



Model uczelni w ustawie 2.0 – czy powraca tradycja uniwersytetu Wilhelma von Humboldta?

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem przeprowadzonej analizy jest określenie związku pomiędzy modelem tradycyjnym uniwersytetu Wilhelma von Humboldta a modelem funkcjonującym w ustawie 2.0.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem staje się określenie współczesnego modelu uczelni wyższej i jego związku z modelem tradycyjnym uniwersytetu. Do rozwiązania problemu posłuży analiza dokumentów legislacyjnych oraz analiza literatury.

PROCES WYWODU: Artykuł zawiera charakterystykę modelu tradycyjnego uniwersytetu oraz próbę określenia modelu uczelni w Ustawie 2.0 wraz z porównaniem założeń dotyczących nauki i dydaktyki w uczelni. Zwrócono również uwagę na wzrastające znaczenie międzynarodowych badań naukowych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Model uniwersytetu W. Humboldta, ze swobodą badań i nauczania, nie jest odzwierciedlony w Ustawie 2.0 ze względu na fakt dostosowania badań naukowych do społecznych potrzeb i rozwoju gospodarczego. Swobodę dydaktyki ogranicza dostosowanie procesu kształcenia na kierunku do efektów uczenia się Polskiej Ramy Kwalifikacji.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Pełny model tradycyjny uniwersytetu nie może zaistnieć w obliczu dostosowania kształcenia w uczelniach wyższych do Procesu Bolońskiego oraz wzrastającego znaczenia międzynarodowej współpracy działalności badawczej i badawczo-rozwojowej uczeni.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** SYSTEM SZKOLNICTWA WYŻSZEGO, MODELE UCZELNI WYŻSZEJ, INTERNACJONALIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO, EDUKACJA AKADEMICKA

ABSTRACT

The University Model in Act 2.0 – is the Tradition of the Wilhelm von Humboldt University Coming Back?

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the analysis is to determine the relationship between the traditional Wilhelm von Humboldt model of university and the model functioning in Act 2.0.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The problem is to determine the modern model of the university and its relationship with the traditional model of the university. An analysis of legislative documents and literature will be used to solve the problem.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article contains characteristics of the traditional university model and an attempt to determine the university model in Act 2.0 along with a comparison of assumptions about science and didactics at the university. Attention was also paid to the growing importance of international scientific research.

RESEARCH RESULTS: The W. Humboldt University model, with the freedom of research and teaching, is not reflected in Act 2.0, due to the fact that scientific research is adapted to social needs and economic development. The freedom of teaching is limited by adjusting the education process to the learning outcomes of the Polish Qualifications Framework.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The full traditional model of the university cannot occur in the face of adjusting education in universities to the Bologna Process and the growing importance of international cooperation in research and R&D activities of scholars.

→ **KEYWORDS:** HIGHER EDUCATION SYSTEM, UNIVERSITY MODELS, HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION, ACADEMIC EDUCATION

Wstęp

Szkolnictwo wyższe w Polsce przez ostatnie 20 lat podlegało bardzo intensywnym transformacjom. Przyczyniła się do tego, przede wszystkim, zmiana ustawodawstwa. Rok 2005 był rokiem przełomowym, gdyż ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca spowodowała wdrożenie Procesu Bolońskiego, skutkującego podziałem studiów na trzystopniowe, zapewnieniem mobilności studentom i pracownikom uczelni, liczne prace nad jakością kształcenia itp.

Obecnie obowiązująca ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r. przyczyniła się do przemian nie tylko w obszarze strukturalnym uczelni, ale zwiększyła również w znaczący sposób nacisk na ewaluację nauki, dydaktyki i działalność wdrożeniową. Nastawienie na łączenie badań z dydaktyką i współpraca w powyższym zakresie pomiędzy studentami a pracownikami uczelni silnie związana jest z tradycyjnym

modelem uniwersytetu Wilhelma von Humboldta. Pojawia się zatem pytanie, czy nowe ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa wyższego pozwala na powrót do XIX-wiecznych korzeni niemieckiego uniwersytetu? Czy założenia modelu są uwidocznione w obecnie obowiązujących przepisach?

1. Model uniwersytetu Humboldta

Niemiecki model uniwersytetu, zwany też modelem tradycyjnym, opracowany został i wdrożony przez Wilhelma von Humboldta w 1810 r. (Hejwosz, 2010, s. 75).

Pośród klęsk i kryzysu gospodarczego wybitni mężowie stanu za najwłaściwszą drogę odzyskania dla Prus hegemonii w Niemczech uznali założenie wielkiego uniwersytetu w Berlinie (...). Organizacją zajął się Wilhelm Humboldt, sprowadzony z ambasady w Rzymie na szefa departamentu szkół wyższych. Z nakładem wielkich środków urządził go jako zakład państwowy, ale wyposażony znacznym samorządem, obsadzając katedry wybitnymi uczonymi. I stawiając im za cel służbę państwu przede wszystkim przez pielęgnowanie twórczości naukowej dzięki swobodnej pracy i samodzielnym badaniom (Kot, 2010, s. 207).

Należy jednak zaznaczyć, „(...) że po wojnie trzydziestoletniej niemieckie uniwersytety zostały bardzo osłabione oraz że spadło zaufanie społeczne wobec tych instytucji. Dlatego ówcześni przedstawiciele władz nie chcieli, aby instytucja w Berlinie przyjęła nazwę *uniwersytet*. Humboldt nalegał jednak, aby Berlin posiadał uniwersytet” (Hejwosz, 2010, s. 75). Uniwersytet w Berlinie do dziś nosi imię swego założyciela.

„Koncepcja zaproponowana przez Wilhelma von Humboldta głównymi filarami nowoczesnego uniwersytetu uczyniła ideę wolności opartą na zasadzie jedności wiedzy oraz jedności wolności badań i kształcenia” (Sajdak, 2013, s.105). Zasada jedności wiedzy „(...) opierała się na filozoficznym założeniu, iż poszczególne gałęzie nauki uzupełniają się i składają na wiedzę ogólną (...). Humboldt był przeciwnikiem *rozczłonkowania* dyscyplin akademickich w obrębie różnych szkół. Innymi słowy pragnął pozostać wierny średniowiecznej idei *studium generale*” (Hejwosz, 2010, s. 75). Model humboltowski opierał się również na ścisłym łączeniu działalności badawczej oraz dydaktycznej poprzez zasadę jedności profesorów i studentów. Polegała ona na przekonaniu, iż „(...) profesorowie nie mają monopolu na prawdę i wiedzę, gdyż nie jest ona produktem, a raczej procesem” (Hejwosz, 2010, s. 76).

Dzięki polotowi badań naukowych, swobodzie myśli i zdania, których skrupulatnie przestrzegały, uniwersytety szybko zyskały popularność w opinii publicznej, w nich narody widzą swą chlubę, ich katedry stały się celem pragnień najwybitniejszych uczonych, młodzież tęskniła do ich sal wykładowych. (...) Na ich czele wysunęły się w Niemczech tzw. burszenszafty, ożywione dążeniem do zjednoczenia narodowego i do ustroju wolnościowego (Kot, 2010, s. 209).

Jednocześnie warto zaznaczyć, za M. Malewskim, iż

Twórca nowoczesnego uniwersytetu europejskiego W. von Humboldt wierzył, że uformowana przez edukację akademicką inteligencja będzie przywódczą warstwą modernistycznego społeczeństwa, zdolną zastąpić w tej roli dziedziczną arystokrację rodową. Był przekonany, że pełniąc funkcje wzorotwórcze i kanalizując dążenia, potrzeby i aspiracje mas, inteligentna elita stanie się sumieniem narodu i głosem społeczeństwa. (...) Dlatego kształcenie uniwersyteckie miało szeroki profil humanistyczny i charakter ogólny. Przygotowywało do pełnienia kluczowych funkcji w sferze publicznej, kształtowało twórcze nastawienie, prospołeczne postawy i wolę odpowiedzialnego pełnienia służby wobec narodowej wspólnoty (Malewski, 2011, s. 118).

2. Model uniwersytetu w ustawie 2.0

Nauka jest metodycznie poznawaniem, którego treść jest w konieczny sposób pewna i powszechnie obowiązująca. Zdanie to wyraża trzy podstawowe cechy wiedzy naukowej: (...) Po pierwsze nauka istnieje wyłącznie o tyle, o ile towarzyszy jej świadomość metody: wiedząc, wiem też, jaka droga doprowadziła mnie do rezultatu; znając tę drogę, znam jednocześnie punkt wyjścia oraz granice każdorazowego określanego celu wiedzy. (...) Po drugie wiedza naukowa jest jako taka w sposób konieczny pewna. (...) Po trzecie, wnioski naukowe mają charakter powszechnie obowiązujący (Jaspers, 2017, s. 39-40).

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U., 2018, poz. 1668) oraz Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U., 2018, poz. 1669) z dnia 20 lipca 2018 r. w znacznym stopniu zmieniły system szkolnictwa wyższego w Polsce. Przede wszystkim połączone zostało ustawodawstwo szkół wyższych oraz systemu nauki. Uwzględniając podstawowe zadania uczelni, zalicza się do nich działania uwzględnione w art. 2: „Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach” (Dz. U., 2018, poz. 1668, s. 1). Podane cele, kształtujące misję systemu szkół wyższych, wskazują na realizację podstawowych funkcji uczelni – dydaktycznych, naukowych, wychowawczych oraz na działania innowacyjno-wdrożeniowe, służące rozwojowi gospodarczemu kraju.

Ewaluacja jakości działalności naukowej, zgodnie z art. 265.1 ustawy, polega na ewaluacji działalności naukowej wszystkich pracowników i obejmuje „(...) wszystkie osiągnięcia, które powstały w związku z zatrudnieniem lub odbywaniem kształcenia w podmiocie” (Dz. U., 2018, poz. 1668, s. 65). Do podstawowych kryteriów ewaluacji, w art. 267.1, zalicza się natomiast: „1) poziom naukowy lub artystyczny prowadzonej działalności; 2) efekty finansowe badań naukowych i prac rozwojowych; 3) wpływ działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki” (Dz. U., 2018, poz. 1668, s. 66). Uwzględniając ewaluację działalności naukowej pracowników, zgodnie z pkt. 6 „(...) obejmuje się osiągnięcia, które powstały w związku z zatrudnieniem lub

odbywaniem kształcenia w podmiocie” (Dz. U., 2018, poz. 1668, s. 65). Do osiągnięć naukowych, zgodnie z pkt. 9, zalicza się monografię naukową wydaną przez wydawnictwo publikujące recenzowane monografie naukowe, artykuł naukowy opublikowany w czasopiśmie naukowym publikującym recenzowane artykuły lub w recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowej, ujętych w międzynarodowych bazach czasopism naukowych o największym zasięgu, lub czasopiśmie naukowym będącym przedmiotem projektów finansowanych w ramach programu *Wsparcie dla czasopism naukowych* (Dz. U., 2018, poz. 1668, s. 65). W związku z powyższym uzyskanie przez uczelnię kategorii naukowej uzależnione jest obecnie od osiągnięć naukowych zatrudnionych w niej pracowników. Wzrasta jednocześnie znaczenie publikacji o charakterze międzynarodowym w ramach dziedzin i dyscyplin naukowych.

Potrzeba zwrócenia uwagi na jakość nauki w Polsce mogła się stać wynikiem dostrzeżanego od lat kryzysu instytucji uniwersytetu. Jedną z jego przyczyn, według A. Kobylarka, jest racjonalność ekonomiczna i komercjalizacja szkolnictwa wyższego (Kobylarek, 2016, s.96). „Zwolennicy tego poglądu wskazują, że kryzys uniwersytetu wiąże się nie tyle z umasowieniem szkolnictwa i odejściem od etosu uczonego, co z dominacją ideologii rynkowej i presją na efektywność uczelni przede wszystkim w realizowaniu funkcji kształceniowej” (Kobylarek, 2016, s. 96). Na podobny problem wskazują M. Palumbo oraz E. Proietti, koncentrując swoją uwagę na trzech rodzajach misji uniwersytetu: dydaktycznej (związanej z kryzysem rynku pracy), naukowej (w tym popularyzującej wiedzę) oraz kształtowania aktywnych obywateli (Palumbo i Proietti, 2019, s. 30). „Uniwersytety muszą zmienić się z wyłącznych właścicieli wiedzy w organizatorów i promotorów szeroko rozpowszechnionej wiedzy w społeczeństwie i gospodarce; nie zapominając oczywiście o tworzeniu nowej wiedzy poprzez badania, które pozostają charakterystycznym elementem uniwersytetów” (Palumbo i Proietti, 2019, s. 30). Autorzy jednocześnie zaznaczają, iż obecnie „Uczelnie są wezwane do przygotowania studentów (i do towarzyszenia dorosłym uczącym się, którzy powracają na studia) do wyzwań współczesnego świata pracy, przygotowując ich do bycia *samonawigatorami*, poprzez innowacyjne usługi poradnictwa oraz multidyscyplinarne i otwarte pionierskie procesy uczenia się” (Palumbo i Proietti, 2019, s. 30). Natomiast uwzględniając aspekt wychowania obywatelskiego, sygnalizuje się, iż „(...) uniwersytety muszą wypełnić zadanie polegające na zachęcaniu do krytycznego myślenia i świadomości obywatelskiej uczących się jako obywateli oraz wzmacnianiu ich zdolności do bycia aktywnymi obywatelami” (Palumbo i Proietti, 2019, s. 31).

Na problem umasowienia szkolnictwa wyższego i jego negatywne konsekwencje dla studiujących zwraca również uwagę M. Malewski.

Szczególnie cenione są dziś wąskospecjalistyczne kompetencje zawodowe integrujące w sobie standardową wiedzę i rutynowe umiejętności. (...) szerokie otwarcie bram uniwersytetów i umasowienie edukacji akademickiej pociągnęło za sobą obniżenie jej jakości do poziomu średnich studentów-klientów. Praktyka ta doczekała się nawet *naukowej* legitymizacji w postaci koncepcji *edukacji zorientowanej na studenta* (Malewski, 2011, s. 119).

Problem odchodzenia od modelu tradycyjnego uniwersytetu w kierunku modelu przedsiębiorczego od wielu lat wynika ze zmian legislacyjnych, będących konsekwencją wdrażania Procesu Bolońskiego oraz oddziaływania ideologii neoliberalnej na edukację. Ł. Sułkowski zwraca uwagę, iż praktyki neoliberalne w szkolnictwie wyższym objawiają się poprzez następujące tendencje: komercjalizację kształcenia wyższego, umasowienie kształcenia, urynkowanie i postępującą prywatyzację edukacji, praktyki quasi-korporacyjne, wzrost orientacji biznesowej i korporacyjnej w szkolnictwie wyższym (Sułkowski, 2016, s. 118). W obliczu zaistniałej sytuacji łączenie procesu badawczego i dydaktycznego w relacji nauczyciel akademicki – student w praktyce szkół wyższych stało się nieadekwatne do rzeczywistości.

3. Internacjonalizacja działalności naukowej w Polsce

Międzynarodowa współpraca badawcza (...) jest fundamentem współczesnych systemów szkolnictwa wyższego. Liczba i odsetek publikacji pisanych we współautorstwie międzynarodowym nieprzerwanie rośnie w całej Europie (...). Trend umiędzynarodowienia badań wyłania się jako najbardziej znamienna cecha nowej globalnej geografii nauki (Kwiek, 2020, s. 7).

W literaturze przedmiotu termin internacjonalizacja stosowany jest zamiennie z terminem umiędzynarodowienie (Pluta-Olearnik, 2012, s. 42). M. Pluta-Olearnik zwraca również uwagę na fakt, iż zjawisko internacjonalizacji rozpatrywane jest zazwyczaj w dwóch ujęciach: „(...) po pierwsze w nawiązaniu do ekonomii międzynarodowej i wtedy internacjonalizacja jest kategorią makroekonomiczną, natomiast drugie ujęcie odnosi się do płaszczyzny mikroekonomicznej, to jest teorii przedsiębiorstwa, jego strategii rozwoju i zarządzania” (Pluta-Olearnik, 2012, s. 42). Koncentrując uwagę na korzyściach wynikających z umiędzynarodowienia dla instytucji naukowych i badawczo-rozwojowych, autorka wyróżnia: nawiązanie trwałych kontaktów, zdobywanie doświadczenia, poznanie odmiennej struktury organizacyjnej, zakup licencji od podmiotów zagranicznych, pośrednictwo w sprzedaży na rynku krajowym oraz nabywanie usług u partnera zagranicznego (Pluta-Olearnik, 2012, s. 44).

Na przyczyny wzrostu współpracy badawczo-rozwojowej, również w Polsce, zwraca uwagę K. Koziół-Nadolna. „Kryzys finansowy, bariery strukturalne wzrostu gospodarczego i spowolnienie jego tempa, wysoki poziom bezrobocia oraz fiasko strategii lizbońskiej spowodowały przełom w myśleniu o przyszłości Europy. Zmiany dotyczą badań i innowacji, zatrudnienia, edukacji, klimatu oraz walki z ubóstwem” (Koziół-Nadolna, 2013, s. 7). Jednocześnie, na podstawie przeprowadzonych badań autorka wyróżnia dwie formy internacjonalizacji B+R, podstawową i zaawansowaną.

Internacjonalizacja B+R podstawowa (bierna, pasywna) polega przede wszystkim na nawiązaniu kontaktów i podpisywaniu umów z partnerami zagranicznymi o współpracy w działalności badawczej, uczestnictwie w międzynarodowych programach badawczych, zdobywaniu międzynarodowych patentów, ale bez prowadzenia działalności poza granicami

kraju macierzystego. Internalizacja B+R zaawansowana (czynna, aktywna) oznacza zaś wszystkie formy umiędzynarodowienia tej działalności, włącznie z tworzeniem centrów badawczo-rozwojowych poza granicami kraju macierzystego (Kozioł-Nadolna, 2013, s. 8-9).

Skupiając się na przyczynach wzrostu umiędzynarodowienia w sektorze szkolnictwa wyższego, M. Kwiek zwraca uwagę na to, iż „(...) poziom współpracy rośnie w Europie, współpraca (zarówno w UE, jak i poza nią) postrzegana jest jako metryka *doskonałości i jakości*. Umiędzynarodowienie badań stało się stopniowo jednym z głównych kryteriów awansów w hierarchii akademickiej” (Kwiek, 2020, s. 8). Poza korzyściami nauczycieli akademickich autor zwraca również uwagę, iż

Dynamiczny rozwój współpracy międzynarodowej w Europie można również wyjaśniać za pomocą modelu maksymalizacji prestiżu instytucjonalnego, który doskonale pokazuje zmieniającą się dynamikę współpracy międzynarodowej oraz jej implikacje finansowe i wizerunkowe. (...) Stopniowe przechodzenie od paradygmatu *nacjonalizmu naukowego* do paradygmatu *usieciowionej nauki globalnej* może wiązać się z rosnącym znaczeniem motywacji na poziomie indywidualnym kosztem szerszych czynników napędzających współpracę na poziomie krajowym (Kwiek, 2020, s. 11).

Po wdrożeniu Ustawy 2.0 współpraca naukowo-badawcza na poziomie międzynarodowym stała się konsekwencją indywidualnej oceny działalności ludzi nauki, która wpływa na uzyskaną kategorię naukową przez uczelnię.

Wyniki analizy naukowej

Model tradycyjny uniwersytetu charakteryzowały samodzielne i swobodne badania naukowe, prowadzone wspólnie przez profesorów i studentów, a dydaktyka opierała się na kształceniu humanistycznym i miała profil ogólny. W wyniku umasowienia szkolnictwa wyższego i nastawienia na kształcenie wąskospecjalistyczne (zawodowe) nastąpiło zdecydowane odejście od modelu tradycyjnego w kierunku modelu przedsiębiorczego. Jednocześnie na rozwój modelu przedsiębiorczego w szkołach wyższych wpłynęła potrzeba pozyskiwania zewnętrznych źródeł finansowania, zarówno w obszarze badawczym, jak i dydaktycznym. Stąd rozwinęła się tendencja do orientacji na potrzeby interesariuszy zarówno wewnętrznych (studenci), jak i zewnętrznych (pracodawcy, firmy zainteresowane działalnością badawczą pracowników nauki).

Ustawa 2.0 przyczyniła się do zwiększonego nacisku na ewaluację działalności zarówno naukowej, jak i dydaktycznej uczelni. Ewaluacja nauki, w świetle nowych przepisów, uległa zmianie w kierunku wzrostu odpowiedzialności za uzyskiwane efekty badawcze pracowników uczelni. Wzrosło również znaczenie współpracy badawczej o charakterze międzynarodowym. Ewaluacja dydaktyki natomiast w dalszym ciągu opiera się na dostosowaniu procesu kształcenia do efektów uczenia się uwzględnionych w Polskiej Ramie Kwalifikacji. To, czy w procesie kształcenia nastąpi nacisk na kształtowanie

kompetencji zawodowych, czy naukowych, uzależnione jest od profilu kształcenia oraz od przyznanej uczelni kategorii naukowej w wyniku ewaluacji nauki (A+, A, B+ lub C).

Wnioski

Tradycyjny model uniwersytetu Wilhelma von Humboldta ma bardzo długą tradycję. J.K. Theime zwraca uwagę na to, iż cechą charakterystyczną funkcjonowania tzw. czystego modelu germańskiego była duża rola oligarchii akademickiej, średnia (lub duża) rola państwa, w którym uczelnia funkcjonuje, natomiast małą rolę odgrywał rynek (Theime, 2009, s. 49). Biorąc pod uwagę cechy czystego modelu, uczelnie nie mają współcześnie możliwości funkcjonowania w takiej postaci. Wynikać będzie to z faktu, iż w roku 2010 zakończona została realizacja Procesu Bolońskiego, którego celem była harmonizacja szkolnictwa wyższego na poziomie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Realizacja procesu przyczyniła się również do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji w roku 2011, a następnie Polskiej Ramy Kwalifikacji (2016 r.), które stworzyły możliwość porównywania dyplomów absolwentów szkół wyższych. W obliczu potrzeby dostosowania procesu kształcenia do ram kwalifikacji zatracona została możliwość zachowania autonomii działalności dydaktycznej w uczelniach wyższych.

Wolność działalności naukowej, charakterystyczna dla tradycyjnego modelu uniwersytetu, od wielu lat stopniowo traciła na znaczeniu. „W przeszłości to wybitna jednostka stwarzała teorię lub koncepcję, która zmieniała sposoby postrzegania świata, czy dokonywała innego typu przełomu” (Melosik, 2009, s. 78). Jeszcze zanim wprowadzona została Ustawa 2.0, prowadzenie badań naukowych całkowicie zmieniło swój charakter. Z. Melosik zwraca uwagę, iż „Postać mistrza, który kreśli gęsim piórem idee zmieniające sposoby postrzegania (a niekiedy nawet i wizję) świata, zastępuje dobrze zorganizowany, zorientowany na rozwiązanie problemu zespół badawczy – pod kierunkiem *szefa*. Celem zespołu jest efektywna i wydajna produkcja wiedzy przy optymalizacji kosztów i czasu” (Melosik, 2009, s. 78). Ustawa 2.0 natomiast przyczyniła się do oceny indywidualnego wkładu naukowca w rozwój dyscypliny naukowej z uwzględnieniem osiągnięć na poziomie międzynarodowym. Zwiększa to zatem zakres odpowiedzialności pracowników za wynik ewaluacji, jednak pod kątem indywidualnego wkładu.

Współczesny model uczelni, wyłaniający się z analizy treści Ustawy 2.0, jest bardzo odległy w swych założeniach od modelu humboldtowskiego. Trudno ocenić, na ile wprowadzone zmiany przyczynią się do poprawy jakości działalności naukowej czy dydaktycznej szkolnictwa wyższego w Polsce. Zauważalny jest jednak wzrost wymagań wobec działalności naukowej i dydaktycznej pracowników uczelni oraz koncentracja na osiągnięciach indywidualnych, która daleko odbiega od modelu tradycyjnego.

BIBLIOGRAFIA:

- Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2018 r., poz. 1668.
Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2018 r., poz. 1669.
Hejwosz, D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Impuls.
Jaspers, K. (2017). *Idea uniwersytetu*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
Kobylarek, A. (2016). *Uniwersytet wobec konieczności paradygmatycznej zmiany*. Wrocław: Agencja Wydawnicza AGRI sc.
Kot, S. (2010). *Historia wychowania*. Tom II. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
Kozioł-Nadolna, K. (2013). *Internacjonalizacja działalności badawczo-rozwojowej w kształtowaniu procesów innowacyjnych przedsiębiorstw w Polsce*. Warszawa: CeDeWu.
Kwiek, M. (2020). Międzynarodowa współpraca badawcza w Europie w świetle dużych danych i jej globalne konteksty. *Nauka*, nr 1.
Małowski, M. (2011). Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3 (55).
Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Impuls.
Palumbo, M. i Proietti, E. (2019). Labour world and professional systems' transformations. New challenges for universities. *Journal of ULLL*, Vol. 3, No 01.
Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: PWN.
Theime, J.K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku*. Warszawa: Difin.

NETOGRAFIA:

- Pluta-Olearnik M., *Orientacja międzynarodowa w strategii instytucji naukowych i badawczych*. Pozyskano z: https://ilot.edu.pl/prace_ilot/public/pdf/spis-zeszytow/225_012/02_Pluta.pdf z (dostęp: 23.03.2020).

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>