

du⁷⁸. Do tego dodać należy wykorzystanie terroryzmu w propagandzie antykomunistycznej i antylewicowej, co spowodowało osłabienie organizacji lewicowych.

Również zwolennicy odrodzonego na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych konserwatywnego próbowali wykorzystać terroryzm dla swoich celów. Konserwatyści traktowali terroryzm polityczny jako nieuchronną konsekwencję liberalizacji stosunków społecznych i demokratyzacji wielu dziedzin życia w RFN. Procesy te miały miejsce na początku lat siedemdziesiątych, po przejęciu władzy w RFN przez koalicję socjalliberalów. Celem konserwatywności była m. in. rozprawa z nurtem reformatorskim, odczuwanym przez warstwy posiadające jako autentyczne zagrożenie ich interesów.

Nie bez znaczenia dla narastania emocji wokół terroryzmu była także reakcja polityków partii rządzących, a zwłaszcza socjaldemokratów. Zasadniczo przybierali oni postawę umiarkowaną, nie zdołali się jednak ustrzec błędów. Najważniejszym z nich było zbyt uleganie presji sił konserwatywnych i reakcyjnych, czego skutkiem było uchwalenie całego szeregu bardzo kontrowersyjnych ustaw antyterrorystycznych. Innym błędem, popełnionym przez SPD/FDP była zbyt mała ofensywność w forsowaniu własnych koncepcji zwalczania terroryzmu. Postawa taka — wykorzystana odpowiednio przez przeciwników politycznych — odczytywana była przez część społeczeństwa jako słabość.

Wszystkie wymienione oddziaływania polityczne przyczyniały się w sposób bezpośredni do wywoływania w społeczeństwie zachodniemieckim poczucia niepewności i zagrożenia. Działania samych terrorystów posiadały natomiast w tym procesie znaczenie drugorzędne. Sprawiało to, że reakcja społeczna na terroryzm nie była adekwatna do rzeczywistego zagrożenia kraju oraz życia i mienia jego obywateli.

Maria Tomczak

PAŃSTWO WSPÓŁCZESNE A UNIWERSYTETY

(Zarządzanie współczesnym szkolnictwem wyższym
a problem autonomii samorządności uczelni
w wybranych krajach Zachodu)

Szkolnictwo wyższe na Zachodzie, a zwłaszcza w zachodniej Europie, przechodzi nadal ewolucję w zakresie zmiany struktur, programów i metod nauczania, a także jego funkcji, systemów kształcenia oraz zarządzania nim. Dawne dziewiętnastowieczne struktury i formy zarządzania spotykają się od lat sześćdziesiątych z krytyką, postulującą zmiany dostosowujące uczelnie do nowych potrzeb rozwoju społeczno-ekonomicznego danego kraju.

Rewolta studencka, która zapoczątkowała ten proces reform, miała swe przyczyny w ustroju gospodarki i strukturze społeczeństwa kapitalistycznego, a także w niedoinwestowaniu wyższych uczelni i w stosunkach między wykładowcami a studentami. Chociaż reformy te nie mają na celu przebudowy całego systemu szkolnictwa wyższego, są one wyrazem dążeń do planowego rozwoju szkół wyż-

⁷⁸ H. Adamo, *Über Terrorismus. Ursachen und Funktionen des Anarchoterrorismus in der Bundesrepublik*. Frankfurt/M 1978, s. 159.

szych i wzrostu koordynacyjnej roli państwa wobec szkolnictwa. Proponuje się jednak (np. tzw. Raport Robbinsa w W. Brytanii) przyznanie państwu ograniczonych uprawnień, przy zachowaniu autonomii i samorządności uniwersyteckiej. W W. Brytanii wprowadzono w początkach lat siedemdziesiątych planowe kształtowanie polityki wobec szkolnictwa wyższego, utrzymując przy tym pełną autonomię szkolnictwa akademickiego i poddając kontroli władz centralnych szkoły nieakademickie.

Oddziaływanie państwa na szkolnictwo wyższe w wielu krajach Europy zachodniej jest znaczne, chociaż w granicach określonych regulacjami ustawowymi uczelnie wyższe są tu na ogół instytucjami autonomicznymi, o znacznym zakresie samorządności. Rozwój szkolnictwa, związany z prowadzeniem przez wiele państw gospodarki planowej, sprawia, iż centralne kierowanie szkolnictwem wyższym należy do zjawisk traktowanych jako naturalne. Powstaje przy tym problem: jak pogodzić znaczną, uznaną tradycyjnie niezależność uczelni z zasadą centralnego planowania i kierowania szkolnictwem? Jaka strukturę zarządzania wewnętrznego i zakres uprawnień ma mieć szkoła, aby wykonując swe zadania nie popadła w kolizję z działaniami centralnego kierownictwa państwowego? W niektórych krajach (np. USA, W. Brytanii, RFN, Francji, we Włoszech) powoływano komitety rządowe do przedstawiania ocen i propozycji dotyczących nowych form organizacyjnych szkolnictwa wyższego. Coraz powszechniej jest uznawany i stosowany centralny nadzór państwowy nad szkołami wyższymi, zwłaszcza w państwach o strukturach federalnych (USA, Kanada, RFN, Szwajcaria). Wiąże się z tym wprowadzanie planowania badań naukowych i dążenie do integracji wewnętrznej zbyt rozdrobionych struktur organizacyjnych uczelni, aby zapewnić lepszą koncentrację wysiłku badawczego na rzecz gospodarki. Usprawniając zarządzanie szkołami wyższymi, dąży się niekiedy do zmniejszenia liczebności członków ciał kolegialnych i nie absorbowania ich sprawami administracyjnymi i gospodarczymi. Szkoły wyższe coraz bardziej angażują się na rzecz praktyki społecznej i gospodarczej.

*

Zagadnienie autonomii i samorządności uczelni wyższych można przedstawić na przykładzie ewolucji koncepcji uniwersytetu liberalnego¹. Jest to uzasadnione tym, że taka idea uniwersytetu przyjęła się szeroko na gruncie europejskim, zwłaszcza w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

Uniwersytety, powstałe jako wytwór społeczeństwa feudalnego, zostały w późniejszych okresach zreorganizowane w wyniku przekształceń społeczeństwa i państwa kapitalistycznego. Kryzys ustroju liberalnego i związane z nim częściowe zmiany w gospodarce i w życiu społecznym oraz inne procesy wpłynęły również i na kryzys uniwersytetów, które rzadko wyprzedzały swoją epokę w tworzeniu ogólnej koncepcji życia społecznego, a przeważnie podtrzymywały tylko wartości uznane. Struktura uniwersytetów, formy ich organizacji i tok nauczania przeważnie nie nadążały za potrzebami społeczeństw kapitalistycznych.

Uniwersytet okresu liberalizmu opierał się na koncepcji autonomii i faktycznie funkcjonował na tej zasadzie. W praktycznej realizacji tej koncepcji wyłoniły się w XX wieku, głównie zaś po drugiej wojnie światowej, pewne komplikacje. Autonomia pozostała nadal hasłem w różnym zakresie obowiązującym, zwłaszcza w krajach kapitalistycznych. Warto więc zwrócić uwagę na cechy charakterystyczne liberalnej koncepcji uniwersytetu w interesującym nas kontekście.

¹ Por. J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1976, ss. 11-69.

Idea uniwersytetu liberalnego, pozbawiona z czasem podstaw społecznych, z których wyrosła, przeżywa od dawna kryzys. Według koncepcji liberalnej, uniwersytet jako szkoła o najwyższym poziomie nauczania jest przede wszystkim warsztatem pracy badawczej tworzącym naukę. To właśnie określa jego pozostałe zadania i cele, organizację wewnętrzną oraz metody nauczania i wychowania, a także stosunek do państwa i społeczeństwa.

Uczelnie liberalne opierały się na swoście rozumianej zasadzie wolności jako:

- a) wolności ich pracowników do prowadzenia badań naukowych, kontrolowanych jedynie drogą dyskusji nad ich wynikami przez opinie specjalistów,
- b) wolności nauczania (bez programu i kontroli),
- c) wolności uczenia się (bez wskazówek i osobistego kierowania pracą studentów).

Liberalna koncepcja autonomii uczelni opierała się na zasadzie doboru odpowiednich pracowników nauki. Rozumiano ją różnie, głównie zaś jako niezależność od władz państwowych w zarządzaniu uniwersytetami, niezależność uczonych w głoszeniu wyników badań i poglądów, autonomię moralną uniwersytetów, służących prawdzie i ustalaniu kryteriów ocen zjawisk społecznych z pozycji nadzorności i bezinteresowności oraz jako prawo do niezależnego od czynników zewnętrznych dobierania członków korporacji profesorskiej. Zakładano, iż z samej istoty uniwersytetu swobodnie badającego i wykładającego prawdę wynika w sposób naturalny jego samorząd i autonomia. Stąd w mniejszym stopniu niż jakkolwiek inna szkoła może on być zarządzany z zewnątrz i powinien podlegać tylko własnemu prawu. Liberalna koncepcja nie dopuszcza kontroli państwowej i partii politycznych nad pracą naukową i administracyjną szkoły wyższej, a zakłada, że regulowanie tych spraw powinno należeć do jej samorządu. Uniwersytet traktowany jest bowiem jako autonomiczny związek uczonych, a jego ograniczenia mogą wynikać jedynie z potrzeb samej nauki.

Liberalna koncepcja uniwersytetów, rozwinięta szczególnie w Niemczech w XIX i XX wieku, miała określone społeczne podstawy. Kształcili one bowiem studentów wywodzących się z klas uprzywilejowanych. We wszystkich krajach europejskich — poza Anglią — uniwersytety były utrzymywane przeważnie przez państwo, które jednocześnie czuwało nad tym, aby nie naruszały one określonych ram autonomii. We Francji do 1871 r. zarządzanie uniwersytetami, ukształtowane przez Napoleona, nacechowane było rygorami biurokratycznymi i dopiero w latach późniejszych przejęło liberalne wzorce uczelni niemieckich. W Rosji carskiej silny nadzór państwowy nad uniwersytetami przeciwstawiał się wpływowi zewnętrznym tendencji liberalnych.

Z czasem, na przełomie XIX i XX wieku, istniejąca równowaga między liberalnym uniwersytetem a liberalnym społeczeństwem uległa zachwianiu. Zwłaszcza po I wojnie światowej, pod wpływem rozwoju wielkiego przemysłu i handlu, wzrastającej roli państwa i instytucjonalizacji życia społecznego oraz zapotrzebowania na liczne kadry specjalistów, zmieniała się liberalna koncepcja uniwersytetu. Ruchy nacjonalistyczne i faszystowskie, a także społeczny ruch katolicki, dążyły do ograniczenia liberalnych wzorców autonomii uniwersyteckiej, która powoli zanikała. W krajach faszystowskich (Włochy, Niemcy) uniwersytety podporządkowano partiom rządzącym. W dalszym procesie przemian uniwersytetów przeważały tendencje technologicznej (kosztem kierunków humanistycznych) i demokratyzacji — poprzez udostępnianie kształcenia studentom z uboższych warstw społeczeństwa. Wraz ze zmianą roli państwa w społeczeństwie zmieniała się również jego ingerencja w sprawy szkół wyższych. W tej nowej sytuacji autonomia moralna i po-

lityczna uniwersytetów pozostawała tylko hasłem-postulatem, nie występującym w praktyce w rzeczywistej postaci. Korporacje uniwersyteckie nie mogły być w pełni wolne, obiektywne, samorządne i autonomiczne również z tego powodu, że z czasem w wielu krajach stawały się narzędziem walk politycznych, mimo iż zachowały pozory neutralności. Stąd też w niektórych typach uniwersytetów autonomia została zniesiona, a ich zadania określały szersze cele społeczne. Dla ich realizacji nauka uniwersytecka była tylko jednym ze środków.

Sytuacja społeczna, ukształtowana kryzysami gospodarczymi lat trzydziestych, również wpłynęła na ograniczenie w praktyce postulatu autonomii nauki i bezinteresownego poszukiwania prawdy. W sytuacji, kiedy liberalna koncepcja uniwersytetu została zachwiana, poszukiwano nowych rozwiązań, czym zajmowały się m. in. międzynarodowe konferencje przedstawicieli uniwersytetów. Konferencja w Luksemburgu (1938 r.), dyskutując m. in. zagadnienia autonomii uniwersytetu, sformułowała pytania:

„Jakie formy autonomii pragniemy zapewnić uniwersytetom? Czy ma być to autonomia uniwersytetu jako całości, czy autonomia jednostek tworzących uniwersytet? Czy ma to być autonomia w stosunku do państwa, społeczeństwa czy wyznań? Czy autonomię można pogodzić z obowiązkiem służby?”²

Były to więc pytania traktujące o węzłowych wówczas problemach autonomii. W okresie dwudziestolecia międzywojennego bowiem rozwój społeczeństwa kapitalistycznego uległ tak dużym zmianom, że koncepcja uniwersytetu „prawdziwego” nie była realizowana w praktyce, gdyż nie odpowiadała już potrzebom społeczeństwa.

W okresie II wojny światowej zbierały się różne konferencje międzynarodowe w celu przedyskutowania problemów uniwersytetów i ich rozwoju po wojnie. Np. londyńska konferencja (1943 r.). Zrzeszenia Profesorów Krajów Sprzymierzonych w W. Brytanii rozważała także sprawy stosunku państwa do uniwersytetu i wolności uniwersytetów.

Obecnie nie występują uniwersytety liberalne w „czyste” postaci. Ich struktury i formy samorządu i działalności przystosowują się do zmieniających się warunków, a uczelnie te, wykonując swe zadania, nie zawsze hołdują w praktyce głoszonym niekiedy liberalnymi hasłom, autonomii i samorządu.

*

Ideę samorządności szkoły wyższej traktować można jako wyraz poszukiwań demokratycznych struktur współczesnej uczelni, będących przeciwagą zhierarchizowanych jej struktur na wzór klasycznego typu biurokracji urzędowej³. Postulat demokratyzacji szkoły wyższej ma głębokie podłoże społeczne; jest następstwem występujących w społeczeństwach współczesnych tendencji demokratycznych. Nowoczesna szkoła, zorientowana na słuźenie „celom społecznym” poszukuje bowiem innego niż biurokratyczny „dynamicznego modelu organizacyjnego,”⁴ wprowadzenia innowacji i stałych zmian.

Na gruncie RFN postulowano w tym kontekście zmianę dotychczasowej funkcji tzw. nadzoru szkolnego (sprawowanego przez administrację) z samego tylko

² Cyt. za J. Szczepański, *Szkice...*, op. cit., s. 51.

³ Zob. L. von Friedeburg, *Demokratische Strukturen für die Schule*. [W:] K. von Dohnanyi, *Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte: Fakten-Forderungen-Folgen*. Düsseldorf—Wien 1971, ss. 49-51.

⁴ Tamże, s. 50.

„nadzoru” na konkretną pomoc i wspieranie działalności oświatowej na niższych szczeblach. Postuluje się zwłaszcza „horyzontalizację administracji” szkolnej, zniesienie struktur hierarchicznych i wzmocnienie koordynacji na wszystkich poziomach. Badania nad biurokracją potwierdzają tezę, że najbardziej efektywną, optymalną formą systemu organizacyjnego szkoły są tzw. dynamiczne struktury, które mogłyby być przekształcone w jeden z czynników sprzyjających również demokratyzacji społeczeństwa⁵. Demokratycznym procedurom, związanym z wyborem kierownictwa szkoły, powinny — jak się podnosi w RFN — towarzyszyć jednocześnie daleko idące zmiany w strukturze szkoły i w świadomości działających podmiotów. Postuluje się m. in. budowę konkretnego „modelu kolegialnego” kierownictwa szkołą, który powinien być eksperymentalnie zastosowany w niektórych szkołach i następnie precyzyjnie naukowo przebadany.

Badania nad procesami demokratyzacji szkoły, szkoły wyższej i instytutów badawczych zapoczątkowane zostały w Europie zachodniej w kwietniu 1970 r. utworzeniem międzypaństwowej szwedzko-zachodniemieckiej Komisji z siedzibą w Sztokholmie, dla zbadania (do jesieni 1972 r.) międzynarodowych doświadczeń w tym zakresie, a zwłaszcza w krajach Trzeciego Świata oraz w RFN i w Szwecji⁶.

Reformatory szkół wychodzą z założenia, że „żywa demokracja” wymaga utworzenia demokratycznego szkolnictwa, w którym demokracja jako pewien wzorzec do stosowania w innych, pozaszkolnych dziedzinach życia społecznego powinien znaczyć coś więcej niż tylko „państwową zasadę organizacji.” Demokratyzację oświaty według założeń wspomnianej Komisji ujmuje się w kilku aspektach:

1) W instytucjach oświatowych powinno nastąpić rozszerzenie kompetencji różnych grup, reprezentowanych przez odpowiednie organy przedstawicielskie z uprawnieniami decyzyjnymi. Przesłanką skutecznej demokratyzacji mają być również możliwości współdziałania i dyskusji wyborców z mandatariuszami.

2) Metody nauczania powinny być tak ukształtowane, aby uczący się przeżywali zajęcia dydaktyczne jako istotne wzbogacenie ich wiedzy oraz impuls do samodzielnej pracy. Uczący się powinni mieć możliwość naświetlenia współzależności i tendencji rozwojowych, służących poznaniu rzeczywistości. Samodzielne przemyślenia, krytyczna analiza świata zewnętrznego (otoczenia) i otwartość na poznawanie nowego traktowane są jako przesłanki umożliwiającej kształtowanie demokratycznej wspólnoty. W tymże aspekcie powinny być także badane poglądy i stanowiska różnych grup wobec celów kształcenia, metod pracy szkoły, planów nauczania i organizacji szkoły.

3) Ważnym zadaniem jest również urzeczywistnienie zrównania szans w możliwości uzyskania wykształcenia — niezależnie od pochodzenia społecznego. Demokratyzacja oświaty polega na tym, aby w interesie jednostki przezwyciężyć trudności dostępu do niej, wynikające z usytuowania geograficznego i poziomu gospodarczego. W tym kontekście mają być stale badane struktury systemu oświatowego i projektowane jego reformy.

Zwiększeniu kompetencji samorządowych danej szkoły sprzyja realizowanie przez nią programów eksperymentalnych⁷. Chodzi przy tym jednak nie o formalne czy instytucjonalne usamodzielnienie szkoły, ale o pewne treści materialne,

⁵ Tamże, s. 51.

⁶ Zob. *Mitbestimmung in einem demokratischen Bildungswesen*. [W:] K. von Dohnanyi. *Die Schulen der Nation...*, op. cit., ss. 218 - 220.

⁷ Por. H.-G. Rolf, *Organisatorische Voraussetzungen einer Bildungsplanung als Innovationsprozess*. [W:] K. von Dohnanyi, *Die Schulen der Nation...*, op. cit., ss. 443 - 444.

merytoryczne. W tzw. kooperatywnym modelu organizacyjnym szkolnictwa występują pewne elementy modelu materialnego samorządu z dużym obszarem możliwości decyzyjnych. Następuje swoiste przekształcenie biurokratycznej wewnątrzszkolnej administracji w kolegialne kierownictwo szkołami, wyrażające się w kooperacji kierownictwa szkół poprzez organizowanie konferencji nauczycielskich⁸. Konferencje te poświęcone są przede wszystkim szczegółowemu planowaniu kształcenia w ramach ogólnych wytycznych i generalnie określonych celów nauczania. Konferencje rozwijają szczegółowy program nauczania (tzw. *curriculum*), dostosowując go do sytuacji, w jakiej odbywa się nauczanie.

W odniesieniu do szkół wyższych istotną rolę w tym przedmiocie spełniają okresowe konferencje rektorów, które traktować można również jako wyraz samorządnych form kooperacji wyższych uczelni.

Podnoszony jest niekiedy problem, czy demokratyzacja szkoły wyższej oznacza polityzację (upolitycznienie) nauki⁹.

Postulat „demokratyzacji” szkół wyższych w krajach Zachodu zrodził się jako następstwo znanego ruchu protestu studentów. W wielu krajach RFN zapewnił studentom i asystentom formalny udział w samorządzie szkoły wyższej; budzi to jednak wiele kontrowersji, m. in. w związku z postulatami ustawowego uregulowania reorganizacji samorządu szkoły wyższej w RFN.

Koncepcja demokratyzacji szkoły wyższej spotyka się z wieloma zarzutami, wśród których wyróżnić można następujące:

a) obciążenie szkoły zadaniami politycznymi, kolidującymi z jej funkcjami podstawowymi, czyni z niej instytucję polityczną;

b) demokratyzacja prowadzi do polityzacji nauki, co nie sprzyja uprawianiu krytyki i rozwoju badań;

c) demokratyzacja sprzyja powstawaniu frakcji dezintegrujących środowisko uczelni i jej atmosferę, współkształtowaną przez pracowników dydaktyczno-naukowych i studentów, tworząc sytuacje konfliktowe, m. in. z udziałem ugrupowań specyficznych dla ruchu związkowego;

d) demokratyzacja przenosi rozstrzygnięcia w kwestiach ściśle fachowych na płaszczyznę rozstrzygnięć kolektywnych, co może ograniczać inicjatywy decydentów¹⁰.

J. Habermas opowiada się za takim modelem, który zapewniałby tradycyjnie ukształtowane swobody akademickie, a zwłaszcza autonomię nauczania i badań, i chronił przed nadmiernym oddziaływaniem czynników zewnętrznych. Zakłada przy tym, że obecne stosunki między uniwersytetem i państwem nie mogą być kształtowane według założeń liberalnego samorządu, autonomii, braku ingerencji ze strony państwa, które obecnie łoży wiele środków, na rzecz szkolnictwa wyższego. Współcześnie kontakty szkoły wyższej z państwem i społeczeństwem uregulowane są m. in. poprzez formę kuratoriów z przyznanymi przez państwo kompetencjami do podejmowania rozstrzygnięć, czy też poprzez placówki służące wymianie informacji i dyskusjom publicznym. Tak więc w obecnych warunkach szkoła wyższa może zachować swą autonomię tylko wtedy, kiedy ukonstytuuje się ona jako zdolna do działań jednostka (jedność) polityczna, tj. do pełnienia funkcji rodzących skutki polityczne¹¹.

⁸ Tamże.

⁹ Por. J. Habermas, *Demokratisierung der Hochschule — Politisierung der Wissenschaft?* [W:] K. von Dohnanyi, *Die Schulen der Nation...*, op. cit., ss. 303-311.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tezy autora w tym przedmiocie były prezentowane na Konferencji Rektorów RFN w 1971 r., będącej rodzajem organu samorządowo-koordynacyjnego uczelni RFN.

Rady naukowe i inne organa kolegialne szkoły wyższej skupiają przeważnie profesurę i działają na zasadach wzajemnego szacunku i zaufania. Procesy rozstrzygnięć w szkołach wyższych nie są oparte na jawności i nie są wystarczająco legitymowane, czego następstwem jest partykularyzm wewnętrzny i brak zdolności do skutecznego reprezentowania interesów szkoły na zewnątrz.

Pojęcie „demokratyzacji” szkoły wyższej budzi w RFN wiele kontrowersji. Mianem tym określa się zazwyczaj te rozwiązania prawne i poczynania praktyczne, które mają zapewnić szkole wyższej zdolność do politycznego działania w teorii i w praktyce. Istotnym problemem jest także rekonstrukcja procesów „tworzenia woli” w szkole wyższej, tj. udział wszystkich członków społeczności akademickiej we współdziałaniu (*Mitbestimmung*), tj. ukierunkowaniu procesów dydaktycznych i badawczych. Owo „współokreślenie” ma jednak swe granice w odniesieniu do studentów, a także i asystentów w przypadkach wynikających z zakresu kompetencji ściśle fachowych, odnoszących się do określonych grup społeczności akademickiej, co dotyczy np. poszczególnych stadiów procesu kwalifikacyjnego (doktoraty, habilitacje, postępowanie związane z przyznawaniem tytułów naukowych).

Co zaś dotyczy autonomii nauki, to — jak podnosi się — w warunkach współczesnych autonomia ta może być zapewniona tylko wówczas, kiedy wszyscy uczestnicy procesu nauczania i badań łączyć będą własną refleksję naukową z celem uzależnionym społecznymi funkcjami nauki i poczuciem politycznej odpowiedzialności za jej następstwa i skutki uboczne. J. Habermas wywodzi, iż w warunkach dzisiejszych nie może już występować zjawisko apolityczności nauki, mimo pewnej jej autonomii.

W dyskusjach nad reformą współczesnych uniwersytetów wiele uwagi poświęca się ich samorządowi akademickiemu, traktowanemu jako jeden z istotnych wyznaczników tzw. idei uniwersyteckiej; stąd każda zamierzona zmiana ustroju czy form samorządowych uczelni musi być zorientowana na podstawowe cele związane z jej życiem intelektualnym, wyrażającym wzajemne więzi dydaktyki i badań¹². „Podwójne oblicze” reformy uniwersytetu wyrażać się ma w zachowaniu nierozzerwalnej więzi: „zewnętrznej” organizacji i „zaopatrzenia” uczelni — z zewnętrznymi przekształceniami sposobu myślenia w celu odzyskania „idei uniwersytetu” w jej nowej postaci. Motywacja intelektualna przemian powinna być ściśle powiązana z jej sferą materialną.

Reforma uniwersytetu ma służyć ożywieniu ruchu umysłowego, a nie ma być jedynie wyrazem zewnętrznych przemian porządku biurokratycznego, powodujących chaos w intelektualnym świecie wewnętrznym uczelni.

Nie podnosi się jednak w tym kontekście, na ile zmiany w zakresie samorządności szkoły służyć mają zachowaniu czy też udoskonaleniu wewnętrznej harmonii obydwu sfer funkcjonowania „idei uniwersyteckiej” w praktyce. Podkreśla się jedynie, iż wszystkim reformom w obrębie uniwersytetu towarzyszyć powinna „wieczna idea” uniwersytetu.

Sama organizacja szkoły wyższej, mimo jej immanentnego powiązania ze sferą życia intelektualnego uczelni, „traktowana jest w rozważaniach autorów zachodnich — zwłaszcza w RFN (Habermas, Jaspers) — jako coś „zewnętrznego”. Czyżby więc i samorząd miał być takim czynnikiem?

Idea autonomii i związanej z nią samorządności szkoły wyższej, sięgająca

¹² Por. K. Jaspers, *Das Doppelgesicht der Universitätsreform*. [W:] tenże, *Philosophische Aufsätze*. München 1967, ss. 79 oraz 90 - 92.

średniowiecznych początków tego szkolnictwa, jest przede wszystkim bardziej wyrazem dążeń profesury i studentów, niż innych społeczności. Dążenia te były bardziej silne w średniowieczu niż w XVI i XVII wieku, a osiągnęły znaczny wzrost w początkach dwudziestego wieku, natomiast obecnie przejawiają się przeważnie w obliczu obaw przed próbami ograniczania przez niektóre państwa autonomii akademickiej. Lagodzą te obawy okoliczności ekonomiczne, bowiem uczelnie nie mogą odrzucić związanej z ingerencją państwa pomocy materialnej w postaci różnych form subwencji, niezbędnych dla rozwoju uczelni.

Uniwersytety europejskie, dysponowały w początkach lat sześćdziesiątych większą wolnością (w sensie autonomii) niż inne wyższe szkoły państwowe. Stanowią one rodzaj wspólnoty intelektualnej i duchowej, kultywującej własny ethos i korytarz historyczny i tradycje z rozwojem myśli współczesnej na użytek społeczny.

Strukturę szkolnictwa wyższego w Republice Federalnej Niemiec i zarządzanie nim reguluje ustawa ramowa z 1976 r. Już w końcu lat sześćdziesiątych wydziały zastąpione zostały oddziałami odpowiadającymi kierunkom studiów, a do ciał kolegialnych dopuszczono przedstawicieli asystentów i studentów. Grupy te, mając liczebną przewagę, sprawowały faktyczną władzę w uczelniach, także w sprawach obsady personalnej. Stan ten zmieniło orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego RFN z 1973 r., a następnie wspomniana ustawa ramowa stanowiąca, iż decyzje w sprawach nauczania, badań oraz obsady stanowisk profesorskich zapadają na posiedzeniach samorządowych ciał kolegialnych uczelni kwalifikowaną większością głosów oddanych przez nauczycieli akademickich. Ograniczone zostały kompetencje przedstawicieli studentów w ciałach kolegialnych szkół wyłącznie do spraw studenckich, a także zmierza się do zwiększenia nadzoru rządów krajowych nad szkołami wyższymi¹³.

Raport rządu RFN z 1970 r. dotyczący polityki oświatowej, krytycznie odnosił się do zaniedbań konserwatywnego systemu oświatowego w tym państwie i postulował stworzenie demokratycznego i wydajnego systemu oświatowego, w tym także przeobrażenie szkoły wyższej¹⁴. Postulowano m. in. zniesienie hierarchicznych struktur i form organizacyjnych uczelni, umocnienie ich autonomii i zapewnienie wszystkim pracownikom i studentom uczelni udziału w podejmowaniu decyzji. Raport dostrzega potrzebę centralnego i integralnego planowania rozwoju szkolnictwa wyższego oraz zniesienia dysproporcji między rosnącą liczbą studentów a tradycyjną strukturą uczelni w RFN.

Problemy współczesnych szkół wyższych w RFN rozpatrywane są niekiedy w szerszych kategoriach społecznych¹⁵ i w kontekście całego systemu oświatowego. Wskazuje się zwłaszcza na rolę szkół podstawowych i średnich, których nauczyciele są zbyt oddaleni od praktyki i izolowani od otoczenia. Mimo prób reform z lat siedemdziesiątych, szkoła w RFN pozostaje „urzędem podziału szans społecznych”¹⁶; w małym stopniu przygotowuje absolwentów do studiów wyższych powodując coraz niższy ich poziom¹⁷. Przyczyną tego jest m. in. moda na liberalny sposób wychowania i zniesienie ścisłego programu nauczania w gimnazjach.

¹³ Zob. „Der Spiegel” nr 50/1977, s. 233 i nast.

¹⁴ Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Drucksache VI/925, Bonn 1970.

¹⁵ Por. np. P. Lundgreen, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1818 - 1980. Göttingen 1981.

¹⁶ Por. U. Lohmar, Die Ratlosen — Vom Dilemma der Jungen, der Erwachsenen und der Alten. Düsseldorf 1980, s. 208.

¹⁷ Por. C. Larass, G. Mumme, Student 81: Hochbegabte in der Nervenklinik. „Welt am Sonntag” nr 33, 1981.

W RFN uczelnie (wszystkie są państwowe) traktowane są jako „uprzywilejowana korporacja” i korzystają ze znacznej autonomii i samorządności. Kolegialny samorząd akademicki sprawowany jest przez rektora i senat oraz wydział (oddziały). Koordynację interesów państwowych i akademickich w sferze spraw finansowych i majątkowych ma zapewniać instancja pośrednia w postaci instytucji rektora lub kanclerza.

Podstawowymi władzami uniwersytetu są: wielki senat mający uprawnienia stanowiące, kreatywne (np. wybór rektora i prorektorów, zmiany statutu), senat — właściwy organ zarządzający, decyduje prawie we wszystkich sprawach uniwersytetu, zgodnie z przyznanymi mu w statucie uprawnieniami.

W skład „wielkiego senatu” wchodzi zazwyczaj: rektor, prorektor, dziekani i prodekan, trzy grupy po 20-30 osób spośród profesorów, docentów i asystentów oraz studentów, 6 przedstawicieli pracowników administracji i pracowników fizycznych uczelni. Senat (zwykły) składa się z rektora — jako przewodniczącego — prorektora, dziekanów, po 3 przedstawicieli profesorów, docentów, asystentów oraz grupy urzędników i pracowników fizycznych.

W obrębie wydziałów istnieją katedry o dużym zakresie autonomii.

Uczelnie RFN, zgodnie z wytycznymi Rady Nauki (*Wissenschaftsrat*) utworzonej w 1957 r., przyjmują stopniowo organizację zbliżoną do anglosaskiej, zwłaszcza w nowo tworzonych uczelniach. W miejsce wydziałów i katedr powstają „oddziały” (*Fachbereichen*) łączące pokrewne katedry. Oddziałem zarządza rada (*Fakultät*), składająca się z grupy profesorów i równej liczby przedstawicieli docentów, asystentów, studentów oraz pracowników technicznych i administracyjnych. Dziekan wybierany jest spośród profesorów zwyczajnych. Szkolnictwo wyższe RFN cechowała znaczna niejednorodność, a próby zreformowania go podejmowane były rzadziej niż w szkolnictwie podstawowym i średnim. Uniwersytety RFN uchodziły za tradycyjne i konserwatywne w swej strukturze. Wyrazem „buntu” przeciwko temu stanowi rzeczy było powstanie w 1968 r. Federalnej Konferencji Asystentów, zmierzającej do ujednoczenia szkół wyższych i zmiany dotychczasowej struktury profesury poprzez powołanie, obok profesorów dożywotnich, tzw. profesorów asystentów o statusie tymczasowym, mianowanych już po uzyskaniu doktoratu¹⁸. Miało to ułatwić przede wszystkim zdemokratyzowanie prac badawczych poprzez nadanie im cech pracy zespołowej. Reforma zmierzała także do zniesienia „stanu” asystenckiego poprzez wprowadzenie studiów doktoranckich dla młodszych pracowników nauki, którzy po uzyskaniu doktoratów byłiby powoływani na stanowiska profesorów-asystentów.

Po uchwaleniu w 1976 r. tzw. ustawy ramowej o szkolnictwie wyższym (*Hochschulrahmengesetz*), ze strony kół akademickich w RFN wysuwano obawy przed ograniczeniem wolności i autonomii uniwersyteckiej w tym państwie. Postulowano różne formy współpracy między uniwersytetami a władzami państwa dla rozwiązywania typowych kontrowersji, powodowanych wzrastającym oddziaływaniem państwa. Dotyczyło to zwłaszcza współpracy w zakresie reformy studiów, statutów uczelni i kontroli budżetowej badań akademickich. Również w RFN, podobnie jak we Francji, zachowały aktualność trzy główne wątki tematu reorganizacji i demokratyzacji szkół wyższych: wielodyscyplinarność, partycypacja i autonomia¹⁹.

¹⁸ Por. H. Depta, *System oświaty i organizacja szkolnictwa w RFN*. „Studia Pedagogiczne”, tom XXII, 1969, ss. 440-442.

¹⁹ A. Hearnden, *Education, Culture and Politics in West Germany*. Oxford—New York—Toronto—Sydney—Paris—Frankfurt, 1976, s. 133, a także ss. 124 i 132-134.

Badania tendencji rozwojowych szkolnictwa wyższego we Francji, przeprowadzone po reformie zakończonej w 1969 r., wskazują, iż godne uwagi są występujące tam następujące zjawiska²⁰:

— Cechą rozwoju szkolnictwa wyższego jest decentralizacja i rozszerzenie autonomii. Uczelniom nadano autonomię finansową, co ma służyć „eksperymentowaniu zdecentralizowanemu”.

— Następuje upowszechnienie szkolnictwa technicznego, które dawniej miało charakter elitarny, a także kładzie się nacisk na demokratyzację innych studiów oraz na pomoc socjalno-bytową dla studentów.

— Rozwój nauki i techniki oraz przemiany społeczne wpływają na to, że uczelnie wyższe realizują trzy podstawowe zadania; kształcenie kadr naukowych, pedagogicznych i specjalistów-wykonawców.

Uniwersytety francuskie działają w oparciu o zasady autonomii i uczestnictwa (*participation*). Autonomia obejmuje sferę administrowania uczelnią, zagadnienia pedagogiki i sprawy finansów szkoły. Uczestnictwo nakłada na wykładowców, badaczy i studentów współodpowiedzialność za działania uczelni w tych samych dziedzinach — obok odpowiedzialności, jaka spoczywa na pracownikach administracyjnych uczelni.

Organami samorządu uczelni francuskich są: rady uniwersyteckie albo rady szkolne, zarządzające uczelniami i współdziałające z rektorem. W wydziałach działają rady wydziałowe. Rady uczelni powoływane są w drodze wyborów spośród wykładowców, badaczy i studentów (do 1/3 składu rady). Można być członkiem tylko jednej rady. Kompetencje rady są znaczne. Decyduje ona w sprawach statutowych, o strukturze wewnętrznej uczelni, a także o współpracy z innymi uczelniami. Studenci uczestniczą we władzach szkoły z głosem doradczym w radach uczelnianych, wydziałowych, a także w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych (zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym z 7 XI 1968 r.).

We Francji dążenie uniwersytetów do autonomii traktowane jest jako zjawisko naturalne, związane z szerszymi procesami demokratyzacji również innych instytucji społecznych²¹. Autonomii i samorządności uniwersyteckiej nie traktuje się jednak jako wartości absolutnych, w oderwaniu od państwa. Nie jest tu podważane prawo państwa do określania wszystkich kwalifikacji zawodowych użytecznych dla społeczeństwa, którego częścią są uczelnie. Autonomia, partycypacja i interdyscyplinarność są traktowane jako podstawowe czynniki demokratyzacji szkół wyższych. Partycypacja uniwersytecka uważana jest za jeden ze składników szerszych reform społecznych, odnoszących się m. in. do postulatu współzarządzania w przemyśle przez robotników i pracowników oraz do regionalizacji zarządzania.

Zmiany dotychczasowych struktur i form zarządzania szkołami wyższymi we Włoszech zapoczątkowane zostały w 1977 r. projektem nowej ustawy o szkolnictwie wyższym. W miejsce dotychczasowego systemu katedr i przedmiotów, wprowadzono wieloosobowe oddziały (departamenty) obejmujące daną dyscyplinę. Rady kierunków studiów mają koordynować dydaktykę w obrębie kierunków przyznanych uczelni w jej statucie. Radę kierunku stanowią wszyscy nauczyciele akademicy, przedstawiciele studentów i pracowników pomocniczych. Wybierany dyrektor kierunku studiów pełni funkcje zbliżone do kompetencji dziekana.

²⁰ Por. Z. Komorowski, *Szkolnictwo wyższe we Francji*. [W:] *Szkolnictwo Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych*. Warszawa 1973, ss. 24-25.

²¹ Por. W. D. Halls, *Education, Culture and Politics in modern France*. Oxford—New York—Toronto—Sydney—Paris—Frankfurt 1976, ss. 203-212.

Podjęcie problemu reformy uniwersytetów we Włoszech zainicjował w 1968 r. tamtejszy ruch studencki, mając na celu wprowadzenie nowocześniejszej ich struktury, demokratyzację stosunków wewnątrz uniwersyteckich, powierzenie studentom pełnej odpowiedzialności za organizację i funkcjonowanie nowego uniwersytetu, pojmowanego w ścisłym jego związku z szerszą działalnością społeczną²². Żądano umożliwienia studentom uczestnictwa w posiedzeniach, na których podejmowane są ważne decyzje, a więc umożliwienia im nie tylko formalnej obecności, ale również współdecydowania. W 1968 r. przygotowany został projekt ministra Sullo, zakładający reformę uniwersytetów w kontekście ich uczestnictwa w wyznaczaniu rozwoju społecznego i ekonomicznego kraju. Organizacja i rozwój uniwersytetów miały być ugruntowane na zasadach autonomii, a w skład różnych władz uniwersyteckich mieli wchodzić przedstawiciele studentów²³. Projekt M. Rumora²⁴ potwierdzał zasadę jak najszerszej autonomii uniwersyteckiej w sferze organizacji dydaktyki i badań, jednakże z minimalną kontrolą sprawowaną przez uniwersytecką radę naukową. Uczestnictwo studentów we wszystkich organach uniwersyteckich byłoby zapewnione w odpowiednich proporcjach.

W Szwecji nadzorem i kierowaniem merytorycznym szkołami wyższymi zajmują się różne agencje rządowe. Systemem szkolnictwa wyższego steruje Rada Uniwersytetów i Wyższych Szkół Zawodowych (UHA), dysponująca komitetami planowania dla głównych kierunków kształcenia i badań — z udziałem licznych grup ekspertów. Radą kieruje rada zarządzająca, skupiająca przewodniczących wszystkich pięciu komitetów (przewodniczącym obydwu tych rad jest kanclerz uniwersytetu). UHA prowadzi m. in. planowanie szkolnictwa wyższego i badań naukowych oraz centralę przyjęć na studia, które — podobnie jak w Danii — określa parlament.

W sześciu okręgach uniwersyteckich Szwecji nadzór nad szkolnictwem wyższym sprawują rady okręgowe z udziałem 21 członków powoływanych przez rząd. W liczbie dwóch trzecich zasiadają w nich wyznaczeni przedstawiciele przedsiębiorstw, związków zawodowych i organizacji politycznych, a pozostałych jej członków wybierają nauczyciele akademicy i studenci.

Demokratyzacja zarządzania szkolnictwem wyższym w Danii zapoczątkowana została podjęta z inicjatywy rządu ustawą, przewidyującą udział w ciałach kolegialnych uczelni (senat, rady wydziałów, dyrekcje instytutów) przedstawicieli nauczycieli akademickich, personelu szkoły i studentów. Mandaty, uzyskiwane wyłącznie drogą wyborów, dzieli się następująco: 50% miejsc otrzymują nauczyciele, a pozostałe dwie grupy — po 25%. Stanowiska przewodniczących organów kolegialnych — tj. rektora, dziekana i przewodniczącego rady instytutu — są honorowe i obsadzone w drodze wyborów. Do rady instytutu należą z urzędu wszyscy pełnozatrudnieni w instytucie nauczyciele akademicy oraz przedstawiciele studentów i pozostałych pracowników. Rady omawiają kwestie finansowe, zatrudnienia, realizację programów nauczania i sprawy toku pracy. Ponadto, na każdym kierunku studiów powoływane są z wyboru rady studiów skupiające na zasadzie parytetu przedstawicieli nauczycieli i studentów. Rady studiów zajmują się sprawami programu nauczania, toku studiów i egzaminów. Bieżące sprawy instytutu prowadzi jego dyrekcja wybierana w liczbie do 12 osób z grona rady instytutu. Dyrekcji przewodniczy jeden z nauczycieli.

²² Por. A. Folkierska, *Problemy reformy oświatowej we Włoszech*. „Studia Pedagogiczne”, tom XXII, *Oświata i pedagogika w Polsce i w świecie*, 1969, s. 407.

²³ Tamże, ss. 407 - 408.

²⁴ Tamże, s. 408.

Problematyka samorządu (*self government*) w szkolnictwie Stanów Zjednoczonych oraz innych krajów anglosaskich jest tematem od lat podnoszonym w wielu publikacjach poświęconych szkolnictwu wyższemu. Niekiedy temat ten rozpatrywany bywa w kontekście udziału obywateli w zarządzaniu sprawami szkoły²⁵. Owa partycypacja obywateli wzrosła w USA zwłaszcza po II wojnie światowej, przybierając formę rad, komisji i komitetów.

Idea samorządu wyższych uczelni wiąże się z tradycją autonomii uniwersyteckiej. Udzielanie pomocy uczelniom przez administrację rządową nie oznacza naruszania ich autonomii, a przeciwnie — przyczynia się do ich rozwoju²⁶. Celowi temu służą zwłaszcza różne komitety i komisje (np. w Zjednoczonym Królestwie Brytyjskim — *University Grants Committee*, w Indiach — *Grants Commission*, w Australii — *Universities Committee*). Mają być one jednocześnie „zabezpieczeniem” owej autonomii. W Stanach Zjednoczonych, gdzie rząd federalny udziela subwencji szkolnictwu wyższemu od 1862 r., kiedy to weszła w życie ustawa *Land-Grant College Act*, istniały w pewnych okresach obawy, że jeśli uniwersytety i *colleges* będą korzystały z fundacji rządowych, narażona zostanie na szwank ich autonomia. W 1959 r. około 80 procent dochodów uczelni USA pochodziło z funduszy publicznych²⁷.

Uniwersytety w USA mają dużą autonomię — przy znacznie ograniczonym samorządzie²⁸.

W szkolnictwie uniwersyteckim USA występują pewne cechy wspólne i następujące tendencje:

1) zmierza się do zniesienia barier między szkolnictwem wyższym a społeczeństwem poprzez wprowadzanie do kierownictw uczelni przedstawicieli gospodarki i środowiska lokalnego, w którym dana uczelnia działa;

2) zadania senatu ograniczane są do spraw typowo akademickich, zaś sprawy gospodarcze i finansowe powierza się ciałom mieszanym;

3) rozszerzono udział w ciałach kolegialnych uczelni m. in. na przedstawicieli wszystkich grup zawodowych — członków społeczności akademickiej, przy zachowaniu proporcji odpowiadających funkcjom każdej z grup;

4) zmniejszono liczbę szczebli, ogniw samorządu do dwóch (kierownictwo centralne lub wydziałowe, bądź instytutowe), pozostawiając w ich gestii sprawy zasadnicze; sprawy bieżące — przekazano rektorowi, bądź dziekanom.

W rozwoju współczesnego szkolnictwa wyższego USA zarysowały się też inne tendencje. Niektóre koncerty i inne instytucje organizują poza systemem szkół wyższych kształcenie na wyższym poziomie („wewnątrzakademy”), aby zapewnić sobie lojalnych absolwentów, nie podlegających wpływowi ideologicznym środowisk uczelni USA, gdzie na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych występowały przejawy rewolty studentów. Również i te tendencje są wyrazem kryzysu autonomii nauki i uniwersytetów wobec znacznego stopnia uzależnienia od prywatnego lub państwowego mecenatu.

W systemie szkolnictwa wyższego USA występują dwa typy uniwersytetów: państwowe i prywatne²⁹. Każdy ze stanów ma swój uniwersytet, bądź system

²⁵ Zob. A. L. D. Crow, *Vital Issues in American Education*. New York—Toronto—London 1964, s. 85 i nast.

²⁶ Por. O. C. Carmichael, *Universities: Commonwealth and Americans. A Comparative Study*. New York 1959, ss. 127—130.

²⁷ Tamże, s. 130.

²⁸ Por. J. Tymowski, *Autonomia uczelni — samorząd akademicki*. „Życie Szkoły Wyższej” 1981, nr 5, ss. 45—53.

uniwersytetów państwowych. Pozostają one pod kontrolą komisji do spraw studiów wyższych, wybranej przez obywateli, bądź wyznaczonej przez urzędników państwowych.

Prywatne uniwersytety i *colleges*, jakkolwiek zasilane są funduszami prywatnymi, korzystają również z pomocy finansowej państwa i — chociaż niekiedy określone są jako „instytucje niezależne” — nie są całkowicie suwerenne wobec sfery publicznej. Państwo nadaje im uprawnienia, zatwierdza programy; ich finanse są przedmiotem szczególnej regulacji państwowej, a działalność ukierunkowana na oczekiwania społeczne.

W strukturze uniwersytetów brytyjskich występuje wiele elementów świadczących o autonomii i samorządności tych uczelni²⁹. Głównymi organami samorządu większości uniwersytetów W. Brytanii są tzw. zarząd (*court*), rada (*council*) i senat (*senate*). Zarząd — uchodzący za najwyższy organ władzy — w praktyce nie spełnia większej roli. Rada jest zarządzającym organem wykonawczym, zajmującym się sprawami finansowymi i zewnętrznymi powiązaniem uniwersytetu. Senat — jako główny organ akademicki, koordynuje pracę poszczególnych fakultetów i innych ogniw i odpowiada za cały proces nauczania i wyznaczania wykładowców. Skupia on przedstawicieli profesorów i innych nauczycieli akademickich. W skład zarządu i rady uczelni wchodzi ponadto znaczna liczba przedstawicieli różnych kręgów społeczeństwa, nie będących członkami społeczności akademickiej. Są to tzw. *Lay Members* — pochodzący również z kół wielkoprzemysłowych i finansjery, co może niekiedy wywierać pewien wpływ na ograniczenie autonomii i samorządności uniwersytetów. Kolegialne organa samorządowe określane są niekiedy mianem organów kontroli (*Boards of Control*)³¹. Tytułarnie kierownikiem uczelni jest kanclerz, w rzeczywistości jednak kieruje nią wicekanclerz, wybierany z grona najbardziej zasłużonych wykładowców.

W zarządzaniu uniwersytetem na poziomie oddziału istotną rolę odgrywają tzw. zebrania oddziałowe (*Departmental Meetings*) organizowane co najmniej raz w trymestrze dla podjęcia decyzji w podstawowych sprawach naukowych i administracyjnych danego działu.

Najwyższą władzą fakultetu (wydziału) jest rada, w skład której wchodzi: dziekan, kierownicy oddziałów niektórzy wykładowcy stali i dokooptowani z innych fakultetów, prowadzący zleczone im zajęcia w tym wydziale. Ponadto w każdym fakultecie i w każdej szkole działa wiele komisji, zajmujących się różnymi sprawami z zakresu dydaktyki badań naukowych i administracji. Oparty na systemie *colleges* i szerokim samorządzie model autonomii szkół wyższych W. Brytanii wzorowany jest na dwóch głównych uczelniach tego kraju — Oxfordzie i Cambridge.

Wyższe szkolnictwo brytyjskie cechuje duża różnorodność rodzajów i struktur wewnętrznych. Mimo raportu Robbinsa (1963 r.), utrzymany został dualizm szkół akademickich: całkowicie autonomicznych (np. Oxford i Cambridge), bez udziału we władzach czynnika z zewnątrz i szkół nieakademickich, pozostających pod kontrolą władz centralnych oraz lokalnych.

Tzw. nowe uniwersytety mają trzy główne ciała kolegialne do spraw zarządzania i administrowania w postaci zarządu (*court*), rady (*council*) i senatu (*senate*).

²⁹ Zob. Ch. A. de Young, R. Wynn, *American Education*. New York, San Francisco, Toronto, London, Sydney 1970, ss. 212 - 213.

³⁰ Por. Al. A. Barbariga, N. W. Fiedorowa, *Britanskije uniwersitetiety*. Moskwa 1979, ss. 29 - 32 oraz O. C. Carmichael, *Universities ...*, op. cit., ss. 85 - 106.

³¹ Zob. O. C. Carmichael, *Universities ...*, op. cit., ss. 86 - 94.

te). Zarząd — najwyższy organ szkoły — skupia profesorów i przedstawicieli władz szkolnictwa i organizacji związanych ze szkołą. Rada jest ciałem wykonawczym decyzji zarządu w sprawach gospodarki finansowej uczelni. Senat zajmuje się podstawową działalnością merytoryczną uczelni (programy nauczania, obsada stanowisk pracowników naukowo-dydaktycznych).

Szkoły nieakademickie mają inną strukturę władz. Zarząd (*governing body*) z udziałem przedstawicieli władz lokalnych zajmuje się sprawami merytorycznymi i administracyjnymi. Program działalności uczelni i obsada personalna należy do lokalnych władz szkolnictwa. Nieco większy stopień autonomii mają jedyne wyższe szkoły techniczne.

Wyższe uczelnie Anglii i Walii korzystają z dużej autonomii i bronią się przed naciskami administracji państwowej, zmierzającej do uprządkowania nauczania. Organy samorządu uczelni cechuje znaczne zróżnicowanie²². Uniwersytetami kieruje zazwyczaj wicekanclerz (prorektor), stanowisko rektora bowiem jest tu tylko honorowe. Statutowe organy uczelni to: zarząd (*court*) rada (*council*) i senat (*senate*). Zarząd, jako nominalnie najwyższy organ zarządzający, w praktyce nie przejawia szerszej działalności. W skład rady, odpowiedzialnej za sprawy finansowe uczelnie, wchodzi przedstawiciele środowiska akademickiego, a także osoby z zewnątrz. Najwyższą władzą akademicką jest senat, skupiający przede wszystkim przedstawicieli uczelni; koordynuje on i aprobuje działalność poszczególnych wydziałów. Nieco odmiennie ukształtowane są władze samorządu uczelni w Oxfordzie i Cambridge, gdzie w statutowych organach uczelni nie występuje reprezentacja z zewnątrz. W Oxfordzie najwyższą władzą jest konwokacja (*convocation*), skupiająca wszystkich absolwentów uczelni od magistra wzwyż. Zbiera się ona rzadko i m. in. nadaje stopnie honorowe. Tzw. kongregacja (*congregation*) grupuje pracowników naukowych uniwersytetu i sprawuje władzę ustawodawczą. Znaczenie decydujące ma Rada Senatu (*Hedomal Council*) z udziałem rektora honorowego, rektora i 18 członków senatu. W Cambridge występują nieco inne nazwy podobnych władz. Samorząd jest szeroko rozbudowany także w *colleges* tych uczelni; do jego gestii należy rekrutacja, zakwaterowanie i nauczanie studentów.

Uniwersytety brytyjskie korzystają z subwencji rządowych przekazywanych im przez specjalną instytucję do spraw subwencji (*University Grants Committee* — UGC), sprawującą także funkcje doradcze wobec rządu w sprawach kształcenia uniwersyteckiego. Komitet, będący instytucją społeczną, składa się z 20 powoływanych przedstawicieli uniwersytetów i gospodarki²³.

Polityka państwa wobec szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii od lat siedemdziesiątych nacechowana jest ograniczeniami w zakresie dotacji budżetowych, co zagraża egzystencji niektórych działów uniwersytetów. Konserwatywna polityka zmierza ponadto do tego, aby utrzymać uniwersytety jako placówki elitarne, wprowadzając jednocześnie wyraźne zróżnicowanie na rzeczywiście akademickie i na te, które mają tylko dostarczać kadr produkcyjnych²⁴.

Głównymi czynnikami kształtującymi rozwój szkolnictwa wyższego Wielkiej Brytanii w latach siedemdziesiątych była pomyślna sytuacja ekonomiczna i demograficzna (wzrost liczby roczników 18-latków).

²² Por. R. Pachociński, *Zarządzanie oświatą w Anglii i Walii*. „Studia Pedagogiczne”, tom XXXVIII, 1976, ss. 208 - 209.

²³ Por. J. Tymowski, *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa 1969, s. 128.

²⁴ Por. S. Manning, *Gegenwärtige Hochschulpolitik in Grossbritannien*. „Das Hochschulwesen”, Berlin 1962, nr 1, ss. 25 - 26.

Polityka państwa preferowała uprzywilejowanie tzw. autonomicznego sektora uniwersyteckiego, nie podlegającego władzom regionalnym, przewidując zwiększenie liczby studentów. Sektor tzw. publiczny (pozauniwersytecki), skupiający tzw. politechniki i colleges, umacnia się jednak i współzawodniczy z sektorem autonomicznym.

Pewne upodobnienie organizacyjnej nadbudowy politechniki sektora publicznego do struktury uniwersyteckiej nie oznacza, iż zmierzają one do podwyższenia swego statusu.

Ministerstwo oświaty i nauki zarządza szkolnictwem wyższym za pomocą dwóch podsystemów obejmujących szkolnictwo wyższe oraz gremiów koordynacyjno-opiniotwórczych, zajmujących się programami badań naukowych według poszczególnych gałęzi nauki.

Podsystem uniwersytecki zarządzania obejmuje: Komitet Finansowania Uniwersytetów (UGC) oraz Komitet Wicekanclerzy. Nauczyciele akademicki reprezentowani są przez Związek Nauczycieli Uniwersytetów (AUT), studenci zaś — przez Narodowy Związek Studentów (NUS).

W podsystemie politechnicznym działają: Komitet Finansowania Politechniki i Komitet Dyrektorów Politechnik. W Komitecie finansowym zapewniono odpowiednią reprezentację przedstawicieli zainteresowanych grup, w tym również Związku Nauczycieli Kształcenia Dalszego i Wyższego. Na szczeblu regionalnym sektora publicznego szkół wyższych działają (w Anglii) regionalne komitety doradcze, reprezentowane na szczeblu centralnym przez Radę Lokalnych Zarządów Oświaty (CLEA).

Przedstawiona w zarysie problematyka kształtowania się polityki współczesnego państwa burżuazyjnego wobec uczelni wyższych, a zwłaszcza uniwersytetów, w kontekście ewolucji ich tradycyjnego modelu autonomii i samorządności nasuwa kilka refleksji.

Przekształcenia liberalnego państwa i modyfikacja jego funkcji wobec ekonomiki i różnych obszarów życia społecznego wywierały i nadal wywierają pewien wpływ na kształtowanie się funkcji i form zarządzania uczelniami wyższymi, a także na ich struktury i samorząd akademicki, poszerzany coraz częściej o udział czynnika zewnętrznego. Oddziaływanie współczesnego państwa na uniwersytety jest znaczne. W wielu krajach Zachodu zachowały one tradycyjny kształt swej autonomii i samorządności, chociaż ich współczesne treści uległy niekiedy znacznym modyfikacjom. Udział uniwersytetów w życiu politycznym państwa jest znaczny. Są one także istotnym czynnikiem wspomagającym utrwalanie burżuazyjnego systemu politycznego i ideologicznego. Scierają się na ich gruncie zarówno orientacje i tendencje zachowawcze, jak i postępowe, demokratyczne. Uczelnie elitarne są nadal „cytadelami” konserwatyzmu. Demokracja wewnętrzna uniwersytetu burżuazyjnego jest demokracją niepełną. Przeważnie ma ona charakter korporacyjny, elitarny, chociaż w pewnych okresach zarysowują się tendencje do większej egalitaryzacji w funkcjonowaniu różnych form działalności środowisk akademickich.

Uniwersytety Zachodu, rozumiane jako swoiste instytucje naukowo-dydaktyczne i w pewnym sensie również polityczne, powiązane coraz bardziej z systemem wielu instytucji i funkcji współczesnego państwa burżuazyjnego, zasługują na większą uwagę badawczą również z politologicznego punktu widzenia.

Leonard Łukaszuk

