedziano się za przyjęciem w szkolnictwie publicznym zasady sekularyzacji kadry nauczycielskiej (1904)³³⁹.

W następstwie zmian wdrożonych w zakresie szkolnictwa wyższego połączono wydziały utworzone wcześniej w ramach 27 okręgowych akademii i nadano im osobowość moralną i status uniwersytetów³⁴⁰; najpierw – zgodnie z dekretem z dnia 28 grudnia 1885 r. – jedynie czasowy, na mocy zaś ustawy z 28 kwietnia 1893 r., przyznano im formalnie status uniwersytetów państwowych³⁴¹, nadano cywilną osobowość prawną, a w roku 1890 pozwolono na posiadanie własnego budżetu³⁴². W roku 1896, tj. w okresie, kiedy szkolnictwo wyższe odzyskiwało powoli dawną pozycję społeczną i prestiż³⁴³, reaktywowano też działalność kilku zamkniętych w okresie Wielkiej Rewolucji Francuskiej ośrodków uniwersyteckich, mianowicie Uniwersytetu Paryskiego, Uniwersytetu w Tuluzie, Uniwersytetu w Montpellier i Uniwersytetu w Bordeaux. W tym okresie usiłowano też nadać priorytetowy charakter postępowi naukowemu. Co więcej, podjęto wysiłki, aby ów postęp mógł lepiej służyć

Clemenceau à Jacques Chirac: L'État et la pratique de la loi de séparation, L'Institut de Recherches Historiques du Septentrion, 2008, s. 107-121.

³³⁷ Zgodnie z ustawą z dnia 18 marca 1880 r. o swobodzie szkolnictwa wyższego, zakazano uczelniom prywatnym – nie kwestionując przy tym ich istnienia – nazywania się „uniwersytetami”. Co istotne, wspomniany zakaz formalnie nie został nigdy uchylony. W efekcie, uczelnie te określane są nadal jako „uniwersytety katolickie”. Zob. Loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000521267> [data dostępu: 2024-11-15].

³³⁸ Por. Loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association, <https://www.legifrance.gouv.fr/L...> [data dostępu: 2024-11-15]; Décret du 16 août 1901 pris pour l'exécution de la loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association, <https://www.legifrance.gouv.fr/L...> [data dostępu: 2024-11-15].

³³⁹ Zob. Loi du 7 juillet 1904 relative à la suppression de l'enseignement congréganiste, <https://francearchives.gouv.fr> [data dostępu: 2024-11-09]. Por. G. Cholvy, *L'enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles*, „Revue d'Histoire de l'Église de France” 81 (1995) n. 206, s. 7-11.

³⁴⁰ Wspomniana reforma fakultetów, której istotnym elementem było ich połączenie w wielowydziałowe uczelnie wyższe, stanowiła nawiązanie do modelu uniwersytetu niemieckiego, zainicjowanego w XIX wieku i cechującego się wyraźnym rysem liberalnym. Por. Wł. Kryszewski, *Uniwersytet*, [w:] Encyklopedia powszechna PWN, t. 3, Warszawa 1988.

³⁴¹ „Les corps de Facultés institués par la loi du 28 avril 1893 prennent le nom d'Universités”. Loi du 10 juillet 1896 relative à la constitution des universités, art. 1, <https://www.legifrance.gouv.fr/J...> [data dostępu: 2024-11-09].

³⁴² Na mocy nowego prawa (1889), fakultety mogły posiadać własny budżet; odtąd też opłaty, które z tytułu rejestracji wnosili studenci, nie były kierowane do skarbu państwa, ale pozostawały w dyspozycji uczelni.

³⁴³ Według danych statystycznych, pod koniec XIX wieku studiowało we Francji ponad 24 000 studentów, z czego 9 000 osób – w ramach wolnych uniwersytetów katolickich.

rozwojowi przemysłu i gospodarki państwa. Jako że funkcjonowanie regionalnych wydziałów, ograniczających swoją misję do kształcenia dobrze przygotowanych specjalistów, nie pozwalało wprowadzić wspomnianych zamysłów w czyn, dnia 10 lipca 1896 r. podjęto uchwałę o przekształceniu wydziałów w autonomiczne uniwersytety. Pozostawiając dotychczasowe państwowe stopnie awansu naukowego, przyjęto zarazem zasadę, że stopnie naukowe będą odtąd określane przez każdą z uczelni. Jakkolwiek w nowo utworzonych placówkach uniwersyteckich zaczęto z należnym zaangażowaniem rozwijać badania naukowe, zwłaszcza przez tworzenie laboratoriów w takich dyscyplinach, jak chemia, fizyka i biologia i farmacja, nowe administracyjne struktury uniwersyteckie – na czele których stał rektor przewodniczący Radzie uczelni, składającej się z trzech przedstawicieli każdego wydziału, i współpracujący z Państwową Radą Uniwersytecką i Konferencjami Dziekanów – nie spełniały należycie roli koordynującej działalność poszczególnych wydziałów, tak by te mogły służyć razem postępowi naukowemu i rozwojowi państwa.

Wraz z rozwojem szkolnictwa uniwersyteckiego we Francji w ostatnich dekadach XIX w. nastąpiło również szerokie otwarcie się tutejszych ośrodków akademickich na studentów z zagranicy. O ile bowiem w 1868 r. zarejestrowanych było we francuskich uczelniach wyższych niespełna 500 obcokrajowców, to w roku 1903 było ich już 2 000, a w przededniu wybuchu I wojny światowej, mianowicie w roku 1914, studiowało tutaj ponad 6 000 cudzoziemców. Co godne podkreślenia, ponad 30% tej populacji stanowiły kobiety. Co więcej, trzy czwarte wszystkich studentek ówczesnych francuskich uniwersytetów i *grandes écoles* pochodziło nie z coraz lepiej zaludnionej Francji, ale właśnie z zagranicy³⁴⁴. Z pewnością można dostrzec w tej migracji studentów z zagranicy i napływie do Francji adeptów studiów wyższych z całego świata³⁴⁵ zjawisko kolejnej już globalizacji szkolnictwa wyższego³⁴⁶ i zarazem, jak zauważy Guillaume Tronchet, rosnący popyt wśród cudzoziemców na francuskie tytuły i dyplomy

³⁴⁴ G. Tronchet dostrzega w tym przypadku nawet zjawisko feminizacji francuskiego szkolnictwa wyższego przez studentki pochodzące spoza Republiki Francuskiej. Zauważa zarazem, że cztery pierwsze kobiety, które otrzymały w uczelniach francuskich stopień naukowy doktora w zakresie medycyny, prawa, matematyki i fizyki, miały obce pochodzenie. Mowa tu o Angielce Elisabeth Garret w 1870 r., Rumunce Sarmizie Bilcescu w roku 1890, Amerykance Dorothea Klumpke w 1893 r. i Polce Marie Skłodowskiej-Curie w roku 1902. Zob. G. Tronchet, *L'ouverture internationale des universités en France (1860-1914)*, [w:] Ch. Charle, L. Jeanpierre [red.], *La vie intellectuelle en France*, t. 1, Paris, Seuil, 2016, s. 614.

³⁴⁵ Spośród czterdziestu narodowości reprezentowanych na wydziałach francuskich w latach 1860-1914 największą grupę stanowili studenci Imperium Rosyjskiego, w tym wielu uchodźców pochodzenia żydowskiego, którzy w 1914 r. stanowili aż 51 % ogółu studentów zagranicznych, studenci z Europy Wschodniej (głównie Rumuni i Bułgarzy) oraz studenci z Imperium Osmańskiego (Turcy, Ormianie, Grecy będący pod panowaniem tureckim). Zob. tamże, s. 614-615.

³⁴⁶ Po raz pierwszy o wspomnianym fenomenie społecznym można mówić w przypadku działalności francuskich uniwersytetów średniowiecznych, kiedy to studia wyższe, zwłaszcza na Sorbonie, stanowiły przedmiot żywego zainteresowania wielu młodych adeptów nauki z całej ówczesnej Europy.

naukowe³⁴⁷. Należy przy tym odnotować jeszcze jeden istotny fakt. Otóż, o ile większość obcokrajowców podejmujących studia wyższe we Francji pod koniec XIX w. poszukiwała uczelni wyższych pośród tych, które były usytuowane w Paryżu (w 1894 r. było to 71 % całej populacji studentów z zagranicy), o tyle z kolejnymi dekadami wzrastała liczba studentów cudzoziemców zainteresowanych studiami wyższymi na prowincji (w roku 1914 było ich już 45 %). G. Tronchet przyczynę tej zmiany nastawienia studentów obcokrajowców i stopniowego doceniania także studiów wyższych realizowanych w uczelniach rozsianych po całym terytorium Francji upatruje przede wszystkim w pojawieniu się stałej kontroli państwa nad systemem szkolnictwa wyższego oraz w trosce władz publicznych i uniwersyteckich o umiędzynarodowienie studiów wyższych i badań naukowych, realizowanych w Republice Francuskiej³⁴⁸.

Okres po I wojnie światowej to czas powolnego rozwoju francuskiego szkolnictwa wyższego, w szczególności technicznego³⁴⁹, zrównania w prawach akademickich kobiet i mężczyzn³⁵⁰, wzrostu zainteresowania studiami wyższymi oraz ujawnienia się tendencji do uzyskania autonomii przez niektóre dyscypliny naukowe. To ostatnie zjawisko w sposób szczególny dotyczyło ekonomii, nauczanej wcześniej w ramach wydziałów prawa, oraz matematyki, którą w niektórych ośrodkach uniwersyteckich usiłowano powoli oddzielać od wydziału nauk ścisłych. Coraz bardziej prężnie zaczęły też rozwijać się takie nowe dyscypliny z zakresu nauk humanistycznych, jak psychologia i socjologia.

Próba przyjrzenia się działalności uniwersytetów i innych szkół wyższych we Francji w ostatnich ośmiu dekadach przed II wojną światową pozwala stwierdzić pewien renesans studiów wyższych w tym kraju, podniesienie poziomu nauczania uniwersyteckiego, szerokie otwarcie się francuskich szkół wyższych na przyjęcia studentów z zagranicy, nieznaczną feminizację populacji studenckiej. Istotną przyczyną tej niemal rewolucyjnej zmiany w

³⁴⁷ Zob. tamże, s. 614.

³⁴⁸ Por. tamże, s. 615. Wspomnianemu upowszechnieniu osiągnięć francuskiego szkolnictwa wyższego służyły też w tym okresie takie instytucje popierane przez Republikę Francuską, jak Alliance Française, Towarzystwo Rozpowszechniania Języków Obcych we Francji, Narodowe Biuro Francuskich Uniwersytetów i Szkół Wyższych.

³⁴⁹ Rozwój szkolnictwa wyższego technicznego zapoczątkowało przyjęcie w 1919 r. tzw. ustawy Astiera, na mocy której zaczęto tworzyć w całym kraju wyspecjalizowane placówki naukowe. Zob. Loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial du 25 juillet 1919, <https://www.legifrance.gouv.fr/J...> [data dostępu: 2024-11-15]. Jednym z kluczowych zadań państwa francuskiego w zakresie szkolnictwa wyższego – jak usiłowali w latach trzydziestych XX w. przekonywać przywódcy niektórych ugrupowań politycznych – była równość społeczna, kiedy społeczeństwo ma obowiązek zapewnić miejsca pracy dla pracowników odpowiednio przygotowanych przez system szkół wyższych.

³⁵⁰ Poczynając od roku 1924 kobiety mogły otrzymać dyplom licencjata (*le diplôme du baccalauréat*), otwierający im również wrota do podjęcia studiów uniwersyteckich II stopnia. Na mocy bowiem tzw. dekretu Bérarda z 25 marca 1924 r. postanowiono, że program nauczania II stopnia i wymagania dotyczące dyplomu licencjackiego są identyczne w przypadku kobiet i mężczyzn. Zob. Décret du 25 mars 1924 sur l'enseignement secondaire des filles, <https://www.education.gouv.fr> [data dostępu: 2024-11-15].

zakresie postrzegania szkolnictwa wyższego, w tym także uniwersyteckiego, były czynniki społeczne, nie tyle naturalne co świadomie generowane przez elity odpowiedzialne za działalność szkół wyższych, mianowicie: a) odbycie studiów wyższych i posiadanie dyplomu uznanej uczelni wyższej stawało się powoli i coraz bardziej istotnym warunkiem indywidualnego awansu społecznego, także kobiet, dla których coraz chętniej otwierane były podwoje uczelni wyższych i ścieżki awansu naukowego; b) elity rządzące państwem dostrzegały ścisłą zależność między postępem naukowym, gospodarczym i kulturalnym Republiki Francuskiej a posiadaniem przez nią odpowiednich, najlepiej licznych, dobrze wykształconych kadr ludzi; c) ekspansja, profesjonalizacja i umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego stawały się stopniowo kwestią racji stanu, warunkiem awansu państwa na niwie międzynarodowej i kluczowym czynnikiem przesądzającym o jego pozycji w świecie³⁵¹; d) osoby odpowiedzialne za struktury, organizację i jakość szkolnictwa wyższego posiadały świadomość, że przyjmowanie coraz to większej liczby studentów obcokrajowców służy nie tylko legitymizacji władzy państwowej, ale też przynosi państwu nader wymierne korzyści materialne, naukowe i gospodarcze³⁵².

6. Wzrost zainteresowania studiami i reorganizacja szkolnictwa wyższego

Po zakończeniu II wojny światowej i rozpadzie francuskiego systemu kolonialnego, kiedy IV Republika Francuska (1946-1958) doświadczyła wielu kryzysów rządowych i załamania się autorytetu państwa, władze państwowe i elity polityczne – żywo zainteresowane rozwiązaniem wielu istotnych kwestii społecznych, politycznych i gospodarczych – nie przejawiały większego zatroskania o kondycję szkolnictwa wyższego. W efekcie nie sposób dostrzec w tym

³⁵¹ Por. Ch. Charle, J. Verger, *Histoire des universités XII^e-XXI^e siècle*, dz. cyt., s. 105-139.

³⁵² Wspomniana dbałość osób odpowiedzialnych za kondycję francuskiego szkolnictwa wyższego w tym okresie była podyktowana jeszcze jednym istotnym czynnikiem, mianowicie konkurencją coraz lepiej prosperujących i powszechnie znanych z dobrej jakości kształcenia uniwersytetów niemieckich. Aby zapewnić dogodne warunki studiów dla możliwie dużej grupy obcokrajowców i autochtonów, zachęcić naukowców do prowadzenia badań w Republice Francuskiej i pozyskać możliwie wielu adeptów studiów wyższych, przedstawiciele władzy publicznej i sami akademicy uciekali się do nadzwyczaj bogatych, interesujących i różnych form popierania rodzimego szkolnictwa wyższego. Wśród tych działań z zakresu polityki uniwersyteckiej, krajowej i międzynarodowej, bez wątpienia nie można pominąć następujących: troska o międzynarodową standaryzację procedur awansu naukowego i dyplomów naukowych; organizowanie konferencji i kongresów naukowych, także z udziałem obcokrajowców; prowadzenie wakacyjnych kursów naukowych, popieranie turystyki uniwersyteckiej oraz reklamowanie sieci własnych uczelni i sukcesów wybitnych uczonych prowadzących badania we Francji; liberalizacja i ograniczenie do minimum wymogów natury czysto biurokratycznej i administracyjnej w przypadku przyjęć na studia cudzoziemców; zwolnienia z opłaty czesnego; propagowanie działalności uczelni wyższych przez uroczysty i publiczny obchód inauguracji roku akademickiego, świętowanie rocznic powstania ośrodków naukowych, honorowanie wybitnych uczonych doktoratami *honoris causa*. Por. G. Tronchet, *Savoirs en diplomatie. Une histoire sociale et transnationale de la politique universitaire internationale de la France (années 1870-années 1930). Thèse de doctorat en histoire sous la direction de P. Weil*, Université Paris I Panthéon-Sorbonne 2014; tenże, *L'ouverture internationale des universités en France (1860-1914)*, art. cyt., s. 616.

okresie w środowisku uniwersyteckim jakichś prób reform, czy to natury organizacyjnej, czy też dotyczących samego kształcenia.

Charakterystyczną cechą ówczesnego systemu studiów wyższych, przejętą zresztą w spadku po okresie międzywojnia, był dualizm form nauczania, mianowicie: kształcenie uniwersyteckie i studia realizowane w ramach *grandes écoles*. W przypadku tego pierwszego nauczania dało się też zauważyć pewne nowe, na razie jedynie nieliczne, a po wydarzeniach z maja 1968 r. bardziej śmiałe i rozpowszechnione, próby określenia nowej organizacji życia uczelni³⁵³. Tytułem przykładu można tu wskazać to, co uczyniono w Caen, gdzie wraz z odbudową zburzonego w czasie wojny miasta, wzniesiono też zupełnie nowy campus uniwersytecki; istotną różnicą w tym przypadku było to, że nie dokonano tego dzieła według znanych wcześniej i sprawdzonych kanonów funkcjonowania francuskich szkół wyższych, ale na wzór campusu anglosaskiego³⁵⁴. Bezwzględnie należy też odnotować, że w tym właśnie czasie, niekoniecznie przychylnym dla rozwoju systemu szkolnictwa wyższego, dało się zauważyć we Francji wyraźny i stały wzrost liczby studentów oraz zainteresowania młodych Francuzów nauką na poziomie wyższym.

Wspomniany, niespotykany we wcześniejszych epokach głód wiedzy naukowej i masowe wręcz zainteresowanie młodych ludzi, mężczyzn i kobiet, odbyciem studiów wyższych można tym bardziej zaobserwować w niespełna siedmiu dekadach istnienia V Republiki (od 1958). Owa nader wielka chęć zdobycia wyższego wykształcenia – w ramach coraz to liczniejszych typów szkół wyższych, trybów i kierunków studiów – stanowi wręcz pierwszoplanową i łatwo rozpoznawalną cechę współczesnego szkolnictwa wyższego we Francji. O ile bowiem w poprzednich stuleciach jedynie nieliczni i najczęściej dobrze sytuowani młodzi Francuzi i cudzoziemcy mieli szansę odbyć studia wyższe w kraju nad Sekwaną, które zresztą można było zrealizować wyłącznie w największych miastach, o tyle system szkolnictwa wyższego we Francji ostatnich dziesięcioleci stał się na tyle prężny, wydolny, sprawny i ogólnodostępny, że nie tylko zapewnia możliwość podjęcia i odbycia studiów wyższych w ponad 3 500 różnego typu uczelniach wyższych³⁵⁵, publicznych i prywatnych, ale jest też w stanie każdego roku i

³⁵³ Wyrazem tej reorganizacji struktur uniwersyteckich, podjętej w 1968 r., było m.in. przywrócenie urzędu dziekana i nazwy „wydział”.

³⁵⁴ Z czasem tj. w latach 60-tych XX wieku, kiedy będą powstawać nowe ośrodki uniwersyteckie, w Paryżu i na prowincji, niektóre z nich będą tworzone na wzór kampusów amerykańskich.

³⁵⁵ W 2021 r. w uczelniach francuskich studiowało 2 968 900 osób. W roku 2023 liczba studentów minimalnie spadła; było ich 2 935 300. Por. *Effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur en France de 1980 à 2023*, <https://www.fr.statista.com/statistiques/499700/effectifs-d-etudiants-en-enseignement-superieur-france/> [data dostępu: 2024-11-18]; *Les différents types d'établissement d'enseignement supérieur en France*, <https://www.campusfrance.org/fr/etablissement-enseignement-superieur-france> [data dostępu: 2024-11-18].

dnia zapewnić dostęp do odpowiedniej kadry profesorskiej i zdobycie wiedzy na studiach różnego stopnia i typu niespełna 3 mln studentów i doktorantów³⁵⁶.

Co więcej, w ostatnich dekadach istnienia V Republiki Francuskiej kwestia szkolnictwa wyższego stała się tak kluczową, a samo środowisko akademickie na tyle wpływowe – przynajmniej od czasu burzliwych wydarzeń roku 1968, w których kluczową rolę odegrali właśnie studenci – że problemy z zakresu szkolnictwa wyższego stały się jedną z głównych kwestii politycznych i społecznych oraz źródłem napięć wywołanych zderzeniem interesów państwa i narodu, poszczególnych grup uniwersyteckich i studentów, przedstawicieli biznesu i gospodarki³⁵⁷. Pośród reformatorskich prób rozwiązania sprzecznych niekiedy postulatów tych środowisk, wypracowanych w następstwie tych niekoniecznie kontrolowanych wydarzeń, należy wymienić m.in. następujące zmiany w zakresie struktur oraz funkcjonowania systemu oświaty i szkolnictwa wyższego we Francji: przyznanie uczelniom wyższym stosownej autonomii w dziedzinie zarządzania, działalności dydaktycznej i badawczej i zarazem – zgodnie z zasadą partycypacji – zapewnienie ze strony państwa i samorządu lokalnego koniecznego wsparcia finansowego³⁵⁸; przekształcenie dawnych wydziałów, podzielonych na sekcje i katedry, w nowoczesne publiczne, wielokierunkowe jednostki dydaktyczno-badawcze (*unités d'enseignement et de recherche*), korzystające ze stałej pomocy państwa, dużych organizacji badawczych, partnerów społeczno-gospodarczych, fundacji i specjalnie utworzonej

³⁵⁶ Por. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Les effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur en 2023-2024, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-effectifs-etudiants-dans-l-enseignement-superieur-en-2023-2024-969> [data dostępu: 2024-11-18].

³⁵⁷ Rozruchy i protesty społeczne w okresie od maja do lipca 1968 r., zainicjowane manifestacjami studenckimi, których bezpośrednią przyczyną było usunięcie przez policję studentów okupujących wydział Sorbony, i które doprowadziły do kilkutygodniowego strajku powszechnego w kraju, w przypadku manifestacji przedstawicieli środowisk akademickich oznaczały m.in. wymianę opinii nauczycieli akademickich i studentów nt. problemów kadrowych uczelni, scentralizowanej i hierarchicznej organizacji szkolnictwa wyższego, jego niewydolnej administracji, przestarzałych metod nauczania. Wspomniana spontaniczna dyskusja, w której z czasem zaczęli też brać udział przedstawiciele partii politycznych i innych środowisk opiniotwórczych, zaowocowała rychłymi, na początku jednostkowymi i często samorzutnymi zmianami w postaci proklamacji autonomii przez władze niektórych wydziałów, dokonania zmian w statutach uczelni lub fakultetu, dopuszczenia rozwiązywania niektórych wewnętrznych kwestii uniwersytetu, w tym tych natury administracyjnej, w sposób demokratyczny. Szerzej na ten temat zob. J-F. Condette, „*Mai 1968 en perspective*”: ruptures et continuités, accélérations et résistances à la réforme dans le champs éducatif (1968-1975), „*Histoire Politique*” 37 (2019) s. 1-23.

³⁵⁸ „Według *The Economist* rząd francuski przeznacza na szkolnictwo wyższe prawie 6 % produktu krajowego brutto”. L. Pacholski, *Jakie uniwersytety?*, „*Nauka*” 1 (2005) s. 147. Nie można tu oczywiście pominąć opinii, zgodnie z którymi przeznaczanie tak wielkich środków z budżetu państwa na szkolnictwo wyższe to wyrzucanie pieniędzy „w błoto” (tamże, s. 148), wścibianie przez państwo nosa w działalność uczelni „bardziej pasuje do sowieckiego systemu centralnego planowania niż do współczesnej demokracji” (tamże, s. 147), a wielkie inwestycje rządu francuskiego w system szkolnictwa wyższego nie przekładają się w żaden sposób na notowania francuskich uczelni wyższych w międzynarodowych rankingach, gdzie od dawna przewodzą uniwersytety amerykańskie, a uniwersytety francuskie klasyfikowane są w kolejnych dziesiątkach. Jak zauważył prof. Leszek Pacholski, „źródłem ogromnych różnic między efektywnością nauki i szkolnictwa wyższego we Francji i w USA jest francuski centralizm i amerykańska autonomia uniwersytetów” (tamże, s. 147).

w tym celu Grupy Interesu Publicznego (*Groupement d'Intérêt Public*)³⁵⁹; tworzenie w ramach uczelni niezbędnego zaplecza dla realizacji własnych celów dydaktycznych i badawczych³⁶⁰; tworzenie wielodyscyplinarnych placówek uniwersyteckich ze specjalizacją uczelni w określonych dyscyplinach naukowych³⁶¹, skupiających instytuty lub szkoły, jednostki szkoleniowe i badawcze, wydziały, biblioteki i laboratoria³⁶²; dostosowanie szkolnictwa średniego do wymogów właściwych dla różnych typów uczelni i kierunków studiów; dopuszczenie alternatywnych form odbywania studiów różnego stopnia, w tym w trybie skróconym³⁶³, z indywidualną ścieżką nauczania, a nawet realizowanych on-line³⁶⁴; uwzględnienie w ofercie edukacyjno-badawczej uczelni potrzeb nowoczesnej gospodarki i zwiększenie udziału uniwersytetów w realizacji państwowych programów dotyczących badań naukowych; uszanowanie indywidualnego charakteru szkół wyższych, np. uczelni

³⁵⁹ Ten nowy typ szkolnictwa wyższego, dobrze zorganizowanego i mogącego liczyć na permanentne wsparcie wielu podmiotów zewnętrznych, zdefiniowano w kolejnych aktach prawodawczych. Pierwszym takim przełomowym aktem normatywnym była tzw. ustawa Edgara Faure'a, premiera Francji i przewodniczącego powołanej w 1971 r. Międzynarodowej Komisji ds. Rozwoju Edukacji, na mocy której przekształcono wydziały w jednostki dydaktyczno-badawcze a uniwersytety w autonomiczne i wielokierunkowe, publiczne, dydaktyczno-badawcze jednostki o charakterze naukowo-kulturalnym, zarządzane przez rady, składające się też ze studentów, wybierające rektora. Ponadto, odstąpiono od zasady selekcji osób podczas przyjęć na studia, a dotychczasowy system certyfikatów zastąpiono systemem jednostek wartości (*le système des unités de valeur*), pozwalający studentom na wybór najdogodniejszej formy studiów. Zob. La loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968, <https://francearchives.gouv.fr/findingaid/f85bbebb98134d909d3cc0e7882fcbccf3b2dc0a> [data dostępu: 2024-11-10].

³⁶⁰ Dobrym przykładem mogą tu być uniwersytety i wydziały medyczne, przy których już od roku 1958 zaczęto tworzyć uniwersyteckie ośrodki szpitalne.

³⁶¹ Z zasady w uniwersytetach powołuje się też – oprócz tradycyjnych instytutów z zakresu nauk prawnych, humanistycznych i ścisłych – instytuty technologiczne; kształcenie w zakresie dyscyplin politechnicznych jest podyktowane interesem państwa.

³⁶² O ile, na mocy ustawy Faure'a, miała powstać we Francji sieć uniwersytetów wielokierunkowych, w praktyce w metropoliach zaczęto tworzyć wielodyscyplinarne jednostki dydaktyczno-badawcze z instytutem o dominującej dyscyplinie naukowej. Co więcej, dało się też zauważyć w funkcjonowaniu środowisk uniwersyteckich istotne wpływy polityczne; w efekcie interwencje organów państwa, np. ministerstwa edukacji, zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych, wskazywały na prymat państwa nad zasadą autonomii uniwersytetu. Nie można jednak nie dostrzec też faktu, że niektóre ośrodki naukowo-badawcze, np. eksperymentalne centrum uniwersyteckie w Vincennes, pomimo wspomnianych wpływów środowisk politycznych, potrafiły ocalić autonomię i funkcjonować na zasadzie samorządu, czyli auto-zarządzania (*le principe de l'autogestion*).

³⁶³ Tego typu forma kształcenia wyższego najczęściej oznacza dwuletnie studia, które przygotowują do podjęcia pracy w określonym zawodzie lub umożliwiają kontynuowanie nauki w którejś z *grandes écoles*. Absolwenci takich 2-letnich studiów otrzymują certyfikat starszego technika (*brevet de technicien supérieur*) lub dyplom uniwersytecki ukończenia instytutu technologicznego (*diplôme universitaire de technologie*). Ten ostatni, z początkiem 2021 r. oznacza licencję zawodową, wydaną w uniwersyteckim instytucie technologicznym (*bachelor university of technology*).

³⁶⁴ Tu należy wspomnieć m.in. o *France Université Numérique*, tj. publicznej cyfrowej platformie zajęć on-line. Ta założona w 2013 r. grupa interesu publicznego z siedzibą w Paryżu oferuje kilkakrotnie prowadzonych przez nauczycieli akademickich, reprezentujących ponad 80 uczelni wyższych i agencji rządowych z całej Francji, zaangażowanych w tworzenie suwerennych usług cyfrowych na rzecz edukacji; z tego szczególnego bezpłatnego i otwartego środka edukacyjnego, dostosowanego do indywidualnych potrzeb, skorzystało już ponad milion osób.

technicznych³⁶⁵; uznanie działalności publicznych³⁶⁶ i prywatnych szkół wyższych, które w pełni swobodnie mogą zakładać i prowadzić różne podmioty, z Francji i z zagranicy, w tym także związki wyznaniowe³⁶⁷.

³⁶⁵ Uczelnie techniczne, na mocy ustawy Savary'ego, zrównane z uniwersytetami, zgodnie z ustawą o szkolnictwie zawodowym z 1985 r., nie podlegają powszechnemu prawu uniwersyteckiemu; także ewentualne umowy z państwem szkoły te zawierają zgodnie z prawem partykularnym. Por. Loi n. 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000692733> [data dostępu: 2024-11-15]; Loi de programme n. 85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel, <https://www.education.gouv.fr/loi-de-programme-ndeg85-1371-du-23-decembre-1985-sur-l-enseignement-technologique-> [data dostępu: 2024-11-15].

³⁶⁶ W 2024 r. liczba tzw. wielkich szkół publicznych (*grandes écoles publiques*) we Francji wynosiła 140; do tego należy dodać 75 uniwersytetów publicznych. Zob. *La liste des 75 universités publiques en France - Tout découvrir*, https://etudier-en-france.net/liste-des-universites-publiques-en-france/?utm_content=cmp-tru [data dostępu: 2024-07-23].

³⁶⁷ Zgodnie z ustawą z dnia 12 lipca 1875 r. o wolności szkolnictwa wyższego, zwaną prawem Laboulaye, jedno i drugie szkoły wyższe są bezpłatne. Zob. Loi du 12 juillet relative à la liberté de l'enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070889> [data dostępu: 2024-11-15]. Ponad 300 prywatnych uczelni wyższych, w tym 176 uniwersytetów, z czego 37 w Paryżu i 23 w Nantes [*La liste des 176 universités privées en France en 2024*, <https://bourses-etudes.net/liste-des-universites-privées-en-france/> [data dostępu: 2024-09-07]; *Les écoles disponibles en France. Listes et les prix par spécialité*, <https://bourses-etudes.net/les-ecoles-disponibles-en-france/> [data dostępu: 2024-11-06], oficjalnie uznanych przez Republikę Francuską, z których aktualnie korzysta ponad 20 % studentów, stanowią przede wszystkim instytuty wyznaniowe, szkoły handlowe i inżynierskie; niektóre z nich mogą być finansowane przez władze publiczne. Można też pośród nich znaleźć szkoły prywatne reprezentujące branże nader rzadko spotykane, np. *L'École de design*, *Institut d'Optique*. Zob. *Les 82 écoles privées reconnues par l'état en France*, https://bourses-etudes.net/les-ecoles-privées-reconnues-par-l-etat-en-france/?utm_content=cmp-tru [data dostępu: 2024-09-07]. Obywatele Republiki Francuskiej i państw członkowskich Unii Europejskiej lub Europejskiego Obszaru Gospodarczego mogą tworzyć takie szkoły w pełni swobodnie, o ile złożą wcześniej stosowną deklarację w rektoracie lub u przedstawiciela państwa w departamencie i prokuraturze; inni cudzoziemcy mogą zakładać prywatne szkoły wyższe po uzyskaniu stosownego zezwolenia. Oczywiście państwo ma prawo monitorować nauczanie w w/wym. placówkach. Wśród 13 prywatnych szkół wyższych wyznaniowych 5 stanowią instytuty katolickie, popularnie zwane *Cathos*, od roku 1973 zrzeszone w ramach Katolickiego Związku Szkół Wyższych (*Union des Etablissements d'Enseignement Supérieur Catholique*). Zob. *Union des établissements d'enseignement supérieur catholique (Udesca)*, <https://eglise.catholique.fr/guide-eglise-catholique-france/structure/union-des-etablissements-d-enseignement-superieur-catholique> [data dostępu: 2024-11-06]; *UDESCA – l'UDESCA rassemble les cinq établissements d'enseignement supérieur*, <https://www.udesc.fr> [data dostępu: 2024-09-07]. Instytuty katolickie – w Angers, Lille, Lyonie, Paryżu i Tuluzie – z których korzysta ok. 72 000 studentów (w latach 2000-2020 podwoiła się liczba osób przyjętych na studia), zapewniają wykształcenie wyższe o charakterze ogólnym. Wprawdzie nie mają one prawa wydawać państwowych dyplomów, ale mogą kooperować z instytucjami publicznymi o charakterze naukowym, kulturalnym i zawodowym oraz zapewniać swoim studentom przystępowanie do państwowych egzaminów dyplomowych. Sieć prywatnych uczelni wyższych technicznych (*les établissements privés d'enseignement supérieur technique*) stanowi dzisiaj ok. 50 szkół inżynierskich oraz ok. 60 szkół biznesu i zarządzania. Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych traktuje je jako wnoszące pozytyczny wkład w publiczną służbę szkolnictwa wyższego (*le service public de l'enseignement supérieur*) i przyznało im lub akredytowało dyplomy uznawane przez państwo. Niektóre z prywatnych szkół wyższych inżynierskich istnieją od kilkuset lat, inne są nowsze, ale wszystkie, jako że są zaliczane do instytucji publicznych, cieszą się dużą popularnością w kraju i za granicą. Większość prywatnych szkół wyższych inżynierskich oraz szkół biznesu i zarządzania (np. *Paris School of Business*, *Montpellier Business School*) wchodzi w skład Federacji instytucji szkół wyższych o wspólnym interesie (*la Fédération des établissements d'enseignement supérieur d'intérêt collectif*) i/lub Związku Niezależnych Szkół Wyższych (*l'Union des Grandes Écoles indépendantes*) bądź innych zrzeszeń branżowych, np. z zakresu dziennikarstwa, komunikacji, architektury, projektowania, kinematografii. Do uzyskania statusu prywatnej uczelni wyższej interesu publicznego mogą zakwalifikować się jedynie te instytucje prywatnego szkolnictwa wyższego, które zostały utworzone przez stowarzyszenia, uznane fundacje pożytku publicznego lub związki zawodowe. Uznanie przez państwo oznacza potwierdzenie, że dana prywatna szkoła wyższa wnosi pozytyczny wkład w publiczną służbę szkolnictwa wyższego, stanowi gwarancję jakości jej usług i upoważnia ją do przyjmowania studentów, którzy mają prawo do stypendiów państwowych [w 2024 r. na liście takich szkół (*la liste des établissements d'enseignement supérieur privé d'intérêt général*) znaleźć można 43

Jakkolwiek zainicjowane reformy systemu szkolnictwa wyższego we Francji nie naruszyły sprawdzonej wcześniej formy kształcenia realizowanego w ramach uniwersytetów i *grandes écoles*, także w tych dwóch grupach uczelni wyższych należy odnotować pewne działania o charakterze reformatorskim, stanowiące odpowiedź tych środowisk na nowe wyzwania społeczne i doskonalące jakość szkolnictwa wyższego; w przypadku uniwersytetów takim przykładem działalności służącej poprawie jakości nauczania jest przyjęcie zasady ścisłej i stałej kooperacji ośrodków uniwersyteckich, także międzynarodowej, łącznie z wymianą kadry profesorskiej i studentów, oraz łączenie się uniwersytetów w federacje³⁶⁸; w przypadku *grandes écoles* kształcących kadrę kierowniczą wyższego szczebla istotną nowością, coraz wyraźniej zauważalną w ostatnich dekadach, jest większe otwarcie się tych placówek na współpracę z innymi, podobnymi ośrodkami naukowymi.

Kolejną charakterystyczną cechą współczesnego szkolnictwa wyższego we Francji, gdzie „naukę i kształcenie na poziomie uniwersyteckim traktuje się niemal jak część państwowej racji

uczelnie prywatne, kształcące ok. 160 000 studentów i wydające 10 % dyplomów magisterskich, w tym: *École d'Ingénieurs en Chimie et Sciences du Numérique CPE Lyon*, *Ecole de biologie industrielle*]. Wspomniane uznanie dotyczy wyłącznie instytucji, a nie dyplomów, które wydaje prywatna szkoła wyższa; prywatne instytucje szkolnictwa wyższego nie mogą wydawać państwowych dyplomów licencyjnych, magisterskich i doktoranckich. Mogą one je wydawać jedynie na podstawie umowy z publiczną uczelnią wyższą lub – w przypadku, gdy nie podpisano takiej umowy – z władzami rektorskimi, które organizują stosowny sprawdzian wiedzy w celu uzyskania dyplomu. Prywatne szkoły wyższe inżynierskie mają prawo nadawania dyplomów inżyniera (tytuł magistra), po podjęciu decyzji w poszczególnym przypadku przez Komisję ds. Dyplomów Inżynierów; upoważnienie w/wym. komisji stanowi podstawę do corocznej publikacji rozporządzenia międzyresortowego. Zob. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Les établissements d'enseignement supérieur privés*, [Les établissements d'enseignement supérieur privés | enseignementsup-recherche.gouv.fr](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr) [data dostępu: 2024-11-15].

³⁶⁸ Zasady prawa służące temu przegrupowaniu uniwersytetów i ich wielopłaszczyznowej współpracy określono w tzw. ustawie Alaina Savary, ministra edukacji narodowej w latach 1981-1984, tj. w [Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur](https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000692733), <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000692733> [data dostępu: 2024-11-10]. W ustawie zdefiniowano m.in. nową kategorię prawną: „publiczna służba szkolnictwa wyższego” (*service public d'enseignement supérieur*), gdzie pojęciem „szkolnictwo wyższe” oznaczono wszystkie uczelnie policealne podlegające ministerstwu, a „publiczną służbą” określono wszelkie formy nauczania wyższego, tj. uniwersytety, *grandes écoles* i kursy skrócone, zobowiązane do współpracy dla dobra wspólnego w ramach realizacji czterech następujących zadań szkół wyższych: nauczania wstępnego i ustawicznego, badań naukowych, upowszechniania kultury naukowej, wiedzy naukowej i technicznej, współpracy międzynarodowej. Ustawodawca potwierdził istnienie trzech cykli uniwersyteckich, ustanowił – w miejsce instytucji naukowych i kulturalnych, o których była mowa w ustawie E. Faure’a – instytucje publiczne o charakterze naukowym, kulturalnym i zawodowym. Placówki te określono mianem „uniwersytetów” i zrównano z nimi krajowe instytuty politechniczne. Nadmieniono zarazem, że mogą być też utworzone nowe typy uczelni, mianowicie: szkoły i instytuty poza uniwersytetami, zwykle szkoły wyższe, francuskie szkoły poza granicami kraju, duże instytucje naukowe. Ustawodawca zaznaczył, że uniwersytety mogą też stanowić część większych całości, tj. komponenty instytutów lub szkół utworzonych na mocy dekretu po uzyskaniu opinii Krajowej Rady Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, jednostek szkoleniowo-badawczych utworzonych na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, jednostek administracyjnych, laboratoriów i centrów badawczych, utworzonych na mocy uchwały zarządu. Zalecił wreszcie władzom wszystkich szkół wyższych większą otwartość na świat zewnętrzny; mowa tu m.in. o możliwości podpisywania umów z innymi podmiotami, w tym z państwem i innymi uczelniami wyższymi.

stanu”³⁶⁹, z perspektywy rządu francuskiego właściwością wręcz priorytetową, jest planowość i perspektywistyczne nastawienie funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego. Co godne podkreślenia, wspomniana troska o dalszy rozwój szkolnictwa wyższego i jego jak najlepszą odpowiedź na wielorakie wyzwania współczesności stanowi „chleb powszedni” nie tylko władz poszczególnych uczelni; od niespełna czterech dekad łatwo też można dostrzec wspomniane zatroskanie, i to najwyższego rzędu, w polityce oświatowej Republiki Francuskiej. Wyrazem tej troski najwyższych czynników państwowych o rozwój, modernizację i pomyślną przyszłość publicznych jednostek dydaktyczno-badawczych, jakimi są uniwersytety i inne szkoły wyższe z nimi zrównane, są stosowne, z zasady wieloletnie plany rozwoju systemu szkolnictwa wyższego, wdrażane we Francji od 1990 r. Tytułem przykładu można tu wskazać „Plan Uniwersytet 2000” (*Plan Université 2000*), przyjęty przez Radę Ministrów 23 maja 1990 r. Zgodnie z przyjętymi założeniami, projekt ten, z finansowaniem w wysokości 32 mld franków w ciągu pięciu lat (1991-1995), miał służyć demokratyzacji³⁷⁰, czyli powiększeniu liczby miejsc dla kandydatów na studia oraz poprawie warunków studiowania i życia studentów; w praktyce, jako że znacznie wzrosła w tym okresie liczba przyjęć na studia³⁷¹, ostateczne finansowanie tego projektu wyniosło aż 40 mld franków. Należy zauważyć, że w ramach realizacji tego planu wybudowano 3,5 mln metrów kwadratowych pomieszczeń przeznaczonych na potrzeby dydaktyczne i badania naukowe, w tym 8 nowych uniwersytetów, 220 instytutów uniwersyteckich i technologicznych, 7 bardzo zawansowanych, europejskich, badawczych sieci cyfrowych (*Pôles européens d'innovation numérique*), ułatwiających współpracę między uczelniami w kraju i za granicą³⁷². Jeszcze bardziej

³⁶⁹ W. Fałkowski, *Debata o szkolnictwie wyższym we Francji. Wprowadzenie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 34 (2009) 2, s. 130.

³⁷⁰ „Demokratyzacja, czyli umożliwienie dostępu do studiów wyższych coraz większej liczbie młodzieży w danej grupie wiekowej, stanowi decyzję polityczną. Przeciwstawia się ona tradycyjnej koncepcji ograniczonego dostępu do studiów, zarezerwowanego dla małej liczby osób, wybranych ze względu na ich pozycję społeczną (co jest sprzeczne z demokracją) lub – jeszcze częściej – z uwagi na kondycję socjalną”. A. Staropoli, *Ocena jakości w szkolnictwie wyższym – model francuski*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2(6) 1995, s. 86-87.

³⁷¹ Należy tu zauważyć, że jedną ze specyficznych cech francuskiego systemu szkolnictwa wyższego jest brak egzaminów wstępnych na studia uniwersyteckie. Niestety, „konsekwencją takiego dostępu do uniwersytetów jest selekcja studentów w czasie pierwszych lat studiów. Jest to jeden z ciągle nie rozwiązanych problemów kształcenia uniwersyteckiego, tym bardziej że rozmiary niepowodzeń mają charakter masowy”. E. Drogosz-Zabłocka, *Francuskie szkolnictwo wyższe – struktura instytucjonalna i przemiany*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 17 (2001) 1, s. 188-189.

³⁷² Bieguny innowacji cyfrowych (PDI) to punkty kompleksowej obsługi, które pomagają przedsiębiorstwom i organizacjom sektora publicznego w sprostaniu wyzwaniom cyfrowym i zwiększeniu konkurencyjności. PDI ułatwiają firmom usprawnić procesy biznesowo-produkcyjne i produkty lub usługi wykorzystujące technologie cyfrowe przez: zapewnienie tym podmiotom dostępu do wiedzy fachowej i testów, w tym do testowania inwestycji przed ich wdrożeniem; świadczenie innowacyjnych usług, w tym doradztwa w zakresie finansowania, szkolenia i rozwoju umiejętności istotnych dla powodzenia transformacji cyfrowej; świadczenie wsparciem w rozwiązywaniu problemów środowiskowych, w szczególności w wykorzystaniu technologii cyfrowych na rzecz zrównoważonego rozwoju. Por. *Pôles européens d'innovation numérique*, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/fr/activities/edihs> [data dostępu: 2024-11-13].

zaawansowanym, przyszłościowym i o dużej skali projektem był „Plan Uniwersytet trzeciego tysiąclecia” (*Université du 3^e millénaire*), łączący aktywność państwa i samorządów terytorialnych, realizowany w latach 2000-2006³⁷³. Plan ten, w którym przewidziano wydatki na poziomie ponad 50 mld franków, stanowił integralną część wielkiego i kompleksowego projektu państwa, jakim jest system zbiorowych usług szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Co charakterystyczne, w tym przypadku nie chodziło już o budowę nowych ośrodków naukowych, ale o rewitalizację istniejącej bazy uniwersyteckiej, zwiększenie i poprawienie jakości oferty szkoleniowo-badawczej, tworzenie sieci informacji operacyjnej i dokumentacji, promocję uczelni, wymianę usług; gros zadań przewidzianych w projekcie dotyczyło podniesienia warunków życia i nauki studentów i nauczycieli akademickich; ¼ wszystkich środków wydatkowanych w ramach tego projektu przeznaczono na podniesienie poziomu jakości wewnętrznych usług uniwersyteckich, w tym: bibliotek, restauracji, akademików. Co godne podkreślenia, Republika Francuska, jako imperium kolonialne, potrafiła też inwestować w szkolnictwo wyższe poza metropolią, tj. w swoich koloniach i terytoriach zamorskich. Dobrym przykładem może tu być „Pakt na rzecz badań naukowych” z 18 kwietnia 2006 r. (*Le Pacte pour recherche*)³⁷⁴, w którym zatwierdzono środki z budżetu państwa w wysokości 19,4 mld euro, przeznaczone na badania naukowe i innowację szkolnictwa wyższego w okresie do roku 2010 na Gwadelupie, Reunion i Martynice, oraz w Gujanie Francuskiej. Kolejny program inwestycyjny rządu francuskiego mający na celu wsparcie szkolnictwa wyższego, w szczególności badań naukowych i procesów innowacji, zatytułowany „Programy inwestowania w przyszłość” (*Les programmes d'investissement d'avenir*), został uruchomiony w roku 2010. W ramach wspomnianego planu rozwoju, stanowiącego element szeroko zakrojonej publicznej polityki innowacji państwa, z łącznej kwoty 35 mld euro aż 22 mld euro asygnowano właśnie na szkolnictwo wyższe, tj. na badania naukowe, budowę i wyposażenie laboratoriów doskonałości, zakup sprzętu badawczego najwyższej klasy, uposażenie nowoczesnych kampusów uczelnianych (np. *Plan campus*), inicjatywy doskonałości. W ostatnich latach uruchomiono następny program inwestycyjny „Plan Francja 2030”³⁷⁵, którego celem jest znalezienie odpowiedzi na największe wyzwania współczesnych czasów, w tym kryzysy żywnościowe, energetyczne i klimatyczne, uitorowanie

³⁷³ Por. *L'ambition au service de l'enseignement et de la recherche en Île de France*, <https://www.ac-paris.fr/le-projet-u3m-l-ambition-au-service-de-l-enseignement-et-de-la-recherche-en-ile-de-france-124493> [data dostępu: 2024-11-13].

³⁷⁴ Zob. Loi de programme n. 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000426953/> [data dostępu: 2024-11-13].

³⁷⁵ *France 2030: un plan d'investissement pour la France*, <https://www.economie.gouv.fr/files/files/2021/France-2030.pdf> [data dostępu: 2024-11-13].

drogi do nadrobienia zaległości w zakresie rozwoju przemysłu, wdrożenie innowacyjnych technologii i wsparcie transformacji ekologicznej państwa. Programy naukowe, uruchomione w ramach tego planu o wartości 54 mld euro, i najwyższej klasy urządzenia badawcze pozyskane na ich realizację mają sprawić, że Republika Francuska uplasuje się w czołówce w takich strategicznych dzisiaj sektorach, jak: energetyka i dekarbonizacja przemysłu; zdrowie, żywność i rolnictwo; motoryzacja, lotnictwo i kosmonautyka. Należy tu nadmienić, że poza własnymi projektami inwestycyjnymi, które miały służyć usprawnieniu i innowacji francuskiego systemu szkolnictwa, władze Republiki Francuskiej partycypowały też czynnie w kreowaniu podobnych planów o charakterze międzynarodowym. Np. w 1998 r., na Sorbonie, Republika Francuska wraz z Niemcami, Wielką Brytanią i Italią zainicjowały wielki projekt dotyczący unowocześnienia uczelni wyższych i podniesienia ich konkurencyjności „Przestrzeń Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego” (*Espace Européen de l’Enseignement Supérieur*)³⁷⁶. Wspomniana inicjatywa o charakterze międzynarodowym – mająca na celu uczynienie z kontynentu europejskiego rozległego obszaru ułatwiającego mobilność studentów, nauczycieli akademickich i uczonych oraz rozpoznawalną i atrakcyjną przestrzeń uprawiania nauki i prowadzenia badań w skali światowej – była kontynuowana na konferencjach w Bolonii (1999), Pradze (2001), Berlinie (2003) i Bergen (2005); w 2006 r. przystąpiło do tego projektu 26 państw, członków Unii Europejskiej.

Co istotne, wspomniane długookresowe projekty etapowego rozwoju systemu szkolnictwa wyższego nie miały charakteru przypadkowego; przeciwnie, wszystkie zostały poprzedzone analizą i krytyczną oceną aktualnego stanu studiów wyższych i badań naukowych oraz uchwaleniem stosownych aktów normatywnych; niektóre z tych koncepcji stanowiły też wyraz współpracy o charakterze szerszym, tj. obejmującym perspektywistyczne plany odpowiednich agend Unii Europejskiej. Pośród aktów prawnych, na mocy których zainicjowano wspomniane inwestycje w zakresie systemu szkolnictwa wyższego lub przewidziano inne formy poprawy kondycji materialnej uczelni wyższych, można wymienić następujące: okólnik Ministra ds. Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych z dnia 24 marca 1989 r.³⁷⁷, schemat dotyczący planowania i rozwoju szkolnictwa wyższego (*Schéma Université 2000*)³⁷⁸, ustawa z dnia 12

³⁷⁶ Zob. Espace européen de l’enseignement supérieur, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/espace-europeen-de-l-enseignement-superieur-eees-51338> [data dostępu: 2024-11-15].

³⁷⁷ W akcie tym określono zasady współpracy na drodze umów państwa z uczelniami wyższymi. Wszystko to zmierzało do nadania nowej i realnej treści autonomii uniwersytetów i umożliwienia państwu realizacji jego zadań w zakresie odpowiedzialności za szkolnictwo wyższe i jego współpracy z placówkami uniwersyteckimi. Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Circulaire du 24 mars 1989*.

³⁷⁸ Projekt rządowy mający na celu zawarcie umów partnerskich między państwem i władzami samorządowymi a ośrodkami uniwersyteckimi, służących rozbudowie i modernizacji placówek szkolnictwa wyższego, z załączonym doń planem finansowania nowych inwestycji uniwersyteckich i rewitalizacji już istniejących. Zob. Schéma

lipca 1999 r. o innowacyjności badań naukowych³⁷⁹, ustawa z 10 sierpnia 2007 r. o wolności i odpowiedzialności uniwersytetów³⁸⁰. Co więcej, w parze z tymi aktami prawa szło też tworzenie stosownych instytucji wspierających działalność uniwersytecką i badania naukowe, choćby Grupy Interesu Publicznego (*Groupement d'Intérêt Public*)³⁸¹, Agencji ds. Modernizacji Uniwersytetów i Placówek (*L'Agence de Modernisation des Universités et Établissements*) czy powołanej do istnienia 29 marca 2006 r. Agencji ds. Łączenia Uniwersytetów i Placówek Szkolnictwa Wyższego lub Badań Naukowych (*L'Agence de Mutualisation des Universités et des Établissements d'Enseignement Supérieur ou de Recherche*)³⁸².

Reformy szkolnictwa wyższego, zainicjowane w latach sześćdziesiątych XX w., bezsprzecznie zrywające z trajektorią obraną w okresie Wielkiej Rewolucji Francuskiej³⁸³, stanowiące zarazem odpowiedź państwa na coraz większe zainteresowanie społeczne zdobyciem wykształcenia na poziomie wyższym, zaowocowały wyraźnym powiększeniem sieci uniwersytetów państwowych. I tak odtworzono istniejące w okresie przed rewolucją uniwersytety w Nantes (1962), Awinionie (1963), Nicei (1965), Orleanie (1966), Reims (1967),

Université 2000, <https://francearchives.gouv.fr/fr/facomponent/f2e7854973d3e66ae3b8380ee302f8e847bd1d5a> [data dostępu: 2024-11-13].

³⁷⁹ Celem ustawy była organizacja i realizacja transferu technologii z publicznych badań naukowych do gospodarki oraz tworzenie innowacyjnych przedsiębiorstw przez: mobilność naukowców do instytucji gospodarczych, współpracę między laboratoriami naukowymi a przedsiębiorstwami, tworzenie bazy ekonomicznej i prawnej dla innowacyjnych przedsiębiorstw gospodarczych. Loi n. 99-587 du 12 juillet 1999 sur l'innovation de la recherche, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000759583> [data dostępu: 2024-11-11].

³⁸⁰ W ustawie przewidziano rozszerzenie autonomii wszystkich uczelni wyższych w ciągu 5 lat od promulgacji ustawy. Celem usprawnienia zarządzania uczelniami, uczynienia go bardziej demokratycznym i wzmocnienia autorytetu rad administracyjnych uniwersytetu postanowiono zmniejszyć ich skład osobowy do 30 osób i otworzyć je bardziej na członków z zewnątrz (7-8 osób). Przyjęto, że rektora uniwersytetu (*le président de l'université*), który może pełnić władzę maksimum przez dwie 4-letnie kadencje, wybierają członkowie rady administracyjnej uczelni. Rozszerzono zarazem kompetencje uniwersytetów w zakresie zarządzania budżetem i zasobami ludzkimi; w tym ostatnim przypadku przewidziano m.in. możliwość zatrudniania pracowników kontraktowych, tak w zakresie zadań o charakterze dydaktycznym, jak badawczym. Postanowiono wreszcie, że uczelnie, które o to wystąpią, mogą uzyskać pełną własność swoich nieruchomości; ponadto mają prawo tworzyć fundacje z korzystnymi rozwiązaniami podatkowymi, których zadaniem jest szeroko rozumiany mecenat kulturalny. W końcu zaznaczono, że uniwersytety mogą dokonać przegrupowania, jeśli wyrazi na to zgodę bezwzględna większość obecnych członków zarządu uczelni, tj. rady administracyjnej uniwersytetu, i nie sprzeciwi się temu minister właściwy ds. szkolnictwa wyższego. Zob. Loi n. 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315/> [data dostępu: 2024-11-13].

³⁸¹ Grupa Interesu Publicznego, osoba moralna prawa publicznego powołana dnia 15 lipca 1982 r., umożliwiająca partnerom publicznym i prywatnym łączenie zasobów finansowych w celu realizacji zadań leżących w interesie ogólnym. Zob. Loi n. 82-610 du 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT0000006068756> [data dostępu: 2024-11-13].

³⁸² Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements d'enseignement supérieur ou de recherche, <https://www.data.gouv.fr/fr/organizations/agence-de-mutualisation-des-universites-et-etablissements-denseignement-superieur-ou-de-recherche/> [data dostępu: 2024-11-15].

³⁸³ Por. Ch. Musselin, *Brève histoire des universités. De leur suppression sous la Révolution, à leur renaissance en 1968, jusqu'à leurs reconfigurations actuelles*, art. cyt., s. 40.

Rennes (1970) i Perpignan (1979); powołano do istnienia kilka nowych ośrodków uniwersyteckich, w tym w Tours (1969), Clermont-Ferrand (1976) i Mans (1977); podzielono największe uczelnie na mniejsze jednostki naukowo-badawcze³⁸⁴; wzmocniono niektóre mniejsze uniwersytety przez ich połączenie³⁸⁵; na podstawie tzw. ustawy René Haby z 11 lipca 1975 r. wdrożono w systemie szkolnictwa wyższego zasadę: jedna uczelnia dla wszystkich studentów³⁸⁶, wreszcie zdefiniowano precyzyjnie podstawowe zadania i cele wszystkich uczelni wyższych³⁸⁷.

Celem utwierdzenia i umocnienia autonomii uniwersytetów, na mocy ustawy z dnia 10 sierpnia 2007 r. o wolności i odpowiedzialności uniwersytetów³⁸⁸, wyraźnie poszerzono zakres kompetencji ich wewnętrznych organów zarządzających, tj. rektorów i rad uniwersyteckich. W efekcie, organy te mogą prowadzić całkowicie niezależną, własną politykę finansową³⁸⁹, swobodnie zarządzać zasobami ludzkimi, decydować o wynagrodzeniu pracowników, tworzyć odpowiednie struktury organizacyjne, dokonywać przegrupowania lub fuzji z innymi jednostkami dydaktyczno-badawczymi, zawierać stosowne umowy z przedstawicielami przemysłu i biznesu. W konsekwencji śmiało można stwierdzić, że współczesna edukacja wyższa w wydaniu francuskim stanowi wyraz swoistej równowagi między tym, co jest „ważne

³⁸⁴ W 1970 r. dokonano też podziału Uniwersytetu Paryskiego na 13 autonomicznych jednostek uniwersyteckich; wyodrębniono też następujące ośrodki uniwersyteckie: Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, Université de Paris II Panthéon-Assas, Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, Université de Paris IV Paris-Sorbonne, Université de Paris V Descartes, Université de Paris VI Pierre et Marie Curie, Université de Paris VII Diderot, Université de Paris VIII Vincennes Saint Denis, Université de Paris IX Dauphine, Université de Paris X Nanterre, Université de Paris XI Paris-Sud, Université de Paris XII Val de Marne, Université de Paris XIII Paris-Nord. W roku 2018 Université Pierre et Marie Curie włączono do Sorbonne Université.

³⁸⁵ Np. w Sztrasburgu (2009), Aix i Marsylii (2012), Bordeaux (2015) i Montpellier (2015).

³⁸⁶ Por. Loi n. 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, <https://www.legifrance.gouv.fr/J...> [data dostępu: 2024-11-13].

³⁸⁷ Zadania i cele uczelni wyższych w zakresie prac badawczych określono w dokumencie nazwanym „Stratégie nationale de recherche”, te zaś, które stosują się do działalności dydaktycznej, zdefiniowano w „La stratégie nationale de l'enseignement supérieur”. Zob. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Stratégie nationale de recherche, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/strategie-nationale-de-recherche> [data dostępu: 2024-11-18]; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, La stratégie nationale de l'enseignement supérieur, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/la-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes-46499> [data dostępu: 2024-11-18].

³⁸⁸ Zob. Loi n. 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315> [data dostępu: 2024-11-13].

³⁸⁹ Niewątpliwie zmiany przeprowadzone w ostatnich dekadach w obszarze finansowania szkół wyższych – przy zachowaniu fundamentalnej zasady prawa, zgodnie z którą francuskie szkolnictwo wyższe jest bezpłatne (nie dotyczy to opłat rejestracyjnych na studia, które nie dość, że są zróżnicowane, to systematycznie wzrastają) – stanowią jeden z kluczowych elementów reform szkolnictwa wyższego w Republice Francuskiej. Co więcej, należy przypuszczać, że wspomniane reformy w zakresie finansowania działalności dydaktycznej i badawczej uczelni będą stanowić istotny czynnik, który może wpłynąć w najbliższej przyszłości na kondycję środowisk akademickich we Francji, pozycję nauki w tym kraju, notowania tutejszych uczelni w międzynarodowych rankingach i poziom rozwoju gospodarczego tego państwa. Szerzej nt. wspomnianej reformy w przedmiocie finansowania szkolnictwa wyższego we Francji i wpływu nowego modelu finansowania na funkcjonowanie szkół wyższych i społeczeństwa zob. P. Modrzyński, M. Kwiek, *Reformy edukacji wyższej we Francji w obszarze finansowania szkół wyższych*, „Analizy Instytutu Badań Edukacyjnych” 12 (2015) s. 1-62.

z punktu widzenia polityki państwa, a zachowaniem autonomii uczelni”³⁹⁰ i zarazem „nie powinna [już – J.K.] być postrzegana wyłącznie w kategoriach dobra publicznego, choćby dlatego, że staje się [też – J.K.] ona dobrem zakupionym przez odbiorców prywatnych”³⁹¹.

Poczynając od końca II tysiąclecia, tj. w ostatnich trzech dekadach, daje się zauważyć trzy szczególne czynniki społeczne, które w istotnej mierze wpływają na wewnętrzną i zewnętrzną aktywność francuskich szkół wyższych, publicznych i prywatnych, w tym także uniwersytetów. Tymi czynnikami są szeroko rozumiane: doskonałość, elitarność i konkurencyjność³⁹², tj.: polityka państwa i uczelni na rzecz doskonałości, nieustanne zabieganie o jak najwyższą pozycję uczelni w krajowych i międzynarodowych rankingach³⁹³; staranie o uzyskanie przewagi nad innymi podmiotami szkolnictwa wyższego w zakresie pozyskiwania środków finansowych na działalność edukacyjną i badawczą³⁹⁴; zdolność osiągania przewagi nad innymi jednostkami dydaktyczno-badawczymi; zabieganie o jak najkorzystniejszy obraz uczelni i możliwie liczną grupę kandydatów na studia, autochtonów i cudzoziemców³⁹⁵; troska o jak najwyższy poziom zadowolenia studentów i optymalne warunki ich życia. Innymi słowy, w parze z przyznaniem uczelniom wyższym stosownej autonomii (1968), oznaczającej ich niezależność „od państwa w kwestii funkcjonowania i zarządzania wewnętrznego na zasadzie

³⁹⁰ J. Buczek, *Francuski model finansowania szkolnictwa wyższego – studium przypadku*, „E-Mentor” 2016 nr 1 (63) s. 29.

³⁹¹ Tamże, s. 22.

³⁹² Por. Ch. Musselin, *New forms of competition in higher education*, „Socio-Economic Review” 16 (2018) 3, s. 657-683.

³⁹³ Por. *Najlepsze uniwersytety Francji. Najnowszy ranking francuskich uczelni*, s. 1-3, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/pepites/najlepsze-uniwersytety-francji--ranking-uniwersytetow/> [data dostępu: 2024-07-05]; *Wszystkie 275 Uniwersytety w Francji. Rankingi i recenzje 2024*, <https://www.universityguru.pl/university-paris> [data dostępu: 2024-08-01].

³⁹⁴ Wspomniany czynnik jest kluczowy dla uczelni wyższej i jej kondycji finansowej, ponieważ zgodnie z ustawą z dnia 18 kwietnia 2006 r. o finansowaniu szkół wyższych [Loi n. 2006-450 du 18 avril 2006 de programme pour la recherche, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000426953/>] [data dostępu: 2024-11-18] zachodzi nie budząca wątpliwości zależność między finansowaniem jednostek dydaktyczno-badawczych z budżetu państwa a osiąganymi przez te podmioty wynikami naukowymi. Innymi słowy, „występuje ścisła korelacja między ilością środków finansowych, jakie dostaje uczelnia, a jej wynikami mierzonymi realizacją celów. [Wprawdzie – J.K.] tworzenie strategicznych planów rozwoju jest całkowicie fakultatywne, jednak w praktyce wszystkie szkoły wyższe i uniwersytety zawierają czteroletnie kontrakty z instytucjami państwowymi. Umowa taka obejmuje wszystkie rodzaje działalności i jest konieczna, aby otrzymywać dofinansowywanie publiczne”. J. Sobolewska-Noël, *Zmiany w funkcjonowaniu systemu szkolnictwa wyższego we Francji jako przykład dostosowania systemowego do założeń Procesu Bolońskiego*, „Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 3 (7) 2009, s. 15.

³⁹⁵ Z tej oferty mogą też korzystać Polacy. Stosowne umowy dwustronne zabezpieczające prawa obywateli Rzeczypospolitej Polskiej, którzy posiadają wolę odbycia studiów wyższych we Francji, precyzują zasady, jakie obowiązują w tym przedmiocie. Zob. Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Francuskiej o współpracy w dziedzinie kultury i edukacji, podpisana w Paryżu dnia 22 listopada 2004 r., Monitor Polski, Nr 36, poz. 325, s. 1142-1147; Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Francuskiej o wzajemnym uznawaniu dokumentów uprawniających do wstępu na studia wyższe, okresów studiów, dyplomów, tytułów i stopni, podpisana w Warszawie dnia 28 maja 2008 r., Monitor Polski, Nr 23, poz. 299, s. 763-787.

tw. demokracji wewnętrznej³⁹⁶, i wdrożeniem systemu kontraktów z instytucjami zewnętrznymi na prowadzenie dydaktyki i badań naukowych³⁹⁷ przyszło też uchylenie uprzedniego egalitaryzmu tych podmiotów; wraz z istotnym pomnożeniem liczby szkół wyższych poszła rywalizacja między tymi podmiotami reprezentującymi te same typy szkół i kierunki studiów. Traktowanie wreszcie przez władze uczelni wspomnianych jednostek dydaktyczno-badawczych jako środowisk, które mają zapewnić miejsca pracy dla kadry, otwierać możliwość współpracy z intratnymi przedstawicielami gospodarki i generować jak największe zyski, dało asumpt do akcentowania własnej wyjątkowości, elitarności i profesjonalizmu oraz do ustawicznego zabiegania o jak najlepszą renomę. I chociaż wspomniane współzawodnictwo przyczyniło się do podniesienia poziomu nauczania, polepszenia bazy lokalowej społeczności akademickiej i jej zaplecza badawczego oraz do podniesienia poziomu życia kadry profesorskiej i studentów, w istocie sprawiło też, że wszelka aktywność podejmowana w ramach uczelni, a zwłaszcza umowy partnerskie podpisywane między szkołami wyższymi, kooperacja uczelni z innymi podmiotami, starania władz szkoły wyższej o zapewnienie studentom bardziej atrakcyjnej oferty szkoleniowo-badawczej, podnoszenie jakości i komfortu studiów, zapewnienie optymalnych warunków prowadzenia badań naukowych i podniesienie poziomu usług na rzecz społeczności akademickiej, służy czysto indywidualnym interesom uczelni. Innymi słowy, jakkolwiek gros prywatnych szkół wyższych zabiega o status szkoły wyższej, która wnosi pożyteczny wkład w służbę publiczną szkolnictwa wyższego (*service public de l'enseignement supérieur*), co idzie też w parze z otrzymaniem stosownego wsparcia publicznego i uzyskaniem prawa studentów do korzystania z państwowego funduszu stypendialnego, w istocie cały ten wielki wysiłek organizacyjny, dydaktyczny, badawczy i promocyjny uczelni oznacza przedkładanie interesu własnego nad dobro wspólne i nadaje konkurencyjności – podsycanej jeszcze przez państwo, które finansuje działalność Agencji ds. Oceny Badań Naukowych i Szkolnictwa Wyższego oraz ogłasza projekty typu: bieguny konkurencyjności (2005) i inwestycje w przyszłość (2010) – charakter nowego „dogmatu”.

Podniesieniu wspomnianej konkurencyjności francuskich uczelni wyższych i ich większemu otwarciu się na studentów z zagranicy służy też proces dostosowywania zasad funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego Republiki Francuskiej do wymogów

³⁹⁶ Tamże.

³⁹⁷ Por. Ch. Musselin, *Brève histoire des universités. De leur suppression sous la Révolution, à leur renaissance en 1968, jusqu'à leurs reconfigurations actuelles*, art. cyt., s. 36-37.

przyjętych w Europejskim obszarze szkolnictwa wyższego (*European Education Area*)³⁹⁸. I tak, w imię lepszej koherencji wspomnianych systemów, międzynarodowej wymiany pracowników naukowych i studentów, zapewnienia obcokrajowcom łatwego i powszechnego dostępu do francuskich szkół wyższych, ujednolicenia systemu nauczania, wreszcie umiędzynarodowienia francuskiego systemu szkolnictwa wyższego³⁹⁹, dostosowano szereg przepisów prawa obowiązujących w państwowym systemie szkolnictwa wyższego do tych, które zatwierdzono w Europejskim obszarze szkolnictwa wyższego⁴⁰⁰. W praktyce oznaczało to wdrożenie m.in. następujących zmian w zakresie studiów wyższych we Francji, poprzedzonych promulgacją stosownych przepisów prawa: wprowadzenie trzystopniowego szkolnictwa wyższego, obejmującego studia licencjackie (*licence*), studia magisterskie (*master*)⁴⁰¹ i studia doktoranckie (*doctorat*); przyjęcie zasady uznawania kwalifikacji i okresów studiów wyższych, zrealizowanych na uczelniach za granicą⁴⁰²; wdrożenie systemu służącego poprawie jakości i adekwatności uczenia się i nauczania w szkołach wyższych.

Co jest charakterystyczne i indywidualne dla francuskiego systemu szkolnictwa wyższego, reformy wdrażane w ramach tego systemu znacznie wykraczają poza wymagania przyjęte w Deklaracji Bolońskiej i obowiązujące w Europejskim obszarze szkolnictwa wyższego. Wspomniane działania o charakterze reformatorskim podyktowane są nie tylko przywołaną

³⁹⁸ Europejski obszar szkolnictwa wyższego, zainicjowany podczas konferencji Europejskich Ministrów Edukacji w marcu 2010 r., oznacza europejską przestrzeń edukacyjną państw, które przyjęły zasady prawa zdefiniowane w ramach tzw. procesu bolońskiego, wdrożonego w zakresie szkolnictwa wyższego i mającego na celu zapewnienie większej spójności systemu szkolnictwa w Europie.

³⁹⁹ Por. M. Pachocka, *Francuski system edukacji w perspektywie międzynarodowej na przykładzie szkolnictwa wyższego*, „Studia Europejskie” 2013 (4) s. 170.

⁴⁰⁰ Por. Decret n. 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d’enseignement supérieur de la construction de l’Espace européen de l’enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000771048/> [data dostępu: 2024-11-18].

⁴⁰¹ Jakkolwiek w tym przypadku przyjęto we Francji zasadę, że student, który ukończył 5-letnie studia, otrzymuje dyplom magisterski i tytuł magistra, utrzymano jednak dotychczasowy podział na dwa rodzaje specjalizacji, mianowicie te, które przygotowują do pracy zawodowej poza murami uczelni, i te, które są przepustką do podjęcia pracy badawczej. Utrzymano także specyficzne zasady kształcenia obowiązujące w prestiżowych *grandes écoles*, których dyplom stanowi pewną przepustkę do zatrudnienia w nauce, dyplomacji, administracji państwowej, biznesie itp. W tym przypadku zachowano m.in. regułę, że kandydaci na studia muszą ukończyć stosowne, najczęściej dwuletnie przygotowanie (*classes préparatoires*), niekiedy dwuletnie studia, i zdać egzamin wstępny. Otrzymanie dyplomu *grande école*, całkowicie różnego od dyplomu uniwersyteckiego, jakkolwiek zazwyczaj jest on też uznawany za równoważny dyplomowi magisterskiemu, np. dyplomowi magistra inżyniera w przypadku ukończenia studiów technicznych, może w praktyce poprzedzać specyficzną ścieżkę kształcenia wyższego, adekwatna do wewnętrznych reguł obowiązujących w danej *grande école*. Por. D. Dziewulak, *Podstawy prawne i organizacja systemu szkolnictwa we Francji z uwzględnieniem wpływu ministra edukacji na działalność szkół publicznych i prywatnych*, „Zeszyty Prawnicze” 73 (2022) 1, s. 61-63.

⁴⁰² Zgodnie z Dekretem z 8 kwietnia 2002 r. dostosowującym francuski system szkolnictwa wyższego do tego, co obowiązuje w Europejskim obszarze szkolnictwa wyższego, wdrożono we wszystkich szkołach wyższych Republiki Francuskiej europejski system transferu punktów (*European Credit Transfer System*, ECTS), tj. system oceny i porównywania osiągnięć na uczelniach bazujący na punktacji przewidzianej w przypadku zaliczenia danego przedmiotu. System ten ma na celu ujednolicenie zasad prawa stosujących się do organizacji studiów i usprawnienie samego studiowania w uczelniach należących do Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego.

wyżej zasadą konkurencyjności, tj. podniesieniem renomy francuskich wyższych szkół i chęcią pomnożenia zainteresowania młodych ludzi studiami we Francji. Drugim, nie mniej istotnym celem tych zmian systemowych w szkolnictwie wyższym jest urynkowanie usług edukacyjnych i możliwie szerokie wykorzystanie wiedzy akademickiej w rozwoju wszelkich sektorów gospodarki, przemysłu i rolnictwa. Innymi słowy, osoby odpowiedzialne za reformę systemu szkolnictwa wyższego – świadome tego, że aby państwo mogło czerpać znaczne korzyści z wiedzy naukowej, nauczyciele odpowiedzialni za kształcenie akademickie i badania naukowe powinni stać się partnerami dla ludzi biznesu – zadbały, aby jak najefektywniej i ściśle powiązać kierunki kształcenia w szkolnictwie wyższym z podstawowymi potrzebami wewnętrznego rynku pracy. Wspomniane wysiłki, jakkolwiek mogą rodzić pewne zagrożenia (np. przedkładanie przez nauczycieli akademickich troski o jak największy zysk przedsiębiorstwa, z którym współpracują i z którego otrzymują środki finansowe na badania, nad rozwój nauki i jakość pracy dydaktycznej), w praktyce generują nadzwyczaj wiele korzyści, i to dla obu stron, tj. i dla środowiska akademickiego i dla gospodarki. W realiach Republiki Francuskiej – jak zauważa J. Sobolewska-Noël – przedstawia się to następująco: „Większa autonomia uniwersytetów, bardziej elastyczny system awansów naukowych, włączenie przedsiębiorstw i biznesu do procesu finansowania badań naukowych, stypendia i premie dla młodych obiecujących badaczy – te wszystkie czynniki sprawiają, że nauka, a tym samym naukowcy, mają realny wkład w rozwój kraju i gospodarki”⁴⁰³.

Zakończenie

Próba poznania historii szkolnictwa wyższego we Francji, gdzie uformowały się, powszechnie cenione i przyjmowane nie tylko w Europie: nowy typ organizacji uniwersytetu i udany model kształcenia politechnicznego, pozwala wysunąć kilka wniosków natury ogólnej. Oto kluczowe spośród nich.

Sama idea uniwersytetu jakkolwiek natrafiła we Francji, za sprawą zwolenników Wielkiej Rewolucji Francuskiej niszczących dawny porządek społeczny, na nieracjonalny i niepohamowany sprzeciw, okazała się w perspektywie wieków dobrą, wypróbowaną, udaną i prospołeczną formą edukacji szerokich kręgów społecznych. Podobnie należy też ocenić kilka innych sprawdzonych form specjalistycznego szkolnictwa wyższego, wdrożonych we Francji w ostatnich trzech wiekach. Na szczególne wyróżnienie zasługują tu Kolegium Francuskie i *grandes écoles*. Tak *Collège de France*, jak ponad 250 elitarnych i zapewniających

⁴⁰³ J. Sobolewska-Noël, *Zmiany w funkcjonowaniu systemu szkolnictwa wyższego we Francji jako przykład dostosowania systemowego do założeń Procesu Bolońskiego*, art. cyt., s. 23.

wykształcenie na najwyższym poziomie *grandes écoles* – także takich jak słynne *École Polytechnique*, *École Nationale Supérieure des Mines de Paris*, *École Nationale des Ponts et Chaussées* – zdają się odpowiadać szerokim i najbardziej wyszukany potrzebom społecznym w zakresie podnoszenia wykształcenia i nabywania kwalifikacji zawodowych na najwyższym poziomie. Co więcej, absolwenci tych renomowanych i dbających o wysoki poziom nauczania szkół wyższych, jako osoby znakomicie przygotowane do wykonywania specjalistycznych zadań i posiadające konieczne umiejętności praktyczne, z pewnością stanowią o potęgę współczesnej Francji i jej wiodącej roli w wielu dziedzinach nauki i gospodarki.

Należy stwierdzić, że francuskie szkolnictwo wyższe, oceniane z perspektywy dnia dzisiejszego, było wystawione w ciągu wieków na wiele poważnych wyzwań społecznych i nie zawsze potrafiło się oprzeć radykalnym zmianom politycznym. Szczególnie dotkliwe i negatywne skutki społeczne, w tym te dotyczące znaczenia samego szkolnictwa wyższego, spowodowało uderzenie w najstarszy i podstawowy typ europejskiej uczelni wyższej, jakim było zdelegalizowanie w okresie Wielkiej Rewolucji Francuskiej działalności uniwersytetów. Wspomniany akt wyraźnie zaszkodził i nadwzględował dobre imię, i to na długie lata, tej wielowydziałowej i ceniowej w całym świecie formy kształcenia uniwersyteckiego, łączącego funkcje dydaktyczne, czyli formowanie elit społecznych w wielu kluczowych dziedzinach życia i przygotowanie przyszłych pracowników nauki, z funkcjami naukowymi, tj. z indywidualnym rozwojem intelektualnym i prowadzeniem prac badawczych.

Co zastanawia, o ile w pierwszych dwóch wiekach działalności uniwersytetów francuskich, kiedy te podlegają nadzorowi kościelnemu, daje się zauważyć wyraźny wzrost autonomii środowiska uniwersyteckiego i jego znaczną niezależność od władzy państwowej i samorządowej, o tyle kolejne wieki funkcjonowania szkolnictwa wyższego we Francji – tak pod rządami monarchii, jak w okresie republiki – każą stwierdzić stopniowe i to zauważalne ograniczanie tej niezależności przez czynnik państwowy. Dobrym przykładem zachodzenia wspomnianych procesów jest Paryż, gdzie najpierw daje się zauważyć staranie miejscowych szkół kościelnych o uznanie ich możliwie szerokiej autonomii, dalej etap rozwoju uczelni cieszącej się znaczną samodzielnością potwierdzoną aktami normatywnymi i wsparciem władzy państwowej, życzliwego obserwatora, wreszcie coraz większe ingerowanie władzy cywilnej w działalność szkół wyższych i faktyczne jej ograniczenie. Nader wyraźnymi przejawami ingerencji państwa w system kształcenia wyższego były: a) zastrzeżenie przez ustawodawcę państwowego, że jedynie nauczyciele akademicki całkowicie oddani ideom liberalnym i będący członkami Uniwersytetu Cesarzowskiego posiadali prawo nauczania w szkołach wyższych; b) centralne sterowanie przez państwo, aż do początku XXI wieku,

instytucjami szkolnictwa wyższego oraz bezpośredni nadzór i kontrola jego bieżącej działalności; c) bezwzględne wykluczenie przez państwo możliwości powołania do istnienia uniwersytetu przez związki wyznaniowe, w efekcie czego pośród 275 uniwersytetów realizujących dzisiaj działalność dydaktyczno-badawczą we Francji, w tym 45 uniwersytetów w samym Paryżu, ani jedna z tych wielokierunkowych jednostek dydaktyczno-badawczych nie jest prowadzona przez kościelną osobę prawną.

Jakkolwiek śmiało można stwierdzić, że wyższe wykształcenie stało się dziś we Francji etapem nader ważkim i cenionym w indywidualnym rozwoju wielu rodaków Roberta de Sorbon i obcokrajowców wybierających studia we Francji – co potwierdzają m.in. dane statystyczne dotyczące liczby studentów pobierających naukę we francuskich uczelniach wyższych oraz te, które dotyczą rozwoju sieci uniwersytetów i innych typów szkół wyższych – niekoniecznie można przyjąć, że model kształcenia na poziomie studiów wyższych oferowany w ojczyźnie Karola Wielkiego gwarantuje zrobienie kariery i jest bardziej ceniony niż te formy kształcenia, które oferują uniwersytety amerykańskie i brytyjskie.

Nie podlega jednak dyskusji, że francuskie uniwersytety i inne szkoły wyższe odegrały kluczową i pozytywną rolę w rozwoju społeczeństwa, kultury i gospodarki; co istotne, dotyczy to nie tylko samej Francji, ale też i Europy. M.in. dzięki dobrze rozwiniętemu szkolnictwu wyższemu Francja stała się wpływowym ośrodkiem kultury, najpierw chrześcijańskiej, później oświeceniowej, a sam Paryż przez wiele wieków pełnił funkcję jednego z centrów światowej nauki i kultury. Należy tu jednak wyraźnie zastrzec, że Francja na przestrzeni wieków jawi się jako jedyny kraj w Europie, w którym uniwersytety nie są uprzywilejowanym i preferowanym miejscem formowania elit państwowych i prowadzenia prac badawczych; wspomniane funkcje społecznie istotne w tym przypadku spełniały i pełnią z wielkim powodzeniem inne uczelnie wyższe, w szczególności *grandes écoles*⁴⁰⁴.

Tak forma kształcenia uniwersyteckiego, jak inne typy szkolnictwa wyższego, wdrażane we Francji w ciągu niespełna dziewięciu ostatnich stuleci, stanowiły próbę zaradzenia bieżącym, nader zróżnicowanym potrzebom społecznym. O ile w okresie średniowiecza i odrodzenia chodziło tu przede wszystkim o zapewnienie państwu i Kościołowi katolickiemu niezbędnych kadr, tj. wykształconych i dobrze przygotowanych urzędników i pasterzy, a w czasach nowożytnych o fachowe wsparcie rozwoju gospodarczego państwa, o tyle w ostatnich dekadach wyzwaniem dla francuskiego systemu szkolnictwa wyższego były kolejno: gwałtowny wzrost liczby studentów, w tym pochodzących z zagranicy; rewolucyjne i szybkie

⁴⁰⁴ Por. Ch. Musselin, *Brève histoire des universités. De leur suppression sous la Révolution, à leur renaissance en 1968, jusqu'à leurs reconfigurations actuelles*, art. cyt., s. 23-24.

przemiany technologiczne i gospodarcze w kraju i na świecie; konieczność dostosowania form i jakości kształcenia wyższego do wymogów przyjętych w Unii Europejskiej.

Kolejne, dość liczne i nie zawsze udane, próby prawnego uregulowania francuskiego systemu szkolnictwa wyższego nader często oznaczały chęć wdrożenia określonych postulatów natury politycznej⁴⁰⁵, nie zaś odpowiedź na dezyderaty pochodzące z samych środowisk akademickich. Takie podejście do organizacji szkolnictwa wyższego generowało nader liczne i ostre, niespotykane w innych państwach, protesty środowiska akademickiego. Co zastanawia a nawet budzi niepokój, także próby naprawienia wcześniejszych błędów w zakresie regulacji prawnych działalności uniwersytetów i innych szkół wyższych, publicznych i prywatnych, z zasady też były podyktowane podobnymi motywami, tj. chęcią realizacji własnych projektów politycznych niekoniecznie służących kondycji szkolnictwa wyższego, nie zaś oczekiwaniami zgłaszanymi przez kadrę profesorską i samych studentów.

Pośród wielu form kształcenia akademickiego, wdrożonych we Francji na przełomie ponad ośmiu wieków istnienia szkolnictwa wyższego w tym kraju, jako szczególnie interesującą, nowatorską, eksponującą kreatywność naukową, daleką od powszechnie powielanych schematów uczenia uniwersyteckiego, otwartą na wszelkie nowe i niekonwencjonalne rozwiązania, wreszcie całkowicie różną od klasycznej uczelni, jest bez wątpienia idea, która w rzeczywistości przyjęła postać Kolegium Francuskiego. W takim modelu studiów wyższych, kompletnie niepodobnym do klasycznego uniwersytetu i *grandes écoles* – gdzie nie ma zapisów na studia, studentów, ćwiczeń, egzaminów i dyplomów, gdzie katedry tworzy się dla szczególnie wybitnych profesorów nie zaś szuka się uczonych do wakujących katedr, gdzie motorem wszelkich badań naukowych jest ciekawość, gdzie Zgromadzenie Profesorów powołuje do swego grona nowych członków nie na podstawie stopni i tytułów naukowych posiadanych przez kandydata, ale biorąc pod uwagę jego dorobek naukowy, znaczenie prowadzonych badań i ich nowatorski charakter – nie są istotne okresowe sprawozdania z przeprowadzonych badań i wykładów, realizacja takich czy innych wytycznych władz zwierzchnich i pozyskiwanie grantów, ale sama prawda i pasjonaci nauki, którzy mają nieprzepartą wolę, aby ją zgłębiać.

Interesującym typem francuskiego szkolnictwa wyższego, promującym najzdolniejszych i dobrze przygotowanych kandydatów na studia, przy tym gwarantującym specjalistyczne wykształcenie, teoretyczne i praktyczne na najwyższym poziomie i w bardzo wielu

⁴⁰⁵ „W kraju tak scentralizowanym jak Francja rozwój i reformowanie uniwersytetu jest ciągle uważane za problem polityki państwowej”. E. Drogosz-Zabłocka, *Francuskie szkolnictwo wyższe – struktura instytucjonalna i przemiany*, art. cyt., s. 190.

dyscyplinach nauki, ukierunkowanym zarazem na gromadzenie zbiorów naukowych i prowadzenie prac badawczych, są *grandes écoles*, tj. wielkie szkoły zawodowe, formujące elitę francuskiej gospodarki, mianowicie kadrę wojskową i administracyjną najwyższego szczebla, wysokiej klasy specjalistów w zakresie fortyfikacji, budownictwa, górnictwa i budowy mostów, inżynierów, ekonomistów i menedżerów. Nader rozbudowana sieć takich szkół, licząca dziś ponad 250 ośrodków naukowych, oferujących studia w kilkudziesięciu dyscyplinach, zapewnia państwu nie tylko doskonale przygotowanych urzędników publicznych i specjalistów w wielu dziedzinach gospodarki i usług. Działalność tych szkół, które uczyniły z Francji światową kolebkę szkolnictwa technicznego, ma realny i znaczny wpływ na rozwój naukowy społeczeństwa, nowoczesny charakter francuskiej gospodarki, jej kreatywność, innowacyjność, konkurencyjność i długofalowy rozwój i zarazem gwarantuje potencjalnym studentom tych uczelni otrzymanie najlepszego kierunkowego wykształcenia w najbardziej wyszukanych dziedzinach oraz uzyskanie najwyższych umiejętności praktycznych.

Wprawdzie należy zgodzić się, że *universitas semper reformanda est*, niemniej zmiany w ramach francuskiego uniwersytetu i szkolnictwa wyższego, które można dostrzec w ciągu niespełna dziewięciu wieków jego funkcjonowania, miały dość osobliwą genezę i charakter. O ile bowiem średniowieczne uniwersytety we Francji spotykały się z zasady z dyskretną krytyką dotyczącą przede wszystkim metod dydaktycznych i autonomii badań, o tyle już negatywna ocena szkolnictwa uniwersyteckiego w renesansie, w tym przestarzałego nauczania, wyraźnie się nasiliła; jej pokłosiem było m.in. uformowanie się alternatywnej formy kształcenia na poziomie wyższym, realizowanej m.in. przez Kolegium Francuskie i szkoły specjalistyczne, zwłaszcza medyczne. W kolejnych stuleciach owa dezaprobata dla formy kształcenia uniwersyteckiego przybrała tak wyraźny rys, że nie tylko zaczęto podważać opinie środowisk naukowych i kontestować ich autorytet, ale nawet wprost zakwestionowano samo istnienie ośrodków uniwersyteckich. Jeśli mowa o kierunkach reformy nauczania uniwersyteckiego i całego systemu szkolnictwa wyższego we Francji, najbardziej niepokojącym jest fakt ścisłego powiązania i bezpośredniej zależności systemu studiów wyższych, a tym samym i wszelkich reform wdrażanych w środowisku akademickim, od czynnika politycznego i państwowego. I o ile jeszcze zaangażowanie państwa w rozwój i funkcjonowanie środowiska uniwersyteckiego w średniowieczu było w istocie podyktowane troską o rozszerzenie sieci prężnych i dobrych uniwersytetów, wolą przygotowania elit kierowniczych dla państwa oraz zapewnieniem kadry profesorskiej i studentom gwarancji prawnych, w tym stosownej autonomii badań i życia, o tyle ingerencje czynnika politycznego i państwowego w działalność szkolnictwa wyższego w ostatnich 235 latach, poczynając od Wielkiej Rewolucji Francuskiej, wyraźnie ograniczyły i

samą działalność uniwersytecką, i niezależność środowiska akademickiego, i jego inwencję twórczą. W efekcie, stosowne reformy wdrażane w ramach systemu szkolnictwa wyższego we Francji w ostatnich stuleciach – często przybierające kształt ideowej reorientacji tego systemu, jego destrukcyjnej reorganizacji, jak działo się to w okresie I Republiki, wykluczenia zeń czynnika prywatnego, czego przykładem może być ograniczenie szkolnictwa wyznaniowego – niekoniecznie służyły rozwojowi nauki, samego uniwersytetu, dobrej kondycji systemu szkolnictwa wyższego i jego autonomii. Wprost przeciwnie, reformy te, często podyktowane sytuacją polityczną w państwie, aktualnymi prądami ideologicznymi i bieżącymi potrzebami społecznymi, zamiast służyć profesjonalizacji szkolnictwa wyższego, podniesieniu poziomu studiów, zapewnieniu kadrze naukowej i studentom optymalnych warunków badań oraz integralnemu rozwojowi człowieka w aspekcie indywidualnym i społecznym, oznaczały w praktyce instrumentalne traktowanie systemu szkolnictwa wyższego, ograniczenie swobody prowadzenia badań naukowych, deprecjonowanie niektórych dyscyplin naukowych, narzucanie przez państwo formalnych ograniczeń negujących autonomię i podmiotowość środowiska akademickiego.

W tym kontekście cieszą, przynajmniej w pewnym stopniu, zmiany w zakresie francuskiego systemu szkolnictwa wyższego, zaprowadzane w ostatnich dwóch dekadach. Szczególnym optymizmem napawa stopniowe odchodzenie od centralistycznego sterowania przez państwo instytucjami szkolnictwa wyższego, wyraźne poszerzenie kompetencji zarządczych rektorów i kierowanych przez nich organów kolejalnych uczelni, odchodzenie od scentralizowanego państwowego systemu finansowania szkolnictwa wyższego ku modelowi rynkowemu, kiedy jednostki dydaktyczno-badawcze a nawet pojedynczy uczeni mogą zawierać stosowne umowy na realizację zadań dydaktycznych i prowadzenie badań naukowych, powolne wycofywanie się państwa z bezpośredniego nadzoru i kontroli szkół wyższych przez wdrożenie nowych form finansowania nauki, w tym systemu kontraktów z przedstawicielami gospodarki, powołanie niezależnych instytucji zajmujących się rozdziałem środków finansowych na cele szkolnictwa wyższego oraz oceną programów studiów i kadry profesorskiej, docenienie roli szkół wyższych w rozwoju poszczególnych regionów i w konsekwencji domaganie się przez władze regionalne uwzględnienia przez państwo w ich budżecie potrzeb kształcenia akademickiego i badań naukowych. Tego typu podejście władz Republiki Francuskiej do kwestii reformy systemu szkolnictwa wyższego powoli nadaje mu taki kształt i charakter, że może stać się ono realną i ważną siłą kreującą rozwój ekonomiczny państwa, sprawdzonym modelem, którego elementy można też wdrożyć w szkolnictwie wyższym Polsce, a nawet istotnym impulsem rewolucji

akademickiej, która – jak zauważa Philip G. Altbach – ma dzisiaj unikalny charakter, ponieważ pociąga za sobą rozległe, strukturalne i globalne wręcz zmiany⁴⁰⁶.

Bibliografia

Źródła

Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements d'enseignement supérieur ou de recherche, <https://www.data.gouv.fr/fr/organizations/agence-de-mutualisation-des-universites-et-etablissements-denseignement-superieur-ou-de-recherche/> [data dostępu: 2024-11-15].

Carolus Magnus, Epistola VIII. Ad Leonem Papam. Missa per Angilbertum abbatem Centulensem (Anno 796), J.P. Migne, Patrologiae Cursus Completus. Series Latina, T. 98, Parisiis 1862.

Chartularium Universitatis Parisiensis, éd. par H. Denifle et É. Châtelain, vol. I, n. 1, Paris 1889-1897.

Décret du 16 août 1901 pris pour l'exécution de la loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association, <https://www.legifrance.gouv.fr/L...> [data dostępu: 2024-11-15].

Décret du 25 mars 1924 sur l'enseignement secondaire des filles, <https://www.education.gouv.fr/> [data dostępu: 2024-11-15].

Decret n. 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000771048/> [data dostępu: 2024-11-18].

Edit du Roi, Portant réunion de l'Université de Cahors à celle de Toulouse, donné à Versailles au mois de Mai 1751, Paris, L'Imprimerie Royale, 1755, www.gallica.bnf.fr [data dostępu: 2024-08-07].

Effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur en France de 1980 à 2023, <https://www.fr.statista.com/statistiques/499700/effectifs-d-etudiants-en-enseignement-superieur-france/> [data dostępu: 2024-11-18].

Espace européen de l'enseignement supérieur, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/espace-europeen-de-l-enseignement-superieur-eees-51338> [data dostępu: 2024-11-15].

⁴⁰⁶ Por. Ph. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley, *Trends in global higher education. Tracking and academic revolution. Executive summary. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, Paris 2009, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168> [data dostępu: 2024-11-18].

France 2030: un plan d'investissement pour la France, <https://www.economie.gouv.fr/files/files/2021/France-2030.pdf> [data d'obtention: 2024-11-13].

L'ambition au service de l'enseignement et de la recherche en Île de France, <https://www.ac-paris.fr/le-projet-u3m-l-ambition-au-service-de-l-enseignement-et-de-la-recherche-en-ile-de-france-124493> [data d'obtention: 2024-11-13].

La liste des 176 universités privées en France en 2024, <https://bourses-etudes.net/liste-des-universites-privees-en-france/> [data d'obtention: 2024-09-07].

La liste des 75 universités publiques en France - Tout découvrir, https://etudier-en-france.net/liste-des-universites-publiques-en-france/?utm_content=cmp-tru [data d'obtention: 2024-07-23].

La loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968, <https://francearchives.gouv.fr/findingaid/f85bbebb98134d909d3cc0e7882fcbccf3b2dc0a> [data d'obtention: 2024-11-10].

La loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968, <https://francearchives.gouv.fr/findingaid/f85bbebb98134d909d3cc0e7882fcbccf3b2dc0a> [data d'obtention: 2024-11-10].

La loi Guizot du 28 juin 1833 établit les principes et les modalités de l'enseignement primaire en France.

Les 82 écoles privées reconnues par l'état en France, https://bourses-etudes.net/les-ecoles-privees-reconnues-par-l-etat-en-france/?utm_content=cmp-tru [data d'obtention: 2024-09-07].

Les différents types d'établissement d'enseignement supérieur en France, <https://www.campusfrance.org/fr/etablissement-enseignement-superieur-france> [data d'obtention: 2024-11-18].

Les écoles disponibles en France. Listes et les prix par spécialité, <https://bourses-etudes.net/les-ecoles-disponibles-en-france/> [data d'obtention: 2024-11-06].

Loi de programme n. 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000426953/> [data d'obtention: 2024-11-13].

Loi de programme n. 85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel, <https://www.education.gouv.fr/loi-de-programme-ndeg85-1371-du-23-decembre-1985-sur-l-enseignement-technologique-> [data d'obtention: 2024-11-15].

Loi du 10 juillet 1896 relative à la constitution des universités, art. 1, <https://www.legifrance.gouv.fr/J...> [data d'obtention: 2024-11-09].

Loi du 12 juillet 1875 relative à la liberté de l'enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070889> [data d'obtention: 2024-11-15].

Loi du 12 juillet relative à la liberté de l'enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070889> [data dostępu: 2024-11-15].

Loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000521267> [data dostępu: 2024-11-15].

Loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignemet supérieur, art. 7, <https://www.senat.fr>a...> [data dostępu: 2024-11-09].

Loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association, <https://www.legifrance.gouv.fr>L...> [data dostępu: 2024-11-15].

Loi du 27 février 1880 relative au Conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques, art. 1nn, <https://senat.fr>fev18...> [data dostępu: 2024-11-09].

Loi du 28 mars 1882 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire, art. 4, <https://www.legifrance.gov.fr>les-lois-scol...> [data dostępu: 2024-11-09].

Loi du 30 novembre 1886 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire, <https://www.legifrance.gov.fr>a...> [data dostępu: 2024-11-09].

Loi du 7 juillet 1904 relative à la suppression de l'enseignement congréganiste, <https://francearchives.gouv.fr> [data dostępu: 2024-11-09].

Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires, <https://www.legifrance.gouv.fr>a...> [data dostępu: 2024-11-09].

Loi n. 2006-450 du 18 avril 2006 de programme pour la recherche, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000426953/> [data dostępu: 2024-11-18].

Loi n. 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilité des universités, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315/> [data dostępu: 2024-11-13].

Loi n. 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315> [data dostępu: 2024-11-13].

Loi n. 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, <https://www.legifrance.gouv.fr>J...> [data dostępu: 2024-11-13].

Loi n. 82-610 du 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006068756> [data dostępu: 2024-11-13].

Loi n. 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000692733> [data dostępu: 2024-11-15].

Loi n. 99-587 du 12 juillet 1999 sur l'innovation de la recherche, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000759583> [data d'obtention: 2024-11-11].

Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000692733> [data d'obtention: 2024-11-10].

Loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial du 25 juillet 1919, <https://www.legifrance.gouv.fr/J...> [data d'obtention: 2024-11-15].

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Les établissements d'enseignement supérieur privés*, [Les établissements d'enseignement supérieur privés | enseignementsup-recherche.gouv.fr](https://enseignementsup-recherche.gouv.fr) [data d'obtention: 2024-11-15].

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Circulaire du 24 mars 1989*.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, La stratégie nationale de l'enseignement supérieur, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/la-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes-46499> [data d'obtention: 2024-11-18].

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Les effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur en 2023-2024, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-effectifs-etudiants-dans-l-enseignement-superieur-en-2023-2024-969> [data d'obtention: 2024-11-18].

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Stratégie nationale de recherche, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/strategie-nationale-de-recherche> [data d'obtention: 2024-11-18].

Najlepsze uniwersytety Francji. Najnowszy ranking francuskich uczelni, s. 1-3, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/pepites/najlepsze-uniwersytety-francji--ranking-uniwersytetow/> [data d'obtention: 2024-07-05].

Ordonnance du 21 mars 1816 de Louis XVIII portant réorganisation de l'Institut de France.

Ordonnance royale du 29 février 1816 de Louis XVIII sur l'instruction primaire.

Pôles européens d'innovation numérique, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/fr/activities/edihs> [data d'obtention: 2024-11-13].

Schéma Université 2000, <https://francearchives.gouv.fr/fr/facomponent/f2e7854973d3e66ae3b8380ee302f8e847bd1d5a> [data d'obtention: 2024-11-13].

UDESCA – *l'UDESCA rassemble les cinq établissements d'enseignement supérieur*, <https://www.udesc.fr> [data d'obtention: 2024-09-07].

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Francuskiej o współpracy w dziedzinie kultury i edukacji, podpisana w Paryżu dnia 22 listopada 2004 r., Monitor Polski, Nr 36, poz. 325, s. 1142-1147.

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Francuskiej o wzajemnym uznawaniu dokumentów uprawniających do wstępu na studia wyższe, okresów studiów, dyplomów, tytułów i stopni, podpisana w Warszawie dnia 28 maja 2008 r., Monitor Polski, Nr 23, poz. 299, s. 763-787.

Union des établissements d'enseignement supérieur catholique (Udesca), <https://eglise.catholique.fr/guide-eglise-catholique-france/structure/union-des-etablissements-denseignement-superieur-catholique> [data dostępu: 2024-11-06].

Wszystkie 275 Uniwersytety w Francja. Rankingi i recenzje 2024, <https://www.universityguru.pl/university-paris> [data dostępu: 2024-08-01].

Literatura przedmiotu

Literatura przedmiotu

Albertini P., *L'École en France XIX^e-XX^e siècle de la maternelle à l'université*, éd. Hachette Supérieur, Paris 1992.

Altbach Ph. G., Reisberg L., Rumbley L. E., *Trends in global higher education. Tracking and academic revolution. Executive summary. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, Paris 2009, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168> [data dostępu: 2024-11-18].

Astruc M., *Memoires sur l'histoire de la Faculté de Médecine de Montpellier*, livre II, Paris 1767, s. 125, https://archive.org/details/bub_gb_Th1PAAAAAcAAJ/page/n1/mode/2up *Mémoires pour servir a l'histoire de la Faculté de médecine de Montpellier : Astruc, Jean, 1684-1766 : Darmowe pobieranie, wypożyczanie i przesyłanie strumieniowe : Internet Archive* [data dostępu: 2024-08-17].

Buczek J., *Francuski model finansowania szkolnictwa wyższego – studium przypadku*, „E-Mentor” 2016 nr 1 (63) s. 21-30.

Cadé M., *L'université et la Révolution Française. Mort d'une institution (1789-1793)*, [w:] L'Université de Perpignan, [éd.] P. Carmignani, J. Sagnes, Perpignan 2013, s. 165-194.

Charle Ch., Verger J., *Histoire des universités XII^e-XXI^e siècle*, Presses Universitaires de France 2012.

Charle Ch., Verger J., *Histoire des universités*, „Bulletin des Bibliothèques de France” 1995, nr 3, s. 94-95.

Chevassus-au-Louis N., *L'Université. Laboratoire de la pensée médiévale*, „Les Cahiers de Science et Vie” 114 (2009) 12, s. 24-31.

Cholvy G., *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles*, „Revue d'Histoire de l'Église de France” 81 (1995) n. 206, s. 7-11.

Cointet M., *Vichy et la séparation de l'Église et de l'État: une remise en cause limitée (1940-1945)*, [w:] R. Vandebussche (ed.), *De Georges Clemenceau à Jacques Chirac: L'État et la pratique de la loi de séparation*, L'Institut de Recherches Historiques du Septentrion, 2008, s. 107-121.

Condette J.-F., *La création des recteurs d'académie en France au XIX^e siècle*, [w:] Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe, ISSN 2677-6588.

Condette J.-F., *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, T. I, *La formation d'une élite administrative au service de l'instruction publique*, Lyon 2009.

Condette J.-F., „Mai 1968 en perspective”: ruptures et continuités, accélérations et résistances à la réforme dans le champs éducatif (1968-1975), „Histoire Politique” 37 (2019) s. 1-23.

De Falloux A., *Mémoires d'un Royaliste*, éd. Perrin, Paris 1888.

Delaunay P., *La vie médicale aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles*, s. 293, <https://books.google.pl/books> [data dostępu: 2024-08-12].

Desrichard Y., *Histoire des universités*, Paris 1994.

Docagne M., *Les Grandes Écoles de France*, Legare Street Press 2023.

Drogosz-Zabłocka E., *Francuskie szkolnictwo wyższe – struktura instytucjonalna i przemiany*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 17 (2001) 1, s. 182-199.

Dziewulak D., *Podstawy prawne i organizacja systemu szkolnictwa we Francji z uwzględnieniem wpływu ministra edukacji na działalność szkół publicznych i prywatnych*, „Zeszyty Prawnicze” 73 (2022) 1, s. 39-72.

Fałkowski W., *Debata o szkolnictwie wyższym we Francji. Wprowadzenie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 34 (2009) 2, s. 129-131.

Favrolt S., *15 Janvier 1200. Philippe Auguste fonde l'Université de Paris*, www.herodote.net/15_janvier_1200-evenement-12000115 [data dostępu: 2024-08-08].

Flori J., *Philippe Auguste. La naissance de l'État monarchique*, Éditions Tallandier, Paris 2007.

Fumaroli M., *Histoire du Collège de France*, Paris 2006.

- Gadoffre G., *La révolution culturelle dans la France des humanistes*, Genève 1997.
- Gilson E., *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, Warszawa 1987.
- Grzybowski J., *Szkoła pałacowa Karola Wielkiego – intelektualna wiosna średniowiecznej filozofii*, „Studia Płockie” 29 (2001) s. 263-276.
- Kouamé T., *Au miroir de la scolastique. Le modèle universitaire parisien au XV^e siècle*, [w:] Être Parisien, ed. C. Gauvard, J.-L. Robert, Éditions de la Sorbonne, Paris 2004, s. 307-324.
- Krajczyński J., *Prawo oświatowe a autonomia szkół wyznaniowych w zakresie nauczania i wychowania*, „Przegląd Prawa Wyznaniowego” 8 (2016) s. 47-67.
- Kryszewski Wł., *Uniwersytet*, [w:] Encyklopedia powszechna PWN, t. 3, Warszawa 1988.
- Krzyszowski Z., *Sorbona*, [w:] Encyklopedia katolicka, t. 18, Lublin 2013, kol. 608-610.
- L'enseignements avant 1789: une organisation reposant sur l'initiative privée et les pouvoirs locaux*, (27 X 2019), s. 4, <https://www.france-pittresque.com/spip.php?article15417> [data dostępu: 2024-07-27].
- Léon A., Roche P., *Histoire de l'enseignement en France*, Presses Universitaires de France 2018.
- Modrzyński P., M. Kwiek, *Reformy edukacji wyższej we Francji w obszarze finansowania szkół wyższych*, „Analizy Instytutu Badań Edukacyjnych” 12 (2015) s. 1-62.
- Musselin Ch., *Brève histoire des universités. De leur suppression sous la Révolution, à leur renaissance en 1968, jusqu'à leurs reconfigurations actuelles*, [w:] F. Forest, Les Universités en France. Nouvelle édition entièrement refondue, augmentée et mise à jour, Mont-Saint-Aignan 2021, s. 19-41.
- Musselin Ch., *New forms of competition in higher education*, „Socio-Economic Review” 16 (2018) 3, s. 657-683.
- Pachocka M., *Francuski system edukacji w perspektywie międzynarodowej na przykładzie szkolnictwa wyższego*, „Studia Europejskie” 2013 (4) s. 169-195.
- Pacholski L., *Jakie uniwersytety?*, „Nauka” 1 (2005) s. 147-156.
- Perrot X., *L'esprit de l'état monarchique (XVI^{ème} – XVIII^{ème} siècles). Entre idéalisme et réalisme*, Paris 2014.
- Plouviez D., *La profession de costructeurs de navires dans les ports de commerce de la fin du XVII^{ème} siècle aux années 1830*, „Histoire de la Maritimité” 14 (2021), s. 109-147.
- Prost A., *Les universités françaises de 1808 à 1968*, s. 1, <https://academisciencismoralesetpolitiques.fr/2009/10/26/les-universites-francaises-de-1808-a-1968> [data dostępu: 2024-07-23].
- Renaut A., *Les Révolutions de l'université*, Paris 1995.

Romieux Y., *Histoire de l'École d'anatomie et de chirurgie navale de Rochefort (1722-1964)*, „Revue d'Histoire de la Pharmacie” 89 nr 332 (2001), s. 489-500.

Schiller-Walicka J., *Szkolnictwo wyższe bez uniwersytetów?*, <https://nauka.tvp.pl/75155349/szkolnictwo-wyzsze-bez-uniwersytetow> [data dostępu: 2024-07-05].

Sobolewska-Noël J., *Zmiany w funkcjonowaniu systemu szkolnictwa wyższego we Francji jako przykład dostosowania systemowego do założeń Procesu Bolońskiego*, „Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 3 (7) 2009, s. 13-23.

Staropoli A., *Ocena jakości w szkolnictwie wyższym – model francuski*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2(6) 1995, s. 85-94.

Świeżawski S., *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000.

Tronchet G., *L'ouverture internationale des universités en France (1860-1914)*, [w:] Ch. Charle, L. Jeanpierre [red.], *La vie intellectuelle en France*, t. 1, Paris, Seuil, 2016, s. 614-617.

Tronchet G., *Savoirs en diplomatie. Une histoire sociale et transnationale de la politique universitaire internationale de la France (années 1870-années 1930). Thèse de doctorat en histoire sous la direction de P. Weil*, Université Paris I Panthéon-Sorbonne 2014.

Uniwersytet Paryski, *Encyklopedia PWN: źródło wiarygodnej i rzetelnej wiedzy*, <https://encyclopedia.pwn.pl/haslo/Uniwersytet-Paryski;3991439.html> [data dostępu: 2024-08-04].

Verger J., *Chartularium Universitatis Parisiensis* [éd.] H. Denifle, É. Châtelain, t. 4, Paris 1889-1897.

Verger J., *Culture, enseignement et société en Occident aux XII^e et XIII^e siècles*, Rennes 1999.

Verger J., *Les universités, une idée révolutionnaire*, <https://www.historia.fr/histoire-de-france/capetiens/les-universites-une-idee-revolutionnaire-2056328> [data dostępu: 2024-07-23].

Voltaire, *Le tombeau de la Sorbonne*, Paris 1753.

Warda K., *Budowniczy średniowiecznej Francji, Filip II August (1165-1223) jako polityk, wódz i reformator*. Praca licencjacka, napisana na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, pod kierunkiem prof. P. Wróbla, Kraków 2013.

Literatura pomocnicza

Gaxotte P., *La Révolution française*, Paris 1970.

Kuźba M., *Proces rehabilitacyjny św. Joanny d'Arc (1450-1456)*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 36 (2019) nr 1, s. 169-187.

Streszczenie

Autor artykułu analizuje bogatą i burzliwą historię szkolnictwa wyższego we Francji. Usiłuje poznać i ocenić różne formy funkcjonowania tego systemu w okresie ostatnich 9 wieków. Poszukuje on przy tym najlepszych rozwiązań, które można by wprowadzić w czyn dzisiaj w Polsce.

Słowa kluczowe: system szkolnictwa wyższego, Francja, reforma, uniwersytet

Tertiary education in France

A search for solutions adequate to modern social conditions

Summary

The author of the article analyzes rich and turbulent history of higher education in France by going over the different forms in which this system had functioned in the last 9 centuries. The purpose of this is to find the best solutions that could be implemented today in Poland.

Keywords: higher education system, France, reform, universities