



KAZIMIERZ DENEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego

Nie możemy dłużej czekać na jutro –
musimy je sami stworzyć.

Gaston Bergier

ABSTRACT. System transformation of higher education. The guiding principle of the transformation of higher education in Poland is to rise the quality of academic teaching and research. Effective and reflection-based teaching in higher education lies in: efficient collaboration between its participants (academic teachers and students) who are treated as subjects and partners that create democratic university society; dialog based on mutual respect for the other person's ethos and dignity; strengthening the trust in the student's own power and cognitive possibilities; supporting the student's creative development.

Myślą przewodnią transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce jest polepszenie jakości dydaktyki akademickiej i badań naukowych. Efektywne, oparte na refleksji edukacyjnej, kształcenie w szkole wyższej opiera się na: skutecznym współdziałaniu jego uczestników (nauczycieli akademickich i studentów) traktowanych w sposób podmiotowy, partnerski i demokratyczny, tworzących universitas; dialogu opartym na wzajemnym poszanowaniu etosu i godności osoby; wzmacnianiu wiary we własne siły studiujących i ich możliwości poznawcze; sprzyjaniu rozwojowi kreatywnej postawy studentów.

Kierunki zmian szkolnictwa wyższego

Istnieje zgoda, że uczelnie są „dobrem, którego niczym zastąpić się nie da” (Sowa, 2009, *passim*). Jakkolwiek szkolnictwo wyższe z uniwersytetami na czele (Melosik, 2009) może pochwalić się ponad osiemsetletnią historią, to jednak oczekiwania społeczno-ekonomiczne i edukacyjne zgłaszane obecnie pod jego adresem nigdy nie były tak powszechne, natarczywe i wygórowane. Dzieje się tak ze względu na rosnącą i dostrzegalną coraz bardziej jego rolę w rozwoju „społeczeństwa wiedzy” (Denek, 2011a, b, c; Pawłowski, 2004) będącego przedmiotem analiz przeprowadzanych na gruncie różnych dziedzin naukowych. Wiedzę traktuje się w sensie: „treści utrwalonych w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się” (Okoń, 2004, s. 451).

Żeby system edukacji na poziomie szkoły wyższej mógł efektywnie uczestniczyć w tworzeniu cywilizacji wiedzy, trzeba przede wszystkim dokonać zmiany jego paradygmatu (Kron, 2012). Oznacza to odejście od edukacji odtwórczej, liniowej, standardowej, opartej na myśleniu konwergencyjnym na rzecz tej, która zorientowana jest na wartości i postawy, bazuje na rozwoju myślenia dywergencyjnego (Robinson, 2011) i uwzględnia paradygmat „błyskawicznie zmieniającego się świata” (Firmhofer, 2011) oraz zwraca uwagę na konieczność zdobywania umiejętności korzystania z zasobów wiedzy z Internetu, ich krytycznej analizie niż na jej przyswajaniu (liczne prace profesorów: Furmanka, Juszczuka, Morbitzera, Siemienieckiego, Strykowski, Walata, Wenty). Edukacji w szkole wyższej należy również przywrócić charakter demokratyczny. Wymaga on odejścia od edukacji etatystycznej i centralistycznej do edukacji zdecentralizowanej, autonomicznej, publicznej, uspołecznionej, poddanej kontroli społecznej (Śliwerski, 2011).

Reprezentantom nauk przyrodniczych nie przeszkadza urynkowanie szkół wyższych. Natomiast ekonomiści nie widzą problematyczności podporządkowania uczelni wymogom rynku, ponieważ traktują je jako sektor usług społecznych (*Proces Boloński...*, 2010). Zatem, kto ma wskazywać społeczeństwu zagrożenia wynikające z jednowymiarowego myślenia o procesach edukacji akademickiej? Do roli tej pretenduje humanistyka i nauki o niej. W kwestii kształcenia najwięcej do powiedzenia ma edukacja i nauki o niej (Denek, 2011a, b, c; Furmanek, 2010). Stąd przed pedagogiką (szczególnie dydaktyką) szkoły wyższej staje zadanie poszukiwania rozwiązań, jak te wartości włączyć w ideę szkoły wyższej na miarę społeczeństwa wiedzy (Bereźnicki, 2009), po to, żeby zagwarantować absolwentom fachową jakość i wartościową treść ich pracy zawodowej.

Cywilizacja wiedzy w kontekście społeczeństwa sieci

W cywilizacji współczesnej wiedza jeszcze bardziej niż kiedykolwiek wcześniej przejawia cechy zasobu w rosnący sposób istotnego i dominującego nad innymi. Jednocześnie nie przestaje być dobrem publicznym. W społeczeństwie wiedzy

[...] wolność mierzy się liczbą talentów, a szlifowanie genomu ma większą wartość niż obróbka diamentu, gdzie wzrost PKB pochodzi z przyrostu intelektu, a nie z odkrywanych bogactw naturalnych (Sztompka, 2009, s. 29).

Charakteryzuje się ono takimi cechami konstytutywnymi, jak:

[...] uprzemysłowienie i kapitalizm w ekonomii, urbanizacja i mobilność w strukturze społecznej, masowość w edukacji i kulturze, demokratyzacja i apoteoza państwa narodowego w polityce, konsumpcjonizm, hedonizm i więzi instrumentalne w życiu codziennym, wiara w naukę i technologię w świadomości społecznej (Sztompka, 2009, s. 29).

Jako wyróżnik każdej z nich przypisuje się **postęp** [podkreśl. – K.D.]. Towarzyszą mu jednak uboczne skutki w wielu dziedzinach (Denek, 2009).

Cywilizacja wiedzy i oparte na niej szkolnictwo wyższe nie są wartościami samymi w sobie. Nie można ich kupić. Trzeba samemu je tworzyć i umieć przekonać do nich społeczeństwo. Cywilizacja wiedzy znajduje się pod wpływem wszechwładnego społeczeństwa sieci (wiele opracowań W. Strykowskiego). Charakteryzują ją zagęszczenie i gwałtowne zwiększenie kontaktów oraz więzi między: jednostkami ludzkimi; władzami w skali lokalnej, regionalnej, krajowej, Europy i świata; korporacjami i organizacjami międzynarodowymi; instytucjami kultury i edukacji; szkołami i uczelniami. Kontakty te przybierają formę: przepływów informacji, kapitału, idei, pomysłów, innowacji, towarów, usługi wzorców społecznych, ekonomicznych, edukacyjnych i kulturowych. Łączą się one między sobą z coraz większą siłą węzłami współzależności. W ich rezultacie świat upodabnia się do jednej olbrzymiej światowej struktury, gigantycznego systemu.

Następnym aspektem interesującego nas tu społeczeństwa sieci jest zawrotna szybkość współdziałania w ramach wspomnianej struktury. Źródłem jej jest lawinowy postęp w rozwoju różnych sfer informatycznych telekomunikacji, teletransportu. Sieciowość coraz silniej przenika różne płaszczyzny naszej egzystencji: pracę, konsumpcję, czas wolny, model rodziny, edukację, idee, życie kulturalne, zwyczaje seksualne, praktyki religijne i wiele innych. Przenika nasze życie w wymiarze zawodowym, osobistym i intymnym.

Stopień usieciowienia jest nierównomierny. Prowadzi do postępującej segregacji oraz wykluczenia jednostek, a nawet całych społeczeństw. Odnosi

sie do tych społeczeństw, które nie chcą lub nie mogą wejść do systemu (niskie wykształcenie, obrona tradycji, przekonania religijne). Jednak w społeczeństwie sieci wszystko jest płynne, tradycyjne kategoryzacje utraciły swój sens, a dzisiejszy wykluczony może być jutrzejszym wykluczającym (Castells, 2008).

Uczelnie wyższe w procesie ciągłości i zmian

Od końca lat 90. ubiegłego wieku uczelnie europejskie poddawane są zbliżonym do przedsiębiorstwa regułom rynkowym. W rezultacie coraz częściej traktuje się je jak firmy *for profit* silnie powiązane z biznesem. Stają się instytucjami zależnymi, tracąc swe naturalne krytyczne zadania społeczne (Wolność, równość, uniwersytet, 2011).

Szkoły wyższe służą społeczeństwu. Dlatego wraz z nim podlegają zmianie. Nie mogą jednak wyrzec się swego wielowiekowego posłannictwa (Denek, 2011a, b, c). Nie mają jednak innego wyjścia niż adaptowanie się do warunków globalizacji, europeizacji, demografii oraz wymogów społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na niej (Kwiek, 2010). Dlatego znajdujemy się w trakcie intensywnej transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce. Zmierzają do wyprowadzenia z zaścianowości i zwrócenia w stronę nowoczesności uosabianej przez społeczeństwo wiedzy (Denek, 2011a).

Szkoły wyższe, zwłaszcza uniwersytety powołane jako świątynie „prawdy i wiedzy”, działające dla tych wartości, podlegają coraz większej komercjalizacji w zakresie funkcji kształcenia i badań naukowych. Świadczy o tym wdrażanie: znowelizowanej dnia 18 marca 2011 r. ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawach o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. RP 2011 Nr 84, poz. 455); doświadczeń i ustaleń Unii Europejskiej (proces boloński, ramy kwalifikacji). Są one odpowiedzią na wyzwania społeczeństwa wiedzy (Denek, 2011a; Pawłowski, 2004). Wywołują liczne dyskursy pracowników naukowo-dydaktycznych („Forum Akademickie”, 2009–2012).

Znowelizowana ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym stworzyła podstawy prawne ewolucji szkolnictwa wyższego, z uniwersytetem w szczególności, od świątyni wiedzy do organizacji oferującej usługi edukacyjne, badawcze, konsultingowe z jednej strony oraz z instytucji ewaluacyjnej procesu kształcenia do takiej, w której oceniane będą jego efekty pracy, takie jak: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne studentów. Na straży tego stoją wprowadzane ramy kwalifikacji (europejskie i krajowe). Oparcie studiów akademickich na ich efektach, przy równoczesnej likwidacji centralnej listy kierunków i standardów kształcenia, daje szansę opracowania programów studiów zgodnych z oczekiwaniami rynku pracy (Denek, 2012a, b, c).

Więszemu dopływowi młodych kadr z wykształceniem na poziomie akademickim sprzyja dereglamentacja zawodów regulowanych. Jest ona jednym z działań „na rzecz ograniczania barier w dostępie do rynku pracy dla absolwentów szkół wyższych” (Banaszak, 2012, s. 32). To oni staną się jej potencjalnymi beneficjentami. Tworzone przez uczelnie nowe programy kształcenia, w dwóch profilach (ogólnoakademickim i praktycznym), których trzon stanowią: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, stwarzają realną szansę, by kształcenie zostało dostosowane do potrzeb rynku pracy.

Interesująca nas tu ustawa poprawia relacje edukacji akademickiej i nauki z biznesem, gospodarką i rynkiem pracy oraz lokalizuje badania naukowe w gospodarce, decentralizuje otwieranie kierunków studiów i specjalizacji w uczelniach, ułatwia powiązanie autonomii szkół wyższych z zewnętrznym systemem zapewnienia jakości kształcenia (Polskiej Komisji Akredytacyjnej). Wprowadza ona większą przejrzystość w funkcjonowaniu systemu szkolnictwa wyższego. Umożliwia wprowadzanie innowacyjnych kierunków kształcenia, bardziej dostosowanych do możliwości uczelni, oczekiwań studentów i potrzeb gospodarki.

Niestety ma ona liczne słabości (Denek, 2011a). Akceptując masowość kształcenia, z reguły szkolnictwo wyższe wpisuje w curriculum vitae studentów, nie decydując o przyjęciu lub odrzuceniu kandydatów na studia, co stanowi zarzewie ich przeciętności. Osłabia pozycję rad naukowych, a jedna ze ścieżek awansu naukowego opiera się na decyzjach administracyjnych (*Szkoła wyższa...*, 2011). Ponadto wprowadza potężną sieć rozporządzeń wykonawczych. W ich gorsecie nauczyciele akademicy nie są już w stanie zapanować nad nimi.

Aktualne Prawo o szkolnictwie wyższym zawiera w sobie wiele elementów neoliberalizmu. Ten, jak wiadomo, podporządkowuje – w ramach jawnego i ukrytego „edukacyjnego programu ekonomicznego” – system oświaty, wychowania, nauki i szkolnictwa wyższego. Edukacja staje się pochodną neoliberalizmu i konsekwencją funkcjonowania ekonomii neoliberalnej (korporacyjnej). Jest w nim uwikłana.

Neoliberalizm urynkawia edukację. Powoduje, że kształcenie staje się

[...] instrumentalne, spolaryzowane. Jest jednostronnie praktycystyczne [...] i [podane prawom rynku. Tymczasem rynek i – K.D.] edukacja mają przeciwstawne cele, motywacje, metody i standardy doskonałości. Jeśli chodzi o cele, korporacje dążą do akumulacji kapitału, a im jest ona większa, tym więcej osób wyklucza z możliwości posiadania pewnych dóbr. Przeciwnie jest w edukacji, która rozwija się przez zwiększanie dostępu do niej i dzielenie się wiedzą. W przypadku motywacji rynek chce usankcjonować tych, którzy mogą nabyć pewne dobra. Edukacja jest przeznaczona dla osób zmotywowanych do uczenia się, niezależnie od płacenia za nią. Jeśli chodzi o metody, to rynek sprzedaje i kupuje. W edukacji nic, czego możemy się nauczyć, nie jest zdobywane za pomocą pie-

niędzy. Opozycyjne standardy doskonałości to na rynku dobra sprzedaż, a w edukacji – krytyczne myślenie. Ta opozycja prowadzi do przeciwstawnych standardów wolności. Wolność na rynku to możliwość kupowania towarów i usług. Wolność w edukacji to możliwość pytania, szukania odpowiedzi i dyskusowania (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 9).

Łatwo zauważyć, że źródło zmian w szkolnictwie wyższym i kontrola nad ich realizacją znajdują się poza szkolnictwem wyższym. Inicjatorami są politycy i ekonomiści. Zmiany te przebiegają pod nośnymi hasłami zwiększenia: otwartości, dostępności, jakości kształcenia i studiowania oraz zmniejszenia związanych z tymi procesami kosztów. Czy zadania te da się zrealizować przy wzroście kwotowo, a zmniejszeniu stale nakładów w przeliczeniu na jednego studenta? Dotychczasowa praktyka realizacji założeń transformacji systemowej szkolnictwa wyższego wskazuje, że uniwersytety i biznes są sobie nawzajem potrzebne (Leja, 2012; Wyrwiński, 2012).

Kultura jakości kształcenia akademickiego i związane z nią trudności

Podstawowym zadaniem transformacji systemowej szkolnictwa wyższego jest zapewnienie

[...] studentom wykształcenia na najwyższym poziomie, a pracodawcom absolwentów wyposażonych w odpowiednią wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne.

Wymaga doprowadzenia

[...] całego środowiska: nauczycieli akademickich, studentów, otoczenia społeczno-gospodarczego do kultury jakości (Ziółek, 2012, s. 18),

czyli wspólnej jego odpowiedzialności za: przedsiębiorczość, kreatywność, innowacyjność i efekty kształcenia (Denek, 1980), wrażliwość na zachodzące w życiu społeczno-gospodarczym zmiany, otwartość na inne rozwiązania, gotowość do stawiania czoła nowym wyzwaniom. W aspekcie systematycznej poprawy jakości kształcenia podstawowe znaczenie ma zwiększanie autonomii szkół wyższych w projektowaniu programów studiów na paradygmacie efektów kształcenia i odpowiedzialności za ich jakość oraz wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji.

O jakości pracy szkół wyższych decydują zmiany na poziomie procesów edukacji. Mają na nie duży wpływ dokonane w ostatnich dwóch dekadach przeobrażenia w uczelniach. Charakteryzuje je:

- intensywny rozwój szkolnictwa wyższego,

- postępujące różnicowanie się szkół wyższych, a zwłaszcza uniwersytetów,
- upowszechnianie się nowej wizji edukacyjnej preferującej w uczelni osobę studenta i jego wielostronny rozwój,
- postępująca ekonomizacja kształcenia,
- pogłębiający się proces europeizacji w wartościach, celach i treściach kształcenia,
- nasilająca się informatyzacja życia i edukacji.

Zmiany te mają pozytywne i negatywne następstwa. Pierwsze z ich to: nowe możliwości kształcenia, wzrost liczby studentów, zbliżenie uczelni do miejsca zamieszkania studiujących, a w związku z tym niższe koszty kształcenia i większa dostępność studiów, awans kulturowy środowisk, w których szkoły wyższe powstały, lepsze dostosowanie możliwości edukacyjnych do potrzeb i aspiracji regionów. Wśród negatywnych następstw gwałtownej scholaryzacji edukacji na poziomie akademickim należy wymienić: pogorszenie warunków studiowania i wyraźne, wywołujące niepokój, obniżenie poziomu kształcenia i studiowania.

Niestety, za wymienionymi zmianami nie nadąża rozwój pedagogiki szkoły wyższej. Mamy też słabą teorię z zakresu dydaktyki uniwersyteckiej, a jeszcze niższy poziom praktyki edukacyjnej. „Relacje między nimi przypominają rozjazdy kolejowe, których tory oddalają się od siebie coraz bardziej” (Jaskot, 2003, s. 13). Dystans ten powiększa się. Brak porozumienia co do wartości i celów kształcenia oraz wychowania uczelni (Pólturzycki, 2008) między jego nauczycielami akademickimi powoduje, że praktyka edukacyjna idzie swoją drogą, poszukiwania naukowo-badawcze kroczą odrębną szosą, a teoria pedagogiczna pędzi autostradą (Kunowski, 2003, s. 12). Rozziew ten pogłębia niedostatek syntezy edukacji i nauk o niej. Zamiast niej panoszy się wyjątkowa mozaikowość rozumienia podstawowych pojęć z tego zakresu. Wynika ona ze sprzecznych światopoglądów i założeń filozoficznych autorów. Nie można zapominać też, że „obecne rozwiązania dydaktyczne nie przystają do świata wielości i zróżnicowanych technologii przekazów oraz dostępu do wiedzy” (Śliwerski, 2012, s. 23).

Zwiększanie jakości studiów wyższych ma liczne przeszkody. Tkwią one w uczelniach (Denek, 2011a, b, c, 2012c, d, e) i znajdują się poza nimi. Wśród tych ostatnich to ustawiczne niedofinansowanie i niepokojąco obniżający się poziom kształcenia na szczeblach edukacji poprzedzającej studia. Niestety, już ponad dwadzieścia lat jesteśmy świadkami edukacji, która przygotowuje intelektualnie, pustych aksjologicznie i tożsamościowo, bezmyślnych absolwentów biernej aktywności, niezdolnych do samodzielnego myślenia i krytycznego osądu (Denek, 2012a). W rezultacie na „studia przychodzi młodzież nierozbudzona intelektualnie, nieczytająca, mało twórcza i krytyczna” (Filip, 2012, s. 3).

Ukoronowaniem tego stanu jest matura, która ze względu na co raz niższe wymogi przybrała postać hybrydy egzaminu dojrzałości uzyskiwanego w drodze *rozdawnictwa*. Towarzyszy jej ciche założenie, że należy się ona każdemu. Podobne myślenie odnosi się do studiów. Jest ono wynikiem masowości edukacji, niespotykanym do niej wzrostem aspiracji młodzieży, które nie mają pokrycia w jej zdolnościach oraz powierzchownego, płytkiego traktowania oświaty i szkolnictwa wyższego. W rezultacie

[...] przychodzi październik i aule wypełniają się rzędami nowych twarzy, w których wykładowcy wyczytują popłoch, brak kontaktu, grymas niezrozumienia. Studenci nie nadążają za wywozem, brak im kontekstu, do którego mogliby odnieść nowo przyjmowane treści. Część z nich jeszcze na pierwszym roku dociąga do peletonu, pozostali wloką się w ogonie maruderów do końca. Profesorom pozostaje zejść kilka schodków niżej. Niektórzy zapominają, że w zeszłym roku już schodzili, dwa lata temu również (Filip, 2012, s. 3).

Stąd na zapytanie felietonisty „Forum Akademickiego”: „Czy już czas na bunt?” (Szaruga, 2012, s. 72), na przeciętność i bylejakość w oświacie, szkolnictwie wyższym i badaniach naukowych, odpowiedź może być jedynie zdecydowana pozytywna.

Dyskusyjna jest orientacja procesu kształcenia akademickiego na efekty zamiast jego celów oraz utożsamianie ich z nimi (Denek, 2012b, c). Jakkolwiek przechodzenie szkół wyższych w Europie na system kształcenia zorientowanego na efekty (*outcomebased approach*) stało się faktem, to jednak nie jest ono pozbawione wątpliwości:

Czy skupianie się na uzyskiwaniu wyników nie zabije (akademickości) kształcenia, służącego poszerzaniu horyzontów? Czy nie uczyni z uczelni czegoś na kształt wyższej szkoły zawodowej? (Jawor, Szczupaczyński, 2011, s. 48).

Konkluzje

Niezbędność transformacji systemowej szkolnictwa wyższego wynika z potrzeb społecznych, gwałtownych procesów globalizacji, demokratyzacji i integracji państw Europy, a zwłaszcza cywilizacji wiedzy i gospodarki opartej na niej. Edukacja w ogóle, a na poziomie szkoły wyższej w szczególności powinna być czynnikiem je współkształtującym, a także remedium minimalizującym negatywne ich skutki (Denek, 2012d, e). Sprawne funkcjonowanie społeczeństwa zależy od tego, czy wytworzy ona w nim pożądane postawy i umiejętności (aktywności, inicjatywy, przedsiębiorczości, podejmowania ryzyka), wyposaży w operatywną i kreatywną wiedzę oraz wartości (zaufanie, solidarność, odpowiedzialność). Stąd do najważniejszych wyzwań,

przed którymi stoi nasz kraj, zalicza się edukację ze szkolnictwem wyższym na czele. Traktuje się ją jako czynnik sprawczy rozwoju Polski i głębokich przemian społeczno-ekonomicznych, kulturowych i edukacyjnych w niej.

Zmian w systemie edukacji w Polsce trzeba dokonać niezwłocznie, ponieważ oczekiwania społeczne wobec niej wzrastają regularnie wraz z rozwojem cywilizacyjnym i ekonomicznym. Skok w tym zakresie jest bezwzględnie potrzebny i możliwy ze względu na znaczny kapitał ludzki, którym dysponujemy, współpracę międzynarodową oraz wsparcie w postaci pozyskiwanych z Unii Europejskiej środków. Zatem można się nie tylko spodziewać, ale i żądać znacznego, skokowego w najbliższych latach wzrostu finansowania oświaty i szkolnictwa wyższego z budżetu państwa, gospodarki, a także ze środków unijnych. Sprzyjać temu będzie jakościowo nowa forma gospodarki rynkowej, przechodząca od kluczowej roli wskaźnika PKB i efektywności ekonomicznej do rosnącej roli społecznych wskaźników rozwoju, takich jak: „Human Development Index (HDI) i Human Poverty Index (HPI) oraz związanych z tym różnych innych wskaźników ekohumanistycznych” (Karpiński, 2007, s. 32).

W jakim kierunku będzie przebiegać transformacja szkolnictwa wyższego? Ze względu na swą adaptabilność prawdopodobnie utrzyma ono znaczne elementy *status quo* dotychczasowego kształtu (w zakresie *universitas*, jego wizji, misji, etosu, idei, dostojeństwa, funkcji) i będzie na rynku pełnić zadania właściwe dla sfery usług (Kwiek, 2010).

Żeby sprostać nowym zadaniom, odnaleźć się w cywilizacji społeczeństwa wiedzy uczelniom potrzeba niezależności decyzyjnej (Stachowiak-Kudła, 2012), która pozwoli im na kreowanie własnej polityki rozwojowej wiernej etosowi szkolnictwa wyższego i jego autonomii, tradycyjnym funkcjom i związkom z otoczeniem. Muszą one być odpowiedzialne wobec Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego za jakość studentów oraz efektywność kształcenia i badań naukowych.

Szkoły wyższe w społeczeństwie wiedzy pozostaną instytucjami, które wyposażają swych absolwentów w „wartość dodaną” (Denek, 2012b), która sprawia, że ci, dzięki rozwijaniu „zdolności poznawczej” (Denek, 2011b), poradzą sobie nie tylko z wyzwaniem wymagającego rynku pracy, lecz także ze zmieniającą się rzeczywistością w różnych obszarach życia (Antoniewicz, 2005; Denek, 2011a; Kwiek, 2010).

Literatura

- ANTONOWICZ D. (2005): *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Inst. Spraw Publicznych, Warszawa.
- BANASZAK B. (2012): *Deregulacja szansą przyszłych absolwentów*, „Forum Akademickie”, nr 6.

- BEREŻNICKI F. (2009): *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Pedagogium, Szczecin.
- BUCHNER-JEZIORSKA A., DZIEDZICZAK-FOŁTYN A. (red.), (2010): *Proces Boloński – ideologia i praktyka edukacyjna*, Wyd. Uniw. Łódzkiego, Łódź.
- CASTELLS M. (2008): *Spółeczeństwo sieci*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- DENEK K. (1980): *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa.
- DENEK K. (2000): *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- DENEK K. (2005): *Edukacja w stulecie wiedzy*, „Hejnał Oświatowy”, nr 5.
- DENEK K. (2009): *Uniwersytet i jego uwarunkowania*, [w:] K. Denek, W. Kojs, J. Kopel, E. Kraus (red.), *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85 rocznicę urodzin Profesora Czesława Kulisiewicza*, Humanitas Ofic. Wyd., Sosnowiec.
- DENEK K. (2011a): *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, WSPiA, Poznań.
- DENEK K. (2011b): *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, WSPiA, Poznań.
- DENEK K. (2011c): *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, WSPiA, Poznań.
- DENEK K. (2012a): *Czego pilnie potrzebuje nasza edukacja?*, „Nowa Szkoła”, nr 6.
- DENEK K. (2012b): *Edukacyjna wartość dodana*, „Forum Akademickie”, nr 5.
- DENEK K. (2012c): *Istota jakości kształcenia*, „Forum Akademickie”, nr 2.
- DENEK K. (2012d): *Kwalifikowanie postępów uczniów i studentów w nauce*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- DENEK K. (2012e): *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, WSPiA, Poznań.
- DENEK K., JANUSZKIEWICZ F., STRYKOWSKI W. (red.), (1983): *Uczelnia na miarę współczesności*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań.
- FILIP G. (2012): *Rozdawanie matur*, „Forum Akademickie”, nr 6.
- FIRMHOFFER R. (2011): *Spółeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy – jak do tego dojść?*, [w:] J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Inst. Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- FURMANEK W. (2010): *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
- JASKOT K. (2004): *Dydaktyka akademicka – pytania, które trzeba postawić*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 24–25.
- JAWOR A., SZCZUPACZYŃSKI J. (2011): *Efekty kształcenia jako centralna idea krajowych ram kwalifikacji*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 4.
- KARPIŃSKI A. (2007): *Szanse i zagrożenia w rozwoju Europy w I połowie XXI wieku*, [w:] *Europa w perspektywie roku 2050*, Warszawskie Wyd. Nauk. PAN, Warszawa.
- KOSTKIEWICZ J., DOMAGAŁA-KRĘCIOCH A., SZYMAŃSKI M.K. (red.), (2011): *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, Impuls, Kraków.
- KOŚCIELNIAK C., MAKOWSKI J. (red.), (2011): *Wolność, równość, uniwersytet*, Inst. Obywatelski, Warszawa.
- KRON F.W. (2012): *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, GWP, Sopot.
- KUNOWSKI S. (2003): *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków.
- KWIEK M. (2010): *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań.
- LEJA K. (2012): *Czy uniwersytet jest potrzebny biznesowi? Spojrzenie od strony uczelni*, „Forum Akademickie”, nr 6.
- MELOSIK Z. (2009): *Uniwersytet i społeczeństwo*, Impuls, Kraków.
- OKOŃ W. (2004): *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa.
- PAWŁOWSKI K. (2004): *Spółeczeństwo wiedzy – szanse dla Polski*, ZNAK, Kraków.

- POTULICKA E., RUTKOWIAK J. (2010): *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- PÓŁTURZYCKI J. (2008): *Potrzeba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, Impuls, Kraków.
- ROBINSON SIR K. (2011): *Zmiana paradygmatu edukacji*, [w:] J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Inst. Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- ROZMUS A. (red.), (2010): *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- SOWA Z. (2009): *Gdy myślę uniwersytet...*, Wyd. Uniw. Jagiellońskiego, Kraków.
- STACHOWIAK-KUDŁA M. (2012): *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Wyd. Difin, Warszawa.
- SZARUGA L. (2012): *Czy już czas na bunt?*, „Forum Akademickie”, nr 6.
- SZTOMPKA P. (2009): *What a wonderful Word*, „Tygodnik Powszechny”, nr 25.
- ŚLIWERSKI B. (2011): *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego*, „Edufakty”, www.edufakty.pl/index.php/edublogowanie/72-z-pasj-komentuje-bogusaw-liwerski/217-czy-owiata-po-trzebuje-przewrotu-kopernikaskiego-.html [dostęp: 30.07.2012].
- ŚLIWERSKI B. (2012): *Musimy wyjść z platońskiej jaskini*, „Forum Akademickie”, nr 1.
- WYRWIŃSKI J. (2012): *Czy uniwersytet jest potrzebny biznesowi? Spojrzenie od strony biznesu*, „Forum Akademickie”, nr 6.
- ZIÓŁEK M. (2012): *Którędy do kultury jakości*, „Życie Uniwersyteckie”, nr 4.

