

WSPÓŁCZESNA REFORMA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W PERSPEKTYWIE HISTORYCZNEJ

Papież Benedykt VI mówił do młodych naukowców na ostatnim Światowym Dniu Młodzieży – „Czasem uważa się, że misją profesora uniwersytetu jest już tylko kształtowanie kompetentnych i skutecznych specjalistów, mogących zaspokoić zapotrzebowanie rynku w danym momencie. Spotykamy także stwierdzenia, że jedyną rzeczą, którą należy uprzywilejowywać w obecnej koniunkturze, jest zdolność czysto techniczna. Oczywiście, dzisiaj rozszerza się ta utylitarna wizja edukacji, także uniwersyteckiej, upowszechniona zwłaszcza przez środowiska pozauniwersyteckie. Jednak wy, którzy podobnie jak ja, studiowaliście na uniwersytecie, a obecnie jesteście z nim związani jako wykładowcy, niewątpliwie odczuwacie pragnienie czegoś wyższego, odpowiadającego wszystkim wymiarom, które tworzą człowieka. Wiemy, że kiedy jako główne kryterium wynosi się jedynie użyteczność i bezpośredni pragmatyzm, może dojść do dramatycznych strat: od nadużywania nauki pozbawionej ograniczeń, poza samą sobą, aż do politycznego totalitaryzmu, który łatwo się ożywia, kiedy usuwa się jakiegokolwiek odniesienie wyższe od prostego rachunku siły. Wręcz przeciwnie, prawdziwa idea uniwersytetu to właśnie ta, która chroni nas od takiej redukcjonistycznej i wypaczonej wizji człowieka”¹.

1. Współczesna reforma nauki i szkolnictwa wyższego.

Głos papieża nie jest bynajmniej odosobniony. Negatywna opinia o zmianach w szkolnictwie wyższym wprowadzanych na terenie Unii Europejskiej, wybiórczo wykorzystujących wzo-

¹ Przemówienie Benedykta XVI do naukowców Hiszpanii, 19 sierpnia 2011 r., za: <http://ekai.pl/biblioteka/dokumenty/x1217/przemowienie-benedykta-xvi-do-naukowcow-hiszpanii-sierpnia-r>.

ry amerykańskie – usiłując bowiem godzić podejście biznesowe z drobiazgową reglamentacją, skrywaną hasłami o autonomii szkół wyższych – spotkała się z krytyką także na gruncie polskim. Środowisko polskich uczonych, zgłaszało podstawowe zastrzeżenia już na etapie przygotowywania całościowej reformy nauki i szkolnictwa wyższego. Rząd co prawda organizował konsultacje ze środowiskiem naukowym, ale – wydaje się – głównie po to, by przedstawiając projekt ustawy do Sejmu mógł stwierdzić, że w wyniku konsultacji poparcie dla projektu wzrosło, bez przywołania jednak jakichkolwiek danych i nie przytaczając racji przeciwników proponowanych reform. Podczas licznych spotkań z przedstawicielami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego formułowano bowiem fundamentalną krytykę tych projektów. Ich istotę bodaj najbardziej wyraziście oddają przesłane do uniwersytetów przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki” z lutego 2010 r. Jednocześnie firma Ernst & Young przygotowała na zlecenie rządu „Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020” Ostatecznie 1 października 2011 r. zaczęły funkcjonować „Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym” i „Ustawa o stopniach i tytule naukowym” Poprzedziła je ustawa o zasadach finansowania nauki i ustawa o polskiej Akademii Nauk z kwietnia 2010 r.

Fundamentalnym elementem tych reform jest idea stworzenia mechanizmów racjonalnego finansowania nauki i szkolnictwa wyższego opartego na mierzalnych efektach pracy naukowej i dydaktycznej. W praktyce postulat ten sprowadza się do urynkowienia funkcjonowania nauki i uczelni wyższych, a nade wszystko, by przede wszystkim służyły gospodarce. Dbałość o efektywność wydawania ośrodków badawczych ma prowadzić do zróżnicowania finansowania zarówno jednostek badawczych, jak i dydaktycznych, zwłaszcza przez wprowadzenie mechanizmów konkurencyjnych. Uwidacznia się w tym idea uzawodowienia niemal powszechnych studiów I stopnia, z preferencją kierunków zamawianych, bezpośrednio ukierunkowanych na potrzeby gospodarki. Co najwyżej też, co czwarty student absolwentów studiów ma podjąć studia II stopnia, co otwarcie stwierdzali przedstawiciele Ministerstwa podczas wspomnianych konsultacji.

Trudno się nie zgodzić z ogólnie pojętą ideą reformy, zwłaszcza w zakresie podwyższenia jakości nauki polskiej. Można rozumieć ideę wyraźniejszego oddzielenia ośrodków naukowych, w których prowadzi się badania od tych, w których te badania się pozoruje, co w przypadku uczelni wyższych wiąże się bądź to z płaską dydaktyką, bądź to z zarabianiem na nauce pod pretekstem jej uprawiania. Nie trudno też zrozumieć ministra, który chce zarządzać sprawnie nadzwyczaj skromnymi środkami, oceniając badania pod kątem ich bieżącej użyteczności, gdyż w polityce cele bieżące dominują zazwyczaj nad dalekosiężnymi. Tym niemniej ustawy kompleksowo formułujące zasady finansowania nauki, jak też skorelowane z nimi zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz zdobywania stopni i tytułu naukowego, odpowiadające zasadom polityki naukowej Unii Europejskiej, wyrażone w idei tzw. Procesu Bolońskiego, nie można jednak traktować inaczej, jak kolejną próbą w dziejach kultury nowożytnej podporządkowania nauki gospodarce i polityce, czego konsekwencją może być osłabienie szkolnictwa wyższego, przede wszystkim humanistycznego, podporządkowanego regułom funkcjonowania nauk technologicznych, związanych ściśle z gospodarką. Wskazuje na to analiza wypowiedzi rządowych, ostatecznie wyartykułowanych w serii ustaw dotyczących nauki, najklarowniej wyłożonych w dokumencie „Partnerstwo dla wiedzy” z 10.2.2009 r., jak również szerszy kontekst tej wypowiedzi uwidaczniający się np. w dyrektywach UE z 21.11.2001 r. Nie tylko w Polsce dążyć się będzie do stanowczego i konsekwentnego zorientowania badań naukowych i szkolnictwa na potrzeby gospodarki, gdy element ogólnohumanistyczny jest w dokumentach europejskich i polskich jedynie wspomniany. Stymuluje to rozwój badań technologicznych kosztem badań podstawowych, a zwłaszcza humanistycznych, po części też społecznych, których rozwój też chce się pojmować na wzór nauk przyrodniczo-technologicznych. Już pierwsze zdanie „Projektu założeń reformy systemu nauki i reformy szkolnictwa wyższego” z 2008 r. ukazuje intencje reform: „Budowa gospodarki opartej na wiedzy stwarza konieczność zmiany w systemie finansowania badań naukowych”

Wprowadzone zmiany nie są tylko polską specyfiką. Jest to przejaw postępującej w skali globalnej degradacji szkolnictwa wszystkich typów, która sprowadza współczesny system edukacji do „dostarczania wykwalifikowanej i przystosowującej się do

zmiennych warunków siły roboczej”, jak pisał bez ogródek choćby Zygmunt Baumann. Odpowiada to dyrektywom edukacyjnym Unii Europejskiej z 21 listopada 2001 r., w których względy oświaty zorientowanej humanistycznie są wzmiankowane „jakby mimochodem”². Sprzyja temu poddawanie oświaty funkcjonowaniu mechanizmów rynkowych, które jeszcze mocniej stymulują proces ześrodkowania jej działań na potrzeby wielkiego biznesu. „Powszechne utowarowienie, powszechna prywatyzacja i komercjalizacja wszystkiego, co wiąże się z edukacją”, grozi ostatecznie naruszeniem roli integralnie pojętej oświaty, która jest „najważniejszym źródłem demokratycznego i obywatelskiego życia państwa”³.

Nauka pozostająca w służbie technologii, to pierwszy aksjomat wprowadzanych reform; drugi – to postulat zorientowania kształcenia na cele zawodowe, począwszy od liceów, w których od roku szkolnego 2013/2014 wprowadzana będzie wczesna specjalizacja kosztem kształcenia ogólnohumanistycznego. Następnym elementem tego procesu to gwałtownie postępujące uzawodowienie studiów pierwszego stopnia. Tylko nieliczni mają na elitarnych studiach drugiego stopnia uczyć się technik pracy naukowej, do których będą wdrażani w sposób właściwy na studiach doktoranckich. Za cenę rozszerzenia wyższego szkolnictwa zawodowego, stanowiącego przedłużenie kształcenia ogólnego dla praktycznie wszystkich absolwentów, którym udało się zdać egzamin maturalny, dojdzie do przedłużenia coraz gorzej prowadzonej edukacji podstawowej, gimnazjalnej i ogólnokształcącej. Jednocześnie dojdzie do ograniczenia liczby prawdziwych szkół wyższych prowadzących studia magisterskie i doktoranckie, a co ważniejsze, prowadzących badania naukowe, gdy inne sprowadzi się faktycznie do szkół pomaturalnych. Będzie w nich prowadzona tylko dydaktyka w zakresie zawodowych studiów pierwszego stopnia bez możliwości uprawiania badań naukowych, bo ich nieuchronna degradacja dokona się, gdy się im odbierze jakiegokolwiek środki na badania naukowe; tzw. poziom C, przewidziany przez ustawę.

W praktyce badania naukowe mogą przejść z uczelni wyższych do instytutów badawczych, dysponujących środkami finansowymi

² Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Kraków 2007, s. 190-195.

³ H.A. Giroux, S.S. Giroux, *Take Back Higher Education. Race, Youth and the Crisis of Democracy in the Post-Civik Rights Era*, New York 2004, s. 23.

i infrastrukturą, bardziej elastycznych w dostosowywaniu się do rynku technologicznie zorientowanej nauki związanej z przemysłem i w czerpaniu środków na badania także od przemysłu, a może – takie są chyba ostatecznie cele tych reform – przede wszystkim od przemysłu, który będzie tworzył własne ośrodki, finansowane, co rozumiałe, tylko dla swoich potrzeb. Obserwuje się też podkreślanie roli badań zamawianych na drodze decyzji politycznych, bo to minister decyduje jaki procent finansów przeznaczonych na badania pójdzie na programy zamawiane (leżące w gestii Narodowego Centrum Nauki oraz Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, a nade wszystko na projekty zamawiane przez samego ministra), a jaki na badania stałe (środki na tzw. badania statutowe i własne prowadzone na uczelniach). Doprowadzi to do degradacji większości uczelni wyższych, nie tylko słabych. Cel polityczny będzie jednak osiągnięty. Główny strumień pieniędzy przeznaczony na badania będzie lepiej wykorzystany w zakresie aktualnych (ale nie długoterminowych i kulturotwórczych) potrzeb społecznych. Co więcej, obserwuje się też próbę podporządkowania uczelni władzom lokalnym, przez instytucję konwentu oraz podkreślenie roli parametru dotyczącego wkładu uczelni w badania prowadzone dla lokalnego środowiska.

Choć w realizowanej od roku 2010-2011 reformie cele społeczne łączy się z gospodarczymi, to faktycznie tylko deklaratywnie, cała bowiem logika tych dokumentów wskazuje na dążenie do podporządkowania nauki celom gospodarczym, co określa się medialnie jako budowanie gospodarki opartej na wiedzy. Nawet w odniesieniu do Narodowego Centrum Nauki, choć deklaruje się finansowanie zadań podstawowych to przecież także w tym przypadku logika ustawy wskazuje na preferencję określonych projektów badawczych. Należy wątpić, by znalazło się w nich szersze miejsce na badania humanistyczne, wykraczające poza tematykę wyznaczoną aktualnymi wymogami szeroko pojętej poprawności politycznej, która z intelektualnej mody czyni podstawowe narzędzie wartościowania. Radę naukową i zarząd Narodowego Centrum Nauki powołuje bowiem minister, funkcjonujący z nadania politycznego.

W sumie, wprowadzane zasady finansowania nauki rozrywają więź nauki ze szkolnictwem wyższym, zdecydowanie preferując projekty w różnej formie zamawiane przez państwo, a marginalizują

jąc badania, które odpowiadają zainteresowaniom indywidualnych uczonych. Narusza się w ten sposób naturalną dynamikę rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych, w których wartościowanie realnych osiągnięć wymaga dłuższej perspektywy. Narusza to autonomię badań naukowych sprowadzając uczonego, przez system zachęt konkursowych na zamawiane projekty, do roli inżyniera w przedsiębiorstwie wykonującego cele wyznaczone przez dyrekcję. Narusza w końcu autonomię uczelni wyższych, poddawanych nieustannym kontrolom, i wymusza kosztowny rozwój administracji, która będzie z kolei wymuszać na uczonych działania pozorowane, dla potrzeb jałowej sprawozdawczości. Ten koniunkturalizm, spowodowany wyścigiem szczurów za środkami na prowadzenie badań, może doprowadzić do degradacji etosu nauki. Może bowiem premiować jednostki sprytne a mierne naukowo, szukające miejsca w kręgu biurokratycznych układów. Ostatecznie proces ten uderzy w szkoły wyższe przez rozerwanie więzi nauki ze szkolnictwem wyższym. Nachalne premiowanie określonych badań naukowych doprowadzi się do preferencji pracowników instytutów badawczych, gdyż nie będą obciążeni dydaktycznie, jeśli nie liczyć cenionych w procedurach uzyskiwania stopni i tytułu naukowego studiów doktoranckich. Zaowocuje też wypromowaniem uczelni, najprawdopodobniej największych, i marginalizacji nie tylko uczelni słabych, co jest zrozumiałe, nastawionych tylko na dydaktykę, ale także ośrodków średnich, bogatych swoistością badawczą, nie mieszczącą się w szeroko pojętych zamówieniach państwowych.

Wydaje się, że powyższe uwagi odpowiadają duchowi wypowiedzi, które ujawniły się np. na posiedzeniu Council of European University Association 22.10.2008 r., co rejestruje oficjalny polski protokół podpisany przez Andrzeja Kraśniewskiego, który stwierdza niepokojące tendencje w badaniach medycznych finansowanych przez firmy prywatne, w formie ograniczania poziomu narzutów dla uczelni uczestniczących w tych badaniach oraz naruszania zasad dotyczących własności intelektualnej. Dokument konstatuje: „Ww. inicjatywy mogą – zdaniem EUA – stanowić przykłady zarysowującej się, a niekorzystnej z punktu widzenia uczelni tendencji w polityce naukowej w Europie, przejawiającej się w tym, że środki będą kierowane przez Komisję Europejską przede wszystkim na kluczowe projekty związane z celami politycznymi, a kluczowe decyzje dotyczące tych projektów będą podejmowane przez wiel-

kie firmy i ich ośrodki badawcze zaangażowane w realizację tych projektów”. Nie inna jest opinia Komitetu Polityki Naukowej i Naukowo-Technicznej, o której informuje jeden z numerów „Spraw nauki”⁴, formułujący druzgocącą opinię o wspomnianym wyżej dokumencie „Partnerstwo dla wiedzy”. Częściowo zrealizowano natomiast obietnicę dotyczącą zmiany sposobu finansowania szkolnictwa w celu „promocji kierunków studiów najwyższej jakości”. Za pieniądze unijne wprowadzono dodatkowe finansowanie dla tak zwanych „kierunków zamawianych”, więc tych, które sprzyjają rozwojowi gospodarki opartej na wiedzy – głównie kierunków matematycznych, przyrodniczych i technicznych. Z pozoru służą one też większemu powiązaniu kształcenia wyższego z rynkiem pracy, w praktyce jednak, model kształcenia ukierunkowany na aktualne potrzeby tego rynku może się okazać zwodniczy. Zdobyte tą drogą wąsko pojęte specjalistyczne umiejętności mogą się okazać bowiem bezużyteczne po kilku latach w zmieniających się warunkach społeczno-gospodarczych. Absolwent zawodowej szkoły wyższej z większym trudem przystosuje się do rynku, niż ten który dysponuje solidniejszym wykształceniem ogólnym, w sensie materialnym i formalnym. To jednak ten ostatni, sprawniej będzie mógł wzbogacać swoje kompetencje zawodowe, odpowiednio do zapotrzebowania rynku pracy. Japonia, chwalona przed laty za szybki postęp technologiczny, oddała prymat USA, gdzie panuje większa równowaga między badaniami ukierunkowanymi na aktualny postęp a długotrwałymi, kosztownymi badaniami podstawowymi, które owocują wolniej, ale w sposób trwały. Paradoksalnie, najbardziej praktyczna jest bowiem dobra teoria.

2. Reformy oświeceniowe⁵

Wydaje się, że współczesne przemiany w zakresie zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym przypominają najbardziej reformy oświatowe doby oświecenia. Ujawniło się wówczas na wielką skalę zainteresowanie reformą wychowania, w szczególności reformą szkolnictwa. Wynikało to choćby z wyraźnego przedłużenia gra-

⁴ 4/145 kwiecień 2009, s. 24-25.

⁵ Zob. szerzej S. Janeczek, *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*, Lublin 2008.

nic życia ludzkiego, m.in. wskutek obniżenia umieralności dzieci⁶. Ten społeczny fakt tłumaczył potrzebę swoistego „inwestowania” w wychowanie dzieci. Treści i formy kształcenia, pozostającego dotąd pierwszorzędnie w rękach wspólnot wyznaniowych, stają się przedmiotem zainteresowania elit intelektualnych, które w dobie postępującej sekularyzacji niekoniecznie życzliwie patrzyły na szkolny monopol kościołów. Także absolutystyczna władza państwowa stopniowo chce rozszerzyć swe wpływy na różne dziedziny życia społecznego i kulturalnego, regulowane wcześniej przez organizacje stanowe czy korporacyjne, choć wpływ ówczesnego państwa był niepomernie mniejszy od dzisiejszej biurokratycznej reglamentacji⁷. Państwo czyni ze szkolnictwa instrument swej polityki, przede wszystkim w sensie popierania kształcenia przygotowującego kadry dla administracji państwowej, wojska czy dla zdynamizowania gospodarki. Stopniowo przejmuje więc kontrolę nad szkolnictwem z rąk gmin wyznaniowych, choć długo będzie musiało wykorzystać wywodzących się z nich pedagogów, a nawet samą instytucję religijną. Kościół, zwłaszcza na poziomie kształcenia elementarnego, pozostawał bowiem w XVIII w. podstawową instytucją wychowawczą, z czym związane było pozostawienie w jego kompetencjach funkcji kontrolnej⁸.

⁶ W ciągu XVIII w. podniosła się o 10 lat średnia życia ludzkiego, co w ówczesnych realiach znaczyło, że odcinek życia dorosłego wzrósł dwukrotnie, stąd w latach 1680-1800 podwoiła się liczba mieszkańców Europy. Zob. P. Chaunu, *Cywilizacja wieku oświecenia*, przekł. E. Bąkowska, Warszawa 1993, s. 31, 74, 85.

⁷ Zob. P.M. Roeder, *Überlegungen zur Schulforschung*, Stuttgart 1977, s. 106; A. Leschinsky, P.M. Roeder, *Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*, Stuttgart 1976, s. 78; W. Roessler, *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, Stuttgart 1961, s. 251, 263. Na ograniczoną rolę osiemnastowiecznej administracji państwowej, nieporównywalną z dzisiejszymi standardami, zwraca uwagę J. Black, *Europa XVIII wieku 1700-1789*, przekł. J. Mikos, Warszawa 1997, s. 443-463.

⁸ E. Fookon, *Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert*, Wiesbaden 1967, s. 94-110. M. Heinemann podkreśla, że nigdy w XVIII w. pruski system szkolny, mimo wydawanych przez państwo licznych edyktów dotyczących nauczania, łącznie z powołaniem w 1787 r. Oberschulkolegium, którego powstanie można uznać za początek faktycznego nadzoru państwa nad szkolnictwem, który w pełni ujawnił się dopiero w XIX w. (K.-E. Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817*, Stuttgart 1974, s. 26).

Nic więc dziwnego, że stopniowo, choć na krótko, traci na znaczeniu wywodzący się z renesansu, a znajdujący apogeum w nowożytnym szkolnictwie wyznaniowym, ideał szkoły ogólnokształcącej, z wyraźną preferencją kształcenia językowo-humanistycznego. Ideał ten odnowi aspektywnie W. Humboldt, gdy gimnazjum stanie się znów prawdziwie szkołą ogólnokształcąca, nastawioną na kształtowanie integralnie pojętego człowieczeństwa na gruncie antycznej kultury humanistycznej, a uniwersytet połączy harmonijnie autonomicznie pojęte badania naukowe z profesjonalną dydaktyką⁹. W oświeceniu, miejsce szkoły ogólnokształcącej o profilu językowo-humanistycznym, w którym lektury tekstów klasycznych służą pierwszorzędnie traktowanym celom wychowawczym, wspieranym przez religię¹⁰, zajmuje kształcenie realne, ześrodkowane coraz bardziej na przygotowaniu do zawodu, co tłumaczy zainteresowanie szkolnictwem elementarnym, umożliwiającym poprawienie efektywności rolnictwa czy rzemiosła i handlu. Dąży się także do modyfikacji szkolnictwa średniego i wyższego, wprowadzając przedmioty mające związek z funkcjonowaniem administracji, wojska czy gospodarki, a więc matematyczno-przyrodnicze i prawno-ekonomiczne. Prowadzi to niejednokrotnie do zaniedbania szkolnictwa średniego (językowo-humanistycznego), które stało się elitarne, bo w odróżnieniu od szkolnictwa prowadzonego przez związki wyznaniowe szkoła państwowa żąda chesnego, staje się więc szkołą dla bogatych, a więc nielicznych, którzy podejmą w przyszłości studia wyższe.

nie likwidował w praktyce nadzoru kościelnego (*Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800*, Göttingen 1974, s. 100). Problematykę nadzoru kościelnego nad szkolnictwem jako instytucji kościelnej, a następnie w ramach nadzoru państwowego przedstawia wyczerpująco W. Neugebauer, który nawet w przypadku *Allgemeines Landrecht* z 1794 r., traktuje uznanie szkoły jako instytucji państwowej („Staatssveranstaltung”) jako „pure Programm” (*Absolutischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*, Berlin 1985, s. 200, por. s. 66-102, 120-134).

⁹ Zob. np. D. Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Weinheim 1990.

¹⁰ Zob. np. S. Janeczek, *Szkoła jezuicka a szkoła renesansowa. Regres czy twórcza kontynuacja?*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie” 2005, s. 191-208.

Proces ten ujawnił się najwcześniej we Francji, począwszy od „rewolucji szkolnej”, podjętej przez tzw. parlamenty prowincjonalne (instytucje sądowo-samorządowe), dążące – w duchu jansenistycznej i gallikanistycznej mentalności – do przejęcia jezuickich szkół przez państwo. Łączono przy tym najczęściej centralną administrację szkolną z uniwersytetami, którym podlegać miał hierarchicznie uporządkowany system szkolny¹¹. Ocenę tych reform oddaje jednak stawiane przez historyków oświaty pytanie o „ein globarer Fehlschlag”¹². Katastrofalne efekty ingerencji państwowej w zakresie reform szkolnych ujawniły się w najbardziej skrajnej formie w dobie Rewolucji Francuskiej, wbrew gloryfikacji tych działań przez starsze podręczniki z zakresu historii pedagogiki, akcentujące humanitaryzm oświatowych ideałów Rewolucji. Po upadku M. Robespierre’a pod koniec 1794 r. odezwały się wyważone głosy, które poddały tę swoistą rewolucję kulturalną miazdzącej krytyce. Wyrażał to dramatycznie nawet R. Lindet, jeden z promotorów rewolucyjnych zmian: „Nauki i sztuka były prześladowa-

¹¹ Znakomicie udokumentowaną charakterystykę francuskich pomysłów pedagogicznych tego okresu, jak i przebieg swoistej wojny z jezuitami oraz historię nieureczywistnionych w gruncie rzeczy reform szkolnych, zawiera praca H. Pohoskiej: „*Rewolucja szkolna*” we Francji 1762-1772, Warszawa 1933. W odniesieniu do analogicznych postulatów szkolnictwa elementarnego zob. też, *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1925, zwłaszcza s. 12-44. Por. M. Grandière, *L’Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford 1998, s. 213-400. Na temat realiów szkoły francuskiej średniej i wyższej zob. zwłaszcza L.W.B. Brockliss, *French Higher Education and Eighteenth Centuries. A Cultural History*, Oxford 1987. Por. J. Morange, J.F. Chassaing, *Le Mouvement de réforme de l’enseignement en France 1760-1798*, Paris 1974.

¹² D. Julia, *Staat, Gesellschaft und Reform der Lehrpläne in Frankreich im 18. Jahrhundert*, s. 158; por. tamże, s. 135-160; tenże. *L’institution du citoyen - Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789-1795)*, w: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, red. U. Herrmann, J. Oelkers, Weinheim 1989, s. 63-103. Podobne tendencje zdradza tytuł opracowania dotyczącego stosunków francuskich w: W. Schmale, *Soziologische Divergenz und nationale Nivelierung. Die Schulerziehung in Frankreich in der schöpferischen Krise*, w: *Revolution des Wissens. Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*, red. W. Schmale, N.L. Dodde, Bochum 1991, s. 629.

ne; uczeni i artyści uciskani; chciano Francję barbaryzować, aby przez to skuteczniej ją ujarzmić”¹³. „Owoce” kulturalnej rewolucji oddaje nieubłagana statystyka; przed kasatą jezuitów w kolegiach francuskich uczyło się 65 tys. uczniów, przy populacji 18 mln, których liczba spadała stopniowo tak, że osiągnęła liczbę 45-48 tys., przy populacji 25 mln w przededniu rewolucji (1789). W latach 1792-1794 doszło do jeszcze drastyczniejszego ograniczenia populacji uczniów w elitarnych szkołach ogólnokształcących („écoles centrales”), w których uczyło się jedynie 14 tys. uczniów. Dopiero na początku XIX w. stopniowo przywracano stan sprzed 1789 r., bowiem jeszcze w 1810 r. w lycées i collèges, w których uczono na powrót wg starych standardów, było ok. 30 tys. uczniów, a w roku 1820 osiągnięto liczbę 50 tys. licealistów¹⁴. Skutki rewolucyjnego chaosu edukacyjnego stopniowo przezwyciężono w dobie napoleońskiej przez rozbudowanie szkolnictwa technicznego, a także przez przywrócenie uniwersytetów, zastępowanych wcześniej przez szkoły zawodowe¹⁵. Przywracanie szkolnego ładu dokona się w epoce Restauracji po roku 1816¹⁶, a dramatycznie stawiana

¹³ Zob. także w szerszym kontekście: *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets l'époque révolutionnaire*, red. B. Baczeko, Paris 1982, s. 164-180. Por. B. Baczeko, *Jak wyjść z terroru. Termidor a Rewolucja*, przekł. W. Dłuski, Gdańsk 2005, s. 124-132.

¹⁴ Zob. W. Schmale, *Soziologische Divergenz und nationale Nivelierung. Die Schulerziehung in Frankreich*, w: *Revolution des Wissens*, s. 189-199; M.-M. Compère. *De collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris 1985, s. 151-167. Por. D. Julia, P. Pressly, *La Population scolaire en 1789. Les extravagances statistiques du ministre Villemain*, „Annales E.S.C.” 1975 (nr z listopada i grudnia), s. 1516-1561; D. Julia, *La Fréquentation des écoles centrales. Quelques hypothèses*, „Sciences et techniques en perspective” 2(1983), s. 141-159.

¹⁵ Zob. np. J.N. Moody, *French Education since Napoleon*, Syracuse, NY 1978.

¹⁶ F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris 1977, s. 97 nn.

w dobie Rewolucji kwestia demokratyzacji szkolnictwa¹⁷, znacząco ujawniła się dopiero po roku 1830¹⁸.

Nie można wszakże odmówić sukcesów tym reformom przede wszystkim przez wskazanie postępu w zakresie postępującej alfabetyzacji, zwłaszcza w Niemczech. Ok. 1800 r. przeciętna kwota pokrycia szkół w odniesieniu do liczby miejscowości w Niemczech wynosiła 75% populacji, nie licząc terenu zaboru pruskiego, przy czym jeśli nie liczy się tych ostatnich terenów to jest ona dużo wyższa w Prusach (od 41 do 100%) niż w Bawarii (33,3 do 63,2%)¹⁹. Niestety jednak gimnazja przeżyły „ein wechselvolles Schicksal”, bowiem w ciągu wieku XVIII ujawnia się „einen vehementen Abbau der Schülerschaft”, co dokumentują dzieje szkół protestanckich (np. Augsburg od 317 w 1689 r. do 132-177 w latach 1764–1770) i katolickich (np. Dillingen w 1607 r. – 463 uczniów, gdy 1770/71 tylko 167 i w 1798/99 - 226)²⁰.

Skuteczność reform pruskich, mimo towarzyszącej im retoryki humanistycznej, warunkowana była bowiem celami utylitarystycznymi, co tłumaczy skromny zakres treści kształcenia elementarnego, by nie naruszało ono ówczesnego porządku społecznego. Ograniczono się jedynie do nauki religii z odniesieniami moralnymi oraz do nabycia umiejętności czytania i pisania. Nabycie większych umiejętności miało grozić ucieczką chłopów do miasta, którzy oczekiwali tam na funkcje sekretarzy, a więc owoco-

¹⁷ Kwestię demokratyzacji szkolnictwa ujmował m.in. H.-G. de Riquieti de Mirabeau, który odwoływał się do wzorów amerykańskich: *Sammlung einiger philosophischer und politischer Schriften, die Vereinigten Staaten von Nordamerika betreffend*, Berlin 1787. Por. F. Stübig, *Erziehung zur Gleichheit. Konzepte der „éducation commune” in der Französischen Revolution*, Ravensburg 1974; München 1979².

¹⁸ M. Gontard, *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833). Des petites écoles de la monarchie d'ancien régime aux écoles primaires de la monarchie bourgeoise*, Paris 1959, s. 443 nn.

¹⁹ W. Schmale, *Die Schule in Deutschland im 18. und frühen 19. Jahrhundert. Konjunkturen, Horizonte, Mentalitäten, Probleme, Ergebnisse*, w: *Revolution des Wissens?*, s. 653-654.

²⁰ H. Ockel, *Geschichte des höheren Schulwesens in Bayerisch-Schwaben während der vorbayerischen Zeit*, Berlin 1931, passim; W. Schmale, *Die Schule in Deutschland im 18. und frühen 19. Jahrhundert*, s. 687.

wać wzrostem bezrobotnej inteligencji²¹. Tłumaczy to też dbałość państwa o wychowanie religijne, bo religia ma strzec porządku prawnopaństwowego, ucząc obowiązków właściwych każdemu stanowi, aby poddani „nie kradli i nie mordowali”²².

Nie inaczej było w monarchii habsburskiej, w której podjęto reformy wyprzedzające w pewnej mierze działania polskiej KEN. Także te reformy zostały dokonane za pieniądze skasowanego zakonu jezuitów²³, a następnie licznych klasztorów innych zakonów niepodlegających aktywności nastawionej na bezpośrednie korzyści społeczne²⁴. W warstwie administracyjnej reformy szkolne

²¹ Za: M. Heinemann, *Schule im Vorfeld der Verwaltung*, s. 58-59. Por. A. Gans, *Das ökonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des achtzehnten Jahrhundert*, Halle 1930, s. 68. W prywatnej korespondencji z Wolterem król wypowiadał się jeszcze bardziej lapidarnie, formułując opinię podzielaną przez obu interlokutorów, iż „le vulgaire ne mérite pas d'être éclairé”. Cyt za: T. Wierzbowski, *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773-1794*, Kraków 1921, s. 2. W: *Discours de l'utilité des sciences et des arts dans un état* z 1772 r. odkrywał zaś czysto utylitarne pobudki zajęcia się kwestią edukacji pospólstwa stwierdzając, że trudniej rządzić narodem głupim niż oświeconym, gdyż jest wówczas bardziej tępy i niesforny. Za: H. Pohoska, *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, s. 27-28. Wbrew niektórym opracowaniom przemilczającym prawdziwe pobudki zainteresowania Fryderyka II oświatą ludową (np. zachwyty nad postawą króla-filozofa sformułowany przez W. Diltheya (za: J. Stanzel, *Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788)*. *Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus*, Paderborn 1976, s. 153) większość autorów dokumentuje jego prawdziwą postawę edukacyjną. Zob. S. Salmonowicz, *Fryderyk II*, Wrocław 1981, 1996³, s. 185; U. Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk*, Freiburg/Br. 1966, s. 106 n., 58 nn.

²² Za: M. Heinemann, *Schule im Vorfeld der Verwaltung*, s. 58-59. Por. A. Bronk, *Religia w listach Fryderyka Wielkiego (1712-1786)*, w: *W kręgu „sacrum” i pogranicza*, red. E. Matuszczyk, M. Krzwośz, Białystok 2004, s. 195-216.

²³ Zob. G. Grimm, *Expansion, Uniformierung, Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus*, w: *Revolution des Wissens?*, dz. cyt., s. 238.

²⁴ Do 1791 r. zlikwidowano od 700 do 800 opactw i klasztorów. Tylko w dziedzicznych krajach austriackich aż 7 354 zakonników musiało opuścić klasztory, które zamieniano na kościoły parafialne, składy, magazyny lub je po prostu zburzono. Majątek przejęło państwo na rzecz utworzonej w 1782 r. kasy religijnej przekształconej w 1783 r. w fundusz religijny, który służył do uposażenia nowo zakładanych biskupstw i kapituł katedralnych, wyrównywania dochodów niższego duchowieństwa parafialnego, a także na cele szkolne. W pozostałych klasztorach wprowadzono „*numerus fixus*”, drastycznie zmniejszający

w monarchii habsburskiej ujawniły się w całym zestawie dekretów cesarskich²⁵, a zwłaszcza w reformie szkół dokonanej przez G.B. de Gaspariego, profesora historii uniwersytetu wiedeńskiego, urzędującą już od roku 1764. Dekrety te nie tylko wprowadzały pewne formy kontroli państwowej nad systemem kształcenia, ale także modyfikowały treści i metody zajęć (np. ograniczenie metody pamięciowej), postulując wprowadzenie, kosztem łaciny, nauczania języka greckiego, niemieckiego oraz historii z naukami pomocniczymi i geografią, a nawet matematyki i przyrodoznawstwa, jednak zdecydowanie podtrzymując nauczanie religii. Rozporządzenia te w dużej mierze pozostały na papierze, np. z braku dostatecznej liczby nauczycieli przedmiotów realnych, mimo że były przygotowywane, przynajmniej w części, przez reformy jakie dokonały się wcześniej w szkolnictwie kościelnym. Dotyczy to szczególnie, wzorujących się na Ritterakademie, tzw. *collegia illustrae*, określanych w szkolnictwie katolickim jako *collegia nobilia*, spośród których najślynniejsze było jezuickie Theresianum w Wiedniu, które konkurowało tam z gimnazjum pijarskim otwartym w 1748 r.²⁶

Ostatecznie reformy te zaowocowały upaństwowieniem wszystkich sektorów oświaty w latach siedemdziesiątych przez powołanie już w 1760 r. Studienhofkommission, pojętej jako centralna instytucja planowania, kierowania i zarządzania, a w 1770 – Commission in Schulsachen, początkowo tylko dla Dolnej Austrii. Komisja ta od 1774 r. koordynowała kompleksową reformę szkolnictwa elementarnego, a od 1775 r. także reformę szkolnic-

przyjęcia do klasztoru. Zob. G. Winner, *Die Klostersaufhebungen in Niederösterreich und Wien*, Wien 1967.

²⁵ Poszczególne etapy poprzedzające całościową reformę szkolnictwa elementarnego w oświeceniowej Austrii przedstawia syntetycznie m.in. J. Stanzel (*Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788)*, s. 217-251) oraz G. Grimm (*Die Schulreform Marias Theresias 1747-1775 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordensschulwesen, thesianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*, Frankfurt am Main 1987, s. 287-346) i H. Engelbrecht (*Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, t. 3. *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Wien 1984, s. 89-102).

²⁶ Zob. z dokumentacją: H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, t. 3, s. 55-59, 181-186; J. Dolch, *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*, Ratingen 1959, s. 392 nn.

stwa średniego. To ostatnie, podobnie jak i szkolnictwo wyższe, nastawione miało być odtąd głównie na przygotowanie funkcjonariuszy państwowych, co tłumaczy ograniczanie zakresu oddziaływania tej formy edukacji jedynie do kręgu młodzieży wywodzącej się z ówczesnych elit stanowych oraz kulturalno-gospodarczych. Prowadziło to do ograniczenia liczby uczniów w gimnazjum, jak i do sprowadzania uniwersytetów do roli szkół zawodowych, z pozabawieniem ich samodzielności i tradycji akademickiej, a nawet do degradacji niektórych uniwersytetów sprowadzanych do roli liceów. Dbano jednak o wszystkie stopnie szkolnictwa realnego. Sprzeciw budziła także zrozumiała dzisiaj otwartość społeczna szkół jezuickich dla wszystkich grup społecznych, kształconych bezpłatnie. Znaczna liczba ich uczniów²⁷, dla utylitarystycznie nastawionych teoretyków reform państwowych, była powodem formułowania zarzutu odciągania młodzieży warstw niższych od właściwych im zadań życiowych, co tłumaczy stopniowe ograniczenia w zakresie dostępu tej młodzieży do szkolnictwa ogólnokształcącego (J. von Sonnenfels²⁸). Bodaj najpełniejszym przykładem urzeczywistniania oświeceniowych ideałów pedagogicznych w monarchii habsburskiej jest *Allgemeine Schulordnung*, wydany przez cesarzową Marię Teresę 6 grudnia 1774 r., normujący reformy szkolnictwa elementarnego²⁹. Podkreśla on troskę pań-

²⁷ Wbrew upowszechnianym opiniom o elitarności tradycyjnego szkolnictwa prowadzonego przez wspólnoty kościelne, w austriackich kolegiach jezuickich liczba dzieci szlacheckich, nawet w okresie wzrostu tej populacji w 2. poł. XVII w., nie przekraczała 30% (H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, t. 2. *Das 16. und 17. Jahrhundert*, Wien 1983, s. 171-173).

²⁸ Szerzej zob. G. Grimm, *Die Staats- und Bildungskonzeption Joseph von Sonnenfels' und deren Einfluß auf die österreichische Schul- und Bildungspolitik im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus*, w: *Staat und Erziehung in Aufklärungphilosophie und Aufklärungszeit*, red. F.-P. Hager, D. Jedan, Bochum 1993, s. 53-66; tenże, *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“?*, s. 31-40; G. Klingenstein, *Akademikerrüberschuß als soziales Problem im aufgeklärten Absolutismus. Bemerkungen über eine Rede Joseph von Sonnenfels' aus Jahre 1771*, w: *Bildung, Politik und Gesellschaft. Studien zur Geschichte des europäischen Bildungswesens vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*, red. G. Klingenstein, H. Lutz, G. Stourzh, Wien 1978, s. 165-204. Por. *Josef von Sonnenfels*, red. H. Reinalter, Wien 1988.

²⁹ *Allgemeine Schulordnung für der deutschen Normal-, Haupt- und Trivial-Schulen in sämtlichen kaiserl. Königl. Erbländern, d. d. Wien, den 6ten*

stwa o „wahre Glückseligkeit” poddanych ze wszystkich krajów tej wielonarodowej monarchii, która miała się ujawnić za sprawą oświecenia wyzwającego z „ciemności niewiedzy”. Mimo humanistycznej frazeologii uwidaczniającej się w postulacie szkolnictwa powszechnego, ukierunkowanego na wychowanie obejmujące wszystkie wymiary człowieczeństwa, miało być ono dalej przykrojone do specyfiki poszczególnych stanów³⁰. Ostatecznie jednak szkolnictwo miało przygotować użytecznych państwu poddanych, co czyni z oświaty element szeroko pojętej „polityki”³¹.

Postęp w szkolnictwie elementarnym, tak w zakresie liczby uczniów, jak i podniesienia jego poziomu, dokonał się jednak kosztem zmniejszenia liczby gimnazjum (przynajmniej o połowę)³²,

December 1774; wyd. J. Panholzer w: J.I. Felbiger, *Methodenbuch*, Freiburg 1892; tekst *Allgemeine Schulordnung für der deutschen Normal-, Haupt- und Trivial-Schulen* przedrukował też H. Engelbrecht (jednak bez tabelarycznej dokumentacji) w *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, t. 3, s. 491-501.

³⁰ „Da Uns nichts so sehr, als das wahre Wohl der von Gott Unserer Verwaltung anvertrauten Länder am Herzen liegt, und Wir auf dessen möglichste Beförderung ein beständiges Augenmerk zu richten gewohnt sind, so haben Wir wahrgenommen, daß die Erziehung der Jugend, beyderley Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen ein genaueres Einsehen allerdings erfordere. Dieser Gegenstand hat unsere Aufmerksamkeit um desto mehr auf sich gezogen, je gewisser von einer guten Erziehung, und Leitung in der ersten Jahren die ganze künftige Lebensart aller Menschen, und die Bildung des Genies, und der Denkesart ganzer Völkerschaften abhängt, die niemals kann erreicht werden, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet wird” - § 9”

³¹ Przedruk lapidarnego określenia Marii Teresy z 13.10.1770 r. „...das Schulwesen aber ist, und bleibt allzeit ein Politicum” w: H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, t. 3, s. 490. Wcześniejszą, pełniejszą wypowiedź z 28.09.1770 r., w której występuje podobne określenie, przedrukowuje: J.A. Helfert, *Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, Prag 1860, s. 117 nn. Por. J. Stanzel, *Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger*, s. 242-251.

³² W r. 1773 w niemieckich i czeskich krajach monarchii habsburskiej było 80 gimnazjów, z czego 38 jezuickich i 24 pijarskie, 6 benedyktyńskich, 4 augustiańskie i 8 innych zakonów (F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, red. R. Lehmann, Leipzig 1919³ (reprint 1965), t. 2, s. 113-114). Proces ograniczania w gimnazjach liczby uczniów, wywodzących się z niższych stanów do jedynie bardzo utalentowanej młodzieży z tego kręgu uwidocznił się już za

które choć także odeszły od jednostronnego kształcenia językowo-humanistycznego w kierunku bardziej realistycznym³³, to jednak dalej przyświecały im przede wszystkim cele ogólnokształcące. Równocześnie rząd, wspierając szkolnictwo realne, powołał szkoły dostosowane do potrzeb wyższego mieszczaństwa, w formie konkurencyjnego dla gimnazjum kształcenia w tzw. Realhandlungsa-

panowania cesarza Karola VI w 1735 r., czego efektem było zahamowanie burzliwie rozwijających się dotąd szkół jezuickich i pijarskich. Przemiany te ujawniły się zwłaszcza od poł. XVIII w., a więc już za panowania Marii Teresy, kiedy to nie tylko ograniczano dostęp do gimnazjów uczniom z niższych stanów, ale także rozwiązywano zwłaszcza mniejsze gimnazja, bowiem w r. 1780 pozostało ich jedynie 58, z tego 30 stanowiły tzw. gimnazja państwowe (Staatsgymnasien), prowadzone przeważnie przez eks-jezuitów, a 28 pozostawało w rękach zakonnych (14 pijarów, 7 benedyktynów, po dwa franciszkanów i dominikanów. W 59 gimnazjach pozostałych w 1781 r. w krajach posługujących się językiem niemieckim i czeskim uczyło się 93 777 uczniów. Za Józefa II pozostała jedynie połowa pierwotnego stanu, gdy drugą zlikwidowano lub zdegradowano do tzw. Haupt- i Normalschule. Nic więc dziwnego, że w roku szkolnym 1785/86 liczba uczniów w gimnazjach położonych na terenie niemieckiej i słowiańskiej części monarchii habsburskiej spadła o 2 232 uczniów, a na Węgrzech w 1787 r. nawet o 2 356 osoby, jako konsekwencja wprowadzenia opłat za naukę. W 1797 r. we wszystkich gimnazjach austriackich (53) było 83 777 uczniów. Procentowo najwięcej gimnazjalistów było w Czechach, bo aż 31,2%, gdyż było tam najwięcej gimnazjów (15, gdy w Dolnej Austrii tylko 7). Proces ten zahamowano w czasach Leopolda II, kiedy to wzrosła przynajmniej liczba uczniów gimnazjalnych, których liczba w dziesięć lat po kasacie jezuitów także spadła o połowę. Zob. G. Klingenstein, *Vorstufen der thesesianischen Studienreformen in der Regierungszeit Karl VI*, „Mitteilungen des Instituts für österreichische Geschichtsforschung” 76(1968), s. 352; G. Grimm, *Stabilisierung versus Mobilisierung. Zum sozio-politischen Funktionswandel höherer Bildung in Österreich im 18 Jahrhundert*, W: *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*, red. K.-E. Jeismann, Stuttgart 1989, s. 82-102, zwłaszcza s. 86 przyp. 12 i 16; tenże, *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“?*, s. 58-60, 216, 292-293; H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, t. 3 s. 152-153, 157-158, 162-163, 170.

³³ Zwraća uwagę liczba udanych inicjatyw w zakresie powołania zawodowych szkół realnych, tzw. Industrieschulen, nastawionych na przygotowanie do pracy w manufakturach, często z równoczesną praktyką zawodową (np. szkoły F. Kindermanna), aż po liczne szkoły wyższe. Zob. A. Leschinsky, *Industrieschulen - Schulen der Industrie*, „Zetschrift für Pädagogik” 24(1978), s. 89-100; K. Iven, *Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhundertsts. Eine Untersuchung über die Bedeutung des wirtschaftlichen Verhaltens für die Erziehung*, Langensalza 1929, s. 100-110; H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, t. 3, s. 260-267.

kademie. Winny być one urządzone w stolicach każdego z krajów monarchii habsburskiej, z rozszerzonym kształceniem w zakresie języków nowożytnych, historii, geografii, historii naturalnej, statystyki, fizyki, rysunku, logiki i prawodawstwa³⁴.

Skoro pierwszorzędną wytyczną interwencjonizmu państwowego w zakresie szkolnictwa było podporządkowanie kształcenia potrzebom państwa, to nic dziwnego, że przeciwne było ono wzrostowi kształcenia ogólnego, które w ówczesnych realiach owocowało swoistym bezrobotnym „duchowym proletariatem”, nawet w kręgu duchowieństwa. Dlatego wobec stałego wzrostu liczby studentów na uniwersytetach³⁵, co było pochodną burzliwego rozwoju gimnazjów zakonnych, pojawiły się rozporządzenia państwowe już od 1693 r., które zalecały przyjmowanie na uczelnie wyższe tylko bardzo utalentowanej młodzieży z niższych stanów³⁶. Równocześnie dokonywał się proces powolnego przystosowania programu nauczania uniwersyteckiego do potrzeb państwa. Stale podkreślano rolę niedocenianych wcześniej „świeckich” wydziałów prawa i medycyny, w miejsce dbałości o wydziały sztuk i teologii, prowadzone w Wiedniu, Grazu i Innsbrucku przez jezuitów, a w Salzburgu przez benedyktynów³⁷. Charakterystyczne, że łatwiej było te – przecież propaństwowe – modyfikacje przeprowadzić w terenie niż w cesarskim Wiedniu³⁸, gdzie co prawda formułowano plany

³⁴ Zob. A. Weiß, *Die Entstehungsgeschichte des Volksschul-Planes von 1804*, Graz 1904, s. 52-213. Por. H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, t. 3, s. 223-238; G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“?*, s. 354-384, 457-466.

³⁵ Jeśli w latach 1669-1700 na 100 studentów 35 pochodziło z rodzin chłopskich, to w latach 1701-1735 liczba ta wzrosła do 39%, a na studiach teologicznych w latach 1671-1700 prawie do połowy. F. Huter, *Studienfreiheit, Studentenehe, Vereinsfreiheit. Dokumente vom Weg zur studentischen Freiheit*, „Tiroler Heimet” 35(1971), s. 95.

³⁶ Zob. G. Klingenstein, *Vorstufen der thesesianischen Studienreformen in der Regierungszeit Karl VI*, „Mitteilungen des Instituts für österreichische Geschichtsforschung” 76(1968), s. 351-352; H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, t. 3, s. 12-13.

³⁷ Zob. całościowo N. Hammerstein, *Aufklärung und katholischer Reich. Untersuchungen zur Universitätsreform und Politik katholischer Territorien des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation im 18. Jahrhundert*, Berlin 1977, s. 170-340.

³⁸ Zob. H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, t. 3, s. 60-63.

reform, ale ich realizację odsuwano z braku środków³⁹, gdy to zakony własnym sumptem fundowały nowe katedry⁴⁰. Nic dziwnego, że władze państwowe chciały obciążać zakony powołaniem nawet całych wydziałów, jak w przypadku Grazu⁴¹.

Podporządkowanie uniwersytetów służbie państwa pociągnęło także ich modyfikację na płaszczyźnie instytucjonalnej. Ograniczono tradycyjną autonomię uniwersytecką, aż po jej zniesienie w roku 1784⁴². Zniesiono także oznaki tej autonomii w formie stroju akademickiego (toga i biret)⁴³, a przede wszystkim wprowadzono w roku 1753 kontrolę nad majątkiem uczelni⁴⁴, który w 1783 r. upaństwowiono⁴⁵. Wzmocnieniu kontroli państwa nad uniwersytetem służyło od 1752 r. wprowadzanie doń urzędników państwowych, począwszy od instytucji dyrektorów poszczególnych wydziałów z szerokimi uprawnieniami administracyjnymi, mianowanych przez monarchę⁴⁶. Od tego czasu stale ograniczano także uprawnienia sądownictwa uniwersyteckiego jedynie do członków

³⁹ Już w 1687 cesarz Leopold I planował nieskutecznie powołanie nowych katedr prawa państwowego, anatomii, chirurgii i botaniki. Podobnie nie udało się cesarzowi Karolowi VI utworzenie w 1724 r. katedry prawa państwowego. Zob. R. Kink, *Geschichte der kaiserlichen Universität zu Wien*, Wien 1854; przedr. Frankfurt am Main 1969, t. 1, cz. 1, s. 396-400, 402.

⁴⁰ W Wiedniu jezuita powołał w 1729 r. katedrę historii (G. Klingenstein, *Vorstufen der thesesinischen Studienreformen*, s. 364), zaś w 1714 r. założyli znane w Europie Museum Mathematicum, z bogatą infrastrukturą przyrodniczą (F. Lackner, *Die Jesuitenprofessoren an der philosophischen Fakultät der Wiener Universität (1712-1773)*, Wien 1976, s. 30 nn.).

⁴¹ Między 1715 a 1724 państwo naciskało na powstanie w Grazu wydziału prawa i medycyny, gdy okazało się to niemożliwe wskutek braku wsparcia władz lokalnych, jezuita powołał w 1729 r. katedrę historii. Zob. F. Krones, *Geschichte der Karl Franzens-Universität in Graz*, Graz 1886, s. 394-401.

⁴² R. Meister, *Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens*, Wien 1963, t. 1, s. 22-24; t. 2 s. 48-49; H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, t. 3, s. 191, 197.

⁴³ R. Kink, *Geschichte der kaiserlichen Universität zu Wien*, t. 2, s. 596.

⁴⁴ Tamże, s. 546-556.

⁴⁵ Tamże, s. 592.

⁴⁶ Tamże, s. 536-539. Ogromne kompetencje owych dyrektorów w zakresie egzekucji reform uniwersyteckich tłumaczy wyrażenie jednego z reformatorów uniwersytetu w Moguncji (Anselm Franz von Bentzel), który traktował je w odniesieniu do stosunków wiedeńskich wręcz jako „Universitäts-Paschas” Za: N. Hammerstein, *Aufklärung und katholischer Reich*, s. 185 przyp. 46. Na temat reform mogunckich w duchu oświecenia katolickiego zob. tamże, s. 142-158.

uniwersytetu, łącznie ze zniesieniem prawa azylu⁴⁷, a w roku 1783 zupełnie je zlikwidowano⁴⁸. Monarsze przyznano prawo mianowania profesorów, by zaś przyspieszyć przemiany przyjmowano obcych profesorów, których opłacano w dwójnasób w stosunku do pensji rodzimych uczonych⁴⁹. Nic więc dziwnego, że w działaniach tych, także w zakresie „ujednostajnienia” („Gleichförmigkeit”) nauczania na gruncie programowym, widzi się przejaw absolutystycznej „reglamentacji” czy duchowego „despotyzmu” zorientowanego utylitarystycznie⁵⁰.

Cesarz Józef II dążył do koncentracji szkolnictwa wyższego, co doprowadziło do zmniejszenia liczby uniwersytetów, degradowując uczelnie w Innsbrucku i Grazu do roli liceów, które – jakże inaczej – miały być ukierunkowane na kształcenie realne, jednak jeszcze pozostawiając im prawo nadawania doktoratu⁵¹. Ograniczeniu liczby studentów służyło także wprowadzenie czesnego, podobnie jak w gimnazjach⁵². Cesarz dążył nawet do redukcji liczby profesorów

⁴⁷ Tamże, s. 535, 544, 571, 580.

⁴⁸ Tamże, s. 590.

⁴⁹ Zob. E. Sager, *Die Universität Wien unter Maria Theresia*, Wien 1978, s. 69-73.

⁵⁰ Zob. G. Klingenstein, *Despotismus und Wissenschaft. Zur Kritik norddeutscher Aufklärer an der österreichischen Universität 1750-1790*, w: *Formen der europäischen Aufklärung*, s. 126-157. N. Hammerstein ostrożnie określa ten proces jako „Nationalisierung” w *Aufklärung und katholischer Reich*, s. 208-209.

Zob. np. przekształcenia w porządku studiów na uniwersytetach austriackich od r. 1805, gdzie wprowadzono dwa cykle kształcenia w zakresie filozofii tak w sensie propedeutycznym, obowiązującym wszystkich studentów, jak i bardziej rozbudowanym, jako przedmiot studiów o charakterze fachowym. Zob. R. Meister, *Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens*, t. 1. *Abhandlungen*, Wien 1963, s. 33-39.

⁵¹ Cofnięto natomiast zniesienie uniwersytetu we Freibergu. Zob. E. Stoiber, *Die Universität Wien von 1780 bis 1802*, Wien 1979, s. 69-76; E. Wangermann, *Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung. Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichts wesens 1781-1791*, Wien 1978, s. 19-31; F. Hölbing, *300 Jahre Universitas Oenipontana. Die Leopold-Franzens-Universität zu Innsbruck und ihre Studenten*, Innsbruck 1970, s. 41 n.; G. Schwarz, *Die philosophische Fakultät der Universität Wien von 1740-1800 unter besonderer Berücksichtigung der Humaniora*, Wien 1966, s. 218-220; F. Krones, *Geschichte der Karl Franzens-Universität in Graz*, s. 465-472, 506.

⁵² W liceum w Innsbrucku liczba słuchaczy spadła z 364 (1785 r.) do 195 (1790 r.). Podobny proces obserwowano w Grazu. Przeciętnie najniższa liczba

oraz czasu i zakresu studiów⁵³. Uniwersytety wzmocniły dyscyplinę studiów, zabraniając od 1783 r. odchodzenia choćby w najmniejszym stopniu od ustalonych przez władze podręczników, co stanowiło kolejny element upaństwowienia uniwersytetów, służący kształceniu karnych urzędników państwowych⁵⁴.

* * *

Podobne procesy ujawiły się w oświeceniowej Polsce w szkołach KEN, która przejęła po kasacie jezuitów prowadzone przez nich szkoły średnie, nie potrafiąc zresztą zwiększyć ich liczby i uczniów⁵⁵. KEN zwalczała tradycyjną strukturę uniwersytetów, przez nachalne zastępowanie filozofii naukami matematyczno-przyrodniczymi, tak dalece, że filozofię na Uniwersytecie Jagiellońskim przywrócił dopiero austriacki zaborca⁵⁶. Te działania – podejmowane z powołaniem się na autorytet władzy państwowej, niejednokrotnie wbrew woli społeczeństwa, co wymuszało podejmowanie demagogicznych usprawiedliwień⁵⁷ – spotkały się z krytyką czasem nawet przez samych promotorów tych zmian. Jan Sniadecki, sekretarz krakowskiej Szkoły Głównej Koronnej, u boku Kołłątaja reformujący tak nazywany podówczas Uniwersytet Jagielloński, z nostalgią wspominał zniszczone zwyczaje,

słuchaczy ujawniła się na uniwersytetach w 1787 r. E. Stoiber, *Die Universität Wien von 1780 bis 1802*, s. 225.

⁵³ Zob. E. Wangermann, *Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung*, s. 23-31.

⁵⁴ R. Kink, *Geschichte der kaiserlichen Universität*, t. 1, cz. 1, s. 539-567.

⁵⁵ Zob. I. Szybiak, *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, w: *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, red. I. Stasiewicz-Jasiukowa, Wrocław 1973, s. 259-268.

⁵⁶ Zob. z dokumentacją zwłaszcza M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, t. 1-2, Wrocław 1957-1959.

⁵⁷ Broniono nowej szkoły wskazując, że w szkołach KEN jest rozbudowana nauka religii w sposób nieporównywalny z wcześniejszym, przecież głównie zakonnym, systemem szkolnym, jak również nie zaniedbano nauczania łaciny dominującego w poprzednim systemie szkolnym. G. Piramowicz, *Uwagi o nowym instrukcji publicznej układzie przez Komisję Edukacji Narodowej uczynionym: ku objaśnieniu chcących o nim wiedzieć i sądzić*, w: *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, wyd. K. Mrozowska, Wrocław 1973, s. 301-313; A. Popławski, *Kopia pierwszego listu z Warszawy do podkomorzego ziemi ... przed następującym sejmikiem i sejmem 1776*, w: tamże, s. 313-320.

których piękno dostrzegał w odwiedzanych z czasem uczelniach brytyjskich⁵⁸.

Śladem Śniadeckiego, wybitnego uczonego i organizatora nauki, który osiwił jednej nocy po wejściu Prusaków do Krakowa, a następnie bronił przed zaborcą praw uniwersytetu, wzorce w zakresie reformy nauki i szkolnictwa wyższego winniśmy czerpać nie z ideałów skądinąd niezbędnych przecież Fachschule, ale ze starych, i współcześnie dumnie strzegących swej tradycji uniwersytetów brytyjskich, bo rzetelnie uprawianej nauki i stawiającego wysokie wymagania szkolnictwa ogólnokształcącego nie da się zastąpić szkolnictwem zawodowym, które promował jaśnie oświecony Józef II, kosztem destrukcji badań podstawowych i integralnie pojętych uniwersytetów, sprowadzanych w praktyce do poziomu szkół zawodowych. Co więcej, należy mieć nadzieję, że z czasem, tak jak na początku XIX w., dojdzie jednak do odrodzenia autentycznej, suwerennie traktowanej nauki, związanej z kształceniem uniwersyteckim. Winno być ono ukierunkowane na kształtowanie integralnie pojętego człowieczeństwa wśród wychowanków szkół wyższych. Należy mieć nadzieję, że ten swoisty powrót od ładu uniwersyteckiego dokona się szybciej niż po jednym lub dwóch pokoleniach, jak w dobie romantyzmu przewyciężającego smutne dziedzictwo oświecenia.

Nadzieję tę podtrzymują wypowiedzi najwybitniejszych polskich uczonych, od Kazimierza Twardowskiego po Leszka Kołakowskiego, którzy podtrzymują klasyczny ideał nauki, traktując dążenie do prawdy jako podstawowy wymóg badań naukowych i fundamentalny cel funkcjonowania instytucji naukowych i szkolnictwa wyższego. Jerzy Brzeziński, krytyk obecnych mechanizmów awansu naukowego⁵⁹, polemizując z ideą „przedsiębior-

⁵⁸ J. Śniadecki, *Żywot literacki Hugona Kołłątaja*, wyd. H. Barycz, Wrocław 1951, s. 12, 46-48. Zob. E. Rostworowski, *Czasy saskie (1702-1764)*, w: *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1364-1764*, red. K. Lepszy, Kraków 1964, s. 422-424.

⁵⁹ J. Brzeziński, *Podaj cegłę*, „Forum Akademickie” 11(2010). Por. S. Waltoś, *Perypetie z karierą nauką w Polsce – kilka wstępnych refleksji na tle klasycznych modeli tejże kariery*, w: *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, red. S. Waltoś, A. Rozmus, Warszawa 2012, s. 21-39.

czego uniwersytetu” (*entrepreneurial university*)⁶⁰ i podkreślając rolę badań podstawowych oraz autonomii uniwersytetu, zagrożoną przez wręcz „patologiczną centralizację zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym”⁶¹, pisze: „...najlepszym motywem działania badacza jest jego nieokiełznana ciekawość”⁶². Nie przypadkowo przywołuje też opinię Kazimierza Ajdukiewicza w kwestii tak chwalonej dzisiaj wizji mecenatu naukowego, państwa czy gospodarki: „Fakt, że nauka ma swoje autonomiczne, czysto poznawcze zadania, a z drugiej strony fakt, że ludzie uprawiający naukę zależni są materialnie od swoich mecenasów, stwarza – przynajmniej w zasadzie – niebezpieczeństwo dla wolności problematyki naukowej. Mecenasa nauki może jednostronnie popierać uprawianie takiej tylko problematyki, która jest z punktu widzenia jego interesów ważna, a po macoszemu traktować zagadnienia ważne z punktu widzenia autonomicznych celów nauki. Taka polityka popierania nauki, która by uzależniała stopień materialnego poparcia dla różnych kierunków jej badań i dla różnych jej zagadnień od tego, czy zagadnienia te potrafią się wylegitymować swą praktyczną doniosłością byłaby dla rozwoju nauki wyraźnie szkodliwa. Można bowiem stwierdzić, że rozwój teoretycznych badań naukowych, których związek z praktyką jest niewidoczny, przyczynia się niejednokrotnie bardziej do dalszego rozwoju nauki niż postęp w zakresie badań mających wyraźną doniosłość praktyczną. [...]”⁶³.

Streszczenie

Artykuł dotyczy współczesnych reform nauki i szkolnictwa wyższego, które odpowiadają zasadom polityki nauki Unii Europejskiej, wyrażonym w tzw. Procesie Bolońskim, wybiórczo wykorzystującym wzory amerykańskie. Są one kolejną próbą, którą podjęto w nowożytnej kulturze, aby podporządkować naukę eko-

⁶⁰ Zob. R.N. Clark, *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*, New York 1998.

⁶¹ J. Brzeziński, *Po co akademia? O dostojności nauki*, „Nauka” 2(2012), s. 24.

⁶² Tamże, s. 29.

⁶³ K. Ajdukiewicz, *O wolności nauki*, w: tenże, *Język i poznanie*, t. 2. *Wybór pism z lat 1945-1963*, Warszawa 1963, s. 280. Cyt za: J. Brzeziński, *Po co akademia?*, dz. cyt., s. 29-30.

nomii i polityce. Takie próby miały już miejsce w Europie w okresie Oświecenia, kiedy władze państwowe, stając się coraz bardziej wpływowe, przejmowały kontrolę nad uniwersytetami. Zasadniczym elementem współczesnych reform jest idea stworzenia mechanizmów racjonalnego finansowania nauki i szkolnictwa wyższego, opartego na wymiernych efektach uniwersyteckich badań i pracy dydaktycznej. Tego typu podejście – przedstawione w niniejszym artykule w odniesieniu do oświeceniowych reform we Francji, w krajach niemieckich i w monarchii Habsburgów – przyczyniało się do deteryoryzacji szkolnictwa wyższego, zwłaszcza nauk humanistycznych. Współczesne środowiska naukowe często opierają się takim próbom, broniąc autonomii uniwersytetów i trzymając się klasycznego ideału nauki, według którego podstawowym wymogiem badań i zasadniczym celem instytucji nauki i szkolnictwa wyższego jest prawda.

Summary

This paper shows contemporary attempts at a reform of the way science and higher education function; these attempts correspond with the principles of the science policy of the European Union as they are articulated in the so-called Bologna Process. It treats them as a further attempt in the history of modern culture to subordinate science to the economy and politics. This attempt was manifested especially in the period of the Enlightenment, when the state authorities, becoming more and more important, had taken control of universities. The fundamental element of contemporary reforms is the idea to create mechanisms of rational financing of science and higher education, based on measurable effects of university research and didactic work. This attitude in the history of European higher education, discussed in this paper in reference to enlightenment reforms as instanced by France, the German countries and Habsburg monarchy, often undermined higher education, especially the Humanities, and sought to subordinate it to the needs of the economy. Contemporary learned milieus also frequently resist such attempts; such milieus maintain the classical ideal of science in which the truth is the basic requirement of research and the fundamental objective of scientific institutions and higher education, and emphasize the role of basic research and autonomy of a classically-oriented university.