

Maria Wójcicka

Nauczyciele akademicki wobec zmian systemowych i strukturalnych w szkolnictwie wyższym¹

W artykule rozważany jest problem kształtowania się nowego wizerunku instytucji akademickiej w związku z ograniczeniem środków z budżetu na jej działalność. Obok pozostającego w kręgu wpływów tradycji liberalnej uniwersytetu *badawczego*, krystalizuje się nowy, zorientowany prorynkowo uniwersytet *przedsiębiorczy*.

Autorka charakteryzuje obie te koncepcje, równocześnie wskazując na niektóre konsekwencje kształcenia masowego oraz rynkowego podejścia do wyników badań naukowych dla podstawowych obszarów aktywności instytucji akademickiej. Do ilustracji problemu wykorzystuje wyniki badań ankietowych, przeprowadzonych w 2007 r. wśród nauczycieli akademickich.

Objęto nimi nauczycieli akademickich ze stopniem co najmniej doktora, zatrudnionych na wybranych uniwersytetach, politechnikach i akademiach ekonomicznych na kierunkach humanistycznych, ekonomicznych i technicznych.

W artykule przytoczone zostały opinie badanych, ilustrujące ich stosunek do orientacji „zewnętrznej” uniwersytetu. W konkluzji autorka stwierdza, iż skutkiem traktowania szkolnictwa wyższego na równi z pozostałymi instytucjami tworzącymi strukturę społeczną może być utrata tożsamości uniwersytetu, przejawiającej się w jedności nauki i kształcenia.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie masowe, nauczyciele akademicki, badania ankietowe.

¹ Praca powstała w ramach międzyuczelnianego grantu KBN „Wartości akademickie a jakość kształcenia i badań naukowych. Relacje pomiędzy aksjologicznym a proceduralnym podejściem do pracy akademickiej” (1 HO1A 01728). Grant, usytuowany w Szkole Głównej Handlowej, został zrealizowany (2005–2008) pod kierunkiem Ewy Chmieleckiej. Badania empiryczne były dofinansowane ze środków na badania statutowe realizowane na Uniwersytecie Warszawskim: M. Wójcicka: *Nauczyciele akademicki wobec zmian systemowych, strukturalnych i programowych w szkolnictwie wyższym* (BST 1251/56/07).

Wprowadzenie

W 1996 r. zapytano nauczycieli akademickich pracujących w uczelniach podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej, czy stan zatrudnienia kadry dydaktycznej i zaplecze techniczne (pomieszczenia, wyposażenie, laboratoria) pozwoliłyby na przyjmowanie większej liczby studentów niż w poprzednich latach². Negatywnej odpowiedzi na to pytanie udzieliło wówczas ponad 72% respondentów. Według ich opinii możliwości uczelni pod tym względem były wówczas na wyczerpaniu. Do istnienia pewnych rezerw „przyznawali się” jeszcze nauczyciele akademicy z uczelni rolniczych i wyższych szkół pedagogicznych; najmniejsze szanse na zwiększanie liczby przyjmowanych na studia miały – jak wówczas sądzono – uczelnie ekonomiczne.

Dziesięć lat później w uczelniach publicznych podległych Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego studia rozpoczęło o 35% więcej studentów niż w 1996 r. Na ten ogólny obraz największy wpływ miały uniwersytety, które w 2006 r. przyjęły o 49% więcej studentów niż w 1996 r. Tylko uczelnie techniczne utrzymały poziom przyjęć niewiele wyższy niż przed dziesięciu laty; w pozostałych omawianych typach uczelni – ekonomicznych i pedagogicznych – przyjęcia na I rok zostały poważnie ograniczone³.

Dane statystyczne przytoczone w tabeli 1 stanowią potwierdzenie trafności opinii nauczycieli akademickich sprzed dziesięciu lat. Wprawdzie liczba studentów jeszcze w następnych latach rosła, ale już ze znacznie mniejszym natężeniem.

Dynamika wzrostu liczby studentów, jaką obserwowaliśmy od początku lat dziewięćdziesiątych, osiągnęła apogeum właśnie w latach 1996–1997, po czym zaczął następować jej spadek. Utrzymujący się przyrost liczby studentów w każdym kolejnym roku (przyjmując rok poprzedni za 100) na poziomie 16,6 punktu procentowego, w 1997 r. osiągnął wartość 17,8 punktu, by w następnych latach przyjmować coraz niższe wartości, aż do ujemnej w 2006 r.

W większości szkół wyższych mamy do czynienia z zahamowaniem tempa wzrostu już od 1996 r. W uczelniach ekonomicznych zjawisko to wystąpiło dwa lata później. Nie bez znaczenia pozostawał tu rozwój uczelni niepublicznych, „specjalizujących się” wówczas w kształceniu na kierunkach ekonomicznych.

Wystarczy przypomnieć, że w 1996 r. studenci uczelni niepublicznych stanowili 15,5% ogółu studentów, a w 2006 r. już ponaddwukrotnie więcej (33%). Około 30-procentowy udział studentów uczelni niepublicznych w ogólnej liczbie studiujących rozpoczął się już w 2000 r. (tabela 2).

Nie ulega wątpliwości, że wzrost współczynnika skolaryzacji brutto z 25,4% w 1996 r. do 49,9% w 2006 r. dokonał się m.in. za sprawą ilościowego rozwoju szkolnictwa niepub-

² W 1996 r. (maj–wrzesień) badaniami objęto nauczycieli akademickich zatrudnionych na uniwersytetach, w politechnikach, uczelniach ekonomicznych, rolniczych i wyższych szkołach pedagogicznych. Z każdej spośród wyróżnionych pięciu kategorii uczelni wybrano losowo kilka (łącznie 25). Przy doborze próby uwzględniono proporcje osób zatrudnionych w wylosowanych uczelniach oraz zatrudnionych na poszczególnych stanowiskach i kierunkach. Próba kwotowa, do której wybrano 814 osób, została zrealizowana w 95% (769 osób). Uzyskano zbliżone proporcje w strukturze badanych w porównaniu z ogółem zatrudnionych nauczycieli akademickich, biorąc pod uwagę cechy opisujące próbę (por. Wójcicka 1997).

³ Przyjmując rok 1996 za 100%, analogiczne dane dla pozostałych typów uczelni publicznych kształtują się następująco: tylko wyższe szkoły techniczne przyjęły ok. 6% więcej studentów. Pozostałe uczelnie ograniczyły liczbę przyjmowanych na I rok: akademie rolnicze o 2%, akademie ekonomiczne o 12%, a wyższe szkoły pedagogiczne o 24% (obliczenia własne na podstawie roczników statystycznych szkolnictwa wyższego 1996 i 2006).

Tabela 1

Dynamika wzrostu liczby studentów w latach 1995–2006, według typu uczelni
(w procentach, rok poprzedni = 100%; dla 2006 roku – rok 2005)

Typ uczelni	Rok								
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2006
Uniwersytety	100,0	11,1	10,0	8,3	7,0	14,9	7,9	15,1	-2,2
Wyższe szkoły techniczne	100,0	21,3	15,0	11,6	12,3	7,0	10,1	5,1	-3,7
Wyższe szkoły rolnicze	100,0	14,0	13,7	12,8	10,6	-8,7	9,6	6,7	-14,6
Wyższe szkoły ekonomiczne	100,0	39,0	41,7	46,4	35,8	21,5	11,2	4,6	-0,4
Wyższe szkoły pedagogiczne	100,0	24,6	16,0	12,4	12,3	1,1	7,8	-9,4	5,0
Ogółem ^a	100,0	16,6	16,8	17,8	16,7	12,4	10,7	8,4	-0,6

^a Uwzględniono ogólną liczbę studiujących również w uczelniach innego typu niż wymienione w tabeli.

Źródło: obliczenia własne na podstawie roczników statystycznych szkolnictwa wyższego.

Tabela 2

Studenci w latach 1994–2006 według form własności uczelni

Studenci	Rok							
	1994	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2006
Uczelni publicznych (w %)	92,7	84,5	79,1	73,9	70,6	70,1	70,3	67,0
Uczelni niepublicznych (w %)	7,3	15,5	20,9	26,1	29,4	29,9	29,7	33,0
Ogółem (w tys.)	677,0	922,2	1086,4	1268,4	1425,8	1578,2	1711,1	1941,4

Źródło: jak do tabeli 1.

licznego. Niewątpliwie także możemy przyjąć, że w Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, mamy do czynienia ze zjawiskiem kształcenia na poziomie masowym⁴.

Próby opanowania konsekwencji – przede wszystkim finansowych – związanych z tempem ilościowego rozwoju szkolnictwa wyższego należą do stałych elementów polityki edukacyjnej poszczególnych państw i całej Wspólnoty Europejskiej. Masowe kształcenie na poziomie wyższym uświadomiło bowiem wszystkim, że budżet państwa nie jest w stanie ponosić pełnych kosztów działalności badawczej i edukacyjnej szkolnictwa wyższego.

⁴ W latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia pojęcie *masowości kształcenia* na poziomie wyższym przyjęto odnosić do sytuacji, kiedy studia podejmowane są przez 15% młodzieży z grupy wiekowej kończącej szkołę średnią (Trow 1974). W Stanach Zjednoczonych podobne zjawisko wystąpiło zaraz po II wojnie światowej, w Europie Zachodniej dwie dekady później.

Z dokumentów państw Unii Europejskiej⁵ wynika, że poszukiwania dodatkowych środków koncentrują uwagę rządów na rynkowym modelu instytucji szkolnictwa wyższego. Ta nowa sytuacja stawia przed środowiskiem akademickim poważne wyzwanie. Zgodnie z tradycją kontynentalną budżet państwa zawsze stanowił podstawowe – czasem jedyne – źródło finansowania uniwersytetu⁶ (Vught 1996). Urynkowienie kryjące się pod pojęciem *uniwersytetu przedsiębiorczego* może wywoływać skojarzenia przede wszystkim z doświadczanymi przez środowisko akademickie negatywnymi skutkami masowej edukacji, m.in. nadmiernym obciążeniem dydaktycznym czy niskim poziomem kształcenia na studiach odpłatnych (tzn. zaocznych czy wieczorowych), a także – przyjmując kryterium systemowe – w części uczelni niepublicznych.

W niniejszym opracowaniu przedstawiam niektóre konsekwencje masowego kształcenia na poziomie wyższym, mając na uwadze przede wszystkim próby kreowania rynkowego modelu instytucji akademickiej. Podstawę empiryczną stanowią wyniki badań ankietowych, które zostały przeprowadzone w 2007 r. wśród wybranych kategorii nauczycieli akademickich. Objęto nimi nauczycieli akademickich ze stopniem co najmniej doktora, zatrudnionych na wybranych uniwersytetach, politechnikach i akademiach ekonomicznych na kierunkach humanistycznych, ekonomicznych i technicznych.

Prezentuję poglądy badanych na temat konsekwencji ograniczenia finansowania szkolnictwa wyższego dla podstawowych dziedzin aktywności tej instytucji i środowiska akademickiego, tzn. kształcenia i badań naukowych. Koncentruję się na dwóch zagadnieniach: opiniach respondentów na temat kształcenia masowego i jego konsekwencji oraz na ich stosunku do orientacji „zewnętrznej” uniwersytetu, przejawiającej się m.in. w urynkowaniu wyników badań naukowych. W tym ostatnim przypadku, jako czynnik porządkujący rozważania, wykorzystuję koncepcję Roberta K. Mertona (1982) ujęcia nakazów instytucjonalnych zawartych w etosie nauki.

Uniwersytet przedsiębiorczy – nowa wartość w ramach instytucji szkolnictwa wyższego

Przypadający na lata sześćdziesiąte ubiegłego stulecia znaczący przyrost liczby studentów wywołał kolejną falę krytyki uniwersytetu, która to krytyka – jak uczy historia – niezmiennie towarzyszy każdej zmianie warunków kształcenia. Już bowiem w latach trzydziestych mówiło się o kryzysie uniwersytetu na skutek napływu młodzieży gorzej przygotowanej do studiów oraz nacisków ze strony rządów na rozszerzenie kształcenia ukierunkowanego profesjonalnie⁷. Zwracano także uwagę, iż wskutek wzrostu liczby studentów ogra-

⁵ Mam tu na uwadze przepisy prawa, przeważnie wprowadzane w formie nowelizacji ustaw o szkolnictwie wyższym. Por. Wójcicka (red.) 2002; *Focus on...* 2005.

⁶ Używam zamiennie pojęć *instytucja akademicka* i *uniwersytet*. W obu przypadkach mam na myśli instytucję, której cele kulturowe związane są z obsługą wiedzy bądź – mówiąc prościej – instytucję zorientowaną na prowadzenie badań podstawowych. W takiej instytucji kształcenie jest pochodną procesu badawczego.

⁷ Jak podaje Elżbieta Wnuk-Lipińska (1997, s. 16): „W XIX wieku kształciło się na uniwersytetach 0,5–1,5% młodych ludzi w wieku 20–24 lat (potomkowie klas wyższych, wykonawców wolnych zawodów i administracji państwowej wysokiego szczebla), w latach trzydziestych – 5–8% (baza społeczna poszerzyła się o dzieci nauczycieli szkół średnich, administracji państwowej niższego szczebla oraz o nielicznie reprezentowanych młodych ludzi pochodzenia robotniczego i chłopskiego)”.

niczone zostały bezpośrednie kontakty między studentem i profesorem, będące jedną z podstawowych wartości uniwersytetu liberalnego.

Zarysowany wówczas w dyskusji podział na zwolenników utrwalania uniwersytetu elitarnego (Jaspers 1959) i zwolenników postrzegania uniwersytetu masowego jako nieuchronnego kierunku rozwoju tej instytucji (Ortega y Gasset 1976) utrzymuje się do dziś. Obecnie jednak w dyskusjach rzadziej pojawia się problem zasadności kształcenia na poziomie masowym, częściej natomiast debata koncentruje się na konsekwencjach, a w tym kontekście – na wizji uniwersytetu przyszłości.

W licznych pracach poświęconych kształceniu na poziomie wyższym występują próby interpretacji wybranych aspektów funkcjonowania szkolnictwa wyższego na podstawie wzorów sprawdzonych w innych instytucjach, przeważnie nastawionych na zysk. Takie podejście występuje zarówno w odniesieniu do uniwersytetów o wielowiekowej tradycji, jak i uczelni nowo powstałych – uniwersyteckich czy ukierunkowanych zawodowo. Można sądzić, że milcząco przyjmuje się wówczas dwa założenia: po pierwsze – że między szkolnictwem wyższym i pozostałymi instytucjami w ramach struktury społecznej nie ma istotnych różnic, przede wszystkim pod względem organizacji i trybu zarządzania; po wtóre – że sektor szkolnictwa wyższego można traktować jako monolit odwołujący się do wspólnych wartości i norm kultury instytucjonalnej. Ten punkt widzenia dominuje również w publikacjach poświęconych uniwersytetowi *przedsiębiorczemu*. Już samo to pojęcie wprowadza element niepewności ze względu na zderzenie treści mających ściśle umocowanie w tradycji akademickiej oraz treści spoza tego obszaru. Toteż za szczególnie godne odnotowania trzeba uznać publikacje, w których podejmowana jest próba odpowiedzi na pytanie dotyczące z jednej strony prawomocności przeniesienia reguł rynku na grunt instytucji akademickiej, ukształtowanej w kręgu idei liberalnej, swobód akademickich, z drugiej – możliwości i warunków powodzenia tego przedsięwzięcia (Clark 1998).

Istnieje wiele argumentów wspierających zasadność formułowania tego typu pytań. Mamy bowiem do czynienia z dwoma krańcowo różnymi zespołami wartości i norm. Uświadamia to dobitnie – dokonane przez Julitę Jabłecką (2004) – zestawienie cech instytucji zorientowanej do wewnątrz, którą określać będę tutaj jako *uniwersytet badawczy*⁸, z cechami instytucji zorientowanej na zewnątrz, za jaką przyjmuje się uznawać tzw. *uniwersytet przedsiębiorczy*⁹.

Ostatnie dekady dostarczają wielu dowodów na to, że na etapie projektowania zmian w instytucji akademickiej poważne ograniczenie wprowadza stosowanie terminologii i procedur właściwych dla innych instytucji, przede wszystkim tych nastawionych na zysk. Przypomnijmy początek lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia i pierwsze próby przybliżenia polskiemu środowisku akademickiemu różnych form zewnętrznego administrowania problemami kształcenia, stosowanych już wówczas w krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych (Wójcicka, Białecki 2007)¹⁰. Wystarczy także uświadomić so-

⁸ Pojęciem tym określam uniwersytet, w którym odniesienie dla instytucjonalnych celów stanowi wiedza i metody jej uprawiania (czyli nauka), a kształcenie traktowane jest jako pochodna badań naukowych.

⁹ Wyczerpującą charakterystykę uniwersytetu przedsiębiorczego przedstawia Krzysztof Leja (2006).

¹⁰ Pierwsze w Polsce międzynarodowe seminarium poświęcone jakości („Quality in Higher Education – Mechanisms of Evaluation”) zostało zorganizowane przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego przy współudziale H+E Associates z Wielkiej Brytanii (10–12 marca 1994 r., Warszawa-Miedzeszyn).

bie, iż dyskusja nad *wewnętrznymi systemami zapewniania jakości kształcenia* na wydziałach/kierunkach trwa w Polsce nieprzerwanie od 1994 r. Dotyczy to zresztą również innych krajów europejskich. Procedury utożsamiane z zarządzaniem totalnym (*Total Quality Management – TQM*), normami ISO czy z praktyką kontroli jakości w gospodarce, są w uczelniach skutecznie marginalizowane poprzez tworzenie dla nich administracyjnego toru, biegnącego równoległe do procesu kształcenia. I mimo że działająca od 2002 r. Państwowa Komisja Akredytacyjna za punkt wyjścia własnej oceny zakłada istnienie na wydziałach wewnętrznych systemów zapewniania jakości, to w większości uczelni są one dopiero na etapie wprowadzania.

Inny przykład – to tzw. *proces boloński*, służący wspomaganie i monitorowaniu wdrażania prac wynikających z postanowień *Deklaracji Bolońskiej*. Środowisko akademickie poznało jej założenia w formie uproszczonej, dyrektywnej i dalekiej od rzeczywistego przesłania zawartego w oryginalnych dokumentach. Skutki przechodzenia od jednolitej struktury studiów do struktury wielostopniowej są z nimi – mówiąc ogólnie – niezbieżne (Wójcicka 2005).

Trudno byłoby obronić tezę, że źródło niepowodzenia zmian (innowacji) wdrażanych na uniwersytecie *badawczym* tkwi w terminologii stosowanej do opisu tych zmian. W badaniach warunków internalizacji bądź odrzucenia przez organizację innowacji Everett Rogers i Floyd Shoemaker (1971, s. 350–352) zwrócili jednak uwagę, że jednym z czynników decydujących o sukcesie jest klarowność prezentacji założeń oraz przekonujący sposób wykazania korzyści związanych z jej wprowadzeniem. Czynnikiem zwiększającym perspektywę sukcesu jest ponadto poziom zbieżności nowej idei (cele innowacji) z wartościami dotychczas akceptowanymi i stosowaną w danej organizacji praktyką: im wyższy stopień zgodności, tym większe prawdopodobieństwo sukcesu. Patrząc z tej perspektywy na uniwersytety *badawczy* i *uniwersytet przedsiębiorczy* (Jablecka 2004; Leja 2006), znajdziemy między nimi niewiele cech zbieżnych.

Z przywoływanych badań wynika również, że zmiany na uniwersytecie rzadko mają charakter całościowy. Nie służy im podejście kompleksowe, które zakłada objęcie zmianą w tym samym czasie wielu obszarów działania instytucji. Według Elżbiety Wnuk-Lipińskiej (1996) najwłaściwszym – tzn. dającym szansę powodzenia – poziomem dla innowacji jest wydział bądź inna jednostka organizacyjna, nie zaś uczelnia jako twór o niezwyklej złożoności. Większe szanse powodzenia ma metoda *małych kroków* (Wójcicka 2002a)¹¹.

W zestawieniu z przytoczonymi ustaleniami koncepcja reformy systemów nauki i szkolnictwa wyższego (*Projekt założeń...* 2008) wydaje się mieć ograniczone szanse na sukces. Pomijając już założoną kompleksowość przedsięwzięcia, projekt nie zawiera ani diagnozy, ani wyraźnie wskazanego docelowego kierunku czy głównego celu; brakuje też analizy możliwych skutków reformy dla poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego oraz perspektywy czasowej wdrożenia.

¹¹ Na marginesie warto przypomnieć, że Wielka Brytania zaczęła się przygotowywać do integracji systemu – na podstawie *Ustawy o szkolnictwie dalszym i wyższym (Further and Higher Education Act)* z 1992 r. – od połowy lat sześćdziesiątych. Przyjmując, że punktem wyznaczającym początek tego procesu było powołanie w 1964 r. Rady ds. Państwowych Uprawnień Akademickich (Council for National Academic Awards – CNNA). Rada pełniła funkcję agencji walidacyjnej z uprawnieniami do przyznawania politechnikom i kolegiom uprawnień do nadawania stopni oraz innych kwalifikacji porównywalnych z uniwersyteckimi. Do tego czasu uniwersytety miały wyłączność na przyznawanie stopni akademickich (Wójcicka 2002b).

Podstawowe kwestie, w których środowisko akademickie powinno mieć jasność, jeśli ma wspierać projekt rządowy, odnoszą się do kryteriów stosowanych do opisu systemów edukacyjnych w porównaniach międzynarodowych. O ich randze przesądza jednak nie międzynarodowa legitymizacja, lecz znaczenie dla każdego systemu narodowego. Kryteria te określają podstawy ekonomiczne, merytoryczne i społeczne systemu; stanowią odniesienie dla formułowania celów, strategii i warunków realizacji. Należą do nich:

- rozstrzygnięcia *systemowe* dotyczące własności: relacje między szkolnictwem publicznym i niepublicznym, w tym również zasady finansowania;
- rozstrzygnięcia *strukturalne*: relacje między sektorami akademickim i nieakademickim (uniwersyteckim – nieuniwersyteckim), w tym również zasady finansowania;
- rozstrzygnięcia dotyczące *drożności* systemu, przede wszystkim w ujęciu strukturalnym.

Zarysowana rynkowa orientacja myślenia o przyszłości instytucji akademickiej zachęca też do przypomnienia podstawowych wyznaczników *uniwersytetu przedsiębiorczego*. Zwykle w tym kontekście wymienia się: (a) zorientowanie na potrzeby klienta i znajomość jego potrzeb; (b) elastyczność struktury, umożliwiającą reagowanie na zmieniające się zapotrzebowanie rynku, oparta na sprawnej organizacji, oraz (c) konkurencyjność rynkowa, oparta na prawdziwym marketingu, czyli właściwym rozpoznaniu i zrozumieniu potrzeb klienta.

Bez względu na losy projektowanej reformy trzeba zauważyć, że masowy charakter studiów w naturalny sposób przyczynił się do pewnych modyfikacji zasad funkcjonowania zarówno samej instytucji, jak i środowiska akademickiego. Dotyczy to m.in. kształtowania się rynku edukacyjnego czy rozszerzenia współpracy środowiska akademickiego z otoczeniem w innych dziedzinach. Stosunek nauczycieli akademickich do orientacji „zewnętrznej” uniwersytetu pokazują przytoczone dalej poglądy badanych nauczycieli akademickich. Trzeba jednak podkreślić, że ze względu na niereprezentatywność próby i wstępny charakter badań zakres uogólnień dokonywanych na podstawie uzyskanych wyników jest ograniczony¹².

Uniwersytet masowy w opiniach nauczycieli akademickich

Obserwujemy polaryzację poglądów nauczycieli akademickich na temat skutków umiarkowania studiów: jest prawie tyłu zwolenników, ilu przeciwników tego zjawiska. Około 53% badanych oceniło pozytywnie lub raczej pozytywnie fakt szerokiego dostępu do wykształcenia na poziomie wyższym, pozostali wyrazili opinię negatywną bądź nie mieli na ten temat zdania. Jest znamienne, że stosunek do kształcenia masowego różnicują takie cechy jak stopień i tytuł naukowy oraz – szczególnie wyraźnie – wiek: samodzielni pracownicy naukowi częściej dostrzegają pozytywne skutki masowości kształcenia na poziomie wyższym; dotyczy to również – co w powyższym kontekście łatwo przewidzieć – badanych w wieku powyżej 50 lat (tabela 3).

Wśród zwolenników kształcenia masowego dominuje pogląd, iż stanowi ono skuteczną drogę do zapewnienia szerokim rzeszom społeczeństwa wykształcenia na wyższym po-

¹² Dokładny opis próby znajduje się w aneksie metodologicznym do niniejszego tekstu.

Tabela 3
Ocena przez badanych nauczycieli akademickich skutków umasowienia
szkolnictwa wyższego, według wybranych cech (w %)^a

Wyszczególnienie	Ocena		
	pozytywna	negatywna	trudno powiedzieć
1. Stopień/tytuł naukowy			
Doktor (N = 369)	49,1	44,4	6,5
Doktor habilitowany, profesor (N = 367)	56,6	38,6	4,6
2. Typ uczelni			
Uniwersytety (N = 300)	47,6	45,1	7,3
Akademie ekonomiczne (N = 101)	52,5	42,5	5,0
Politechniki (N = 343)	57,5	38,4	4,1
3. Dziedziny nauki			
Humanistyczne (N = 239)	50,6	41,9	7,5
Ekonomiczne (N = 162)	46,2	48,2	5,6
Techniczne (N = 343)	57,5	38,4	4,1
4. Wiek (lat)			
Do 40 (N = 193)	43,5	48,2	8,3
41–50 lat (N = 142)	45,0	49,3	5,6
51 i więcej (N = 400)	60,2	35,5	4,3
5. Płeć			
Kobieta (N = 260)	46,9	35,4	7,7
mężczyzna (N = 475)	56,2	39,3	4,4

^a Pogrubioną czcionką zaznaczono rozkłady procentowe istotne statystycznie na poziomie $p < \text{lub} = 0,01$.

ziomie, nie wdając się w szczegóły w kwestii jakości tego wykształcenia. W odpowiedzi na uzasadnienie swojego poglądu ten argument pojawiał się najczęściej (tabela 4). Wartości ogólnospołeczne wyższego wykształcenia szczególnie akcentowali respondenci w wieku powyżej 50 lat (tabela 4).

Równocześnie jednak umasowieniu kształcenia na poziomie wyższym towarzyszą skutki negatywne. Do najczęściej wymienianych należy obniżenie poziomu kształcenia w wyniku niewydolności systemu (32% badanych). Drugim skutkiem (pod względem częstotliwości występowania) jest dewaluacja wykształcenia związana z obniżeniem wymagań wobec studentów – *klientów* (15%). Badani nauczyciele akademicki (ok. 6%) zwracają również uwagę na niski poziom kształcenia na studiach odpłatnych.

Ewidentnym dowodem przenikania do instytucji akademickiej wartości rynkowych jest m.in. funkcjonowanie pojęcia *klienta – studenta*. Na uniwersytecie *badawczym* pojęcie to jest szczególnie kłopotliwe do zdefiniowania, ponieważ w instytucji zorientowanej do wewnątrz trudno znaleźć przekonujące odniesienie. Sięgnijmy w tym celu do oryginalnego kontekstu, w jakim ono występuje, czyli do marketingu. Według Philipa Kotlera w prawdziwym marketingu „[...] nie chodzi o to, by sprzedać to, co się wyprodukowało, lecz by

Tabela 4

Uzasadnienie opinii na temat skutków kształcenia masowego dla jakości dydaktyki, według wieku badanych nauczycieli akademickich (w %)

Wyszczególnienie	Ogółem	Wiek (lat)		
		do 40	41–50	51 i więcej
Ewidentnie pozytywne zjawisko – wpływa na ogólny wzrost poziomu wykształcenia społeczeństwa	35,3	23,4	30,6	43,0
Obniżenie jakości kształcenia na skutek niewydolności systemu	32,5	36,2	45,4	25,7
Obniżenie wymagań wobec studentów, dewaluacja wykształcenia	15,0	18,4	11,1	14,8
Komercjalizacja szkolnictwa wyższego: niski poziom studiów odpłatnych	5,8	6,4	5,6	5,6
Są dobre i złe strony umasowienia studiów, ale dobre przeważają	6,0	4,3	5,6	7,0
Inne uzasadnienia	5,4	11,3	1,9	3,9

wyprodukować to, co się sprzedaje [podkr. M.W.]. Jest to sztuka rozpoznawania i rozumienia potrzeb konsumenta oraz stwarzania rozwiązań przynoszących nabywcy satysfakcję, producentowi zysk, a udziałowcom firmy – korzyści” (za: Niestrój 2004, s. 75).

Rynek oferuje produkty o różnej jakości, stosownie do potrzeb klienta. Traktując odpowiedzialnie *satysfakcję nabywcy* w instytucji akademickiej, wypadałoby założyć, że studenci podejmuje studia z wyraźnie ukształtowanym poglądem na temat oczekiwań związanych nie tylko z wybranym kierunkiem studiów, ale także w pełni świadomi drogi wiodącej do ich spełnienia poprzez odpowiedni dobór zawartości merytorycznej programu, metod i środków oraz – ogólnie – stwarzanie warunków sprzyjających osiągnięciu celów kształcenia. Gdyby uczelnia chciała wyjść naprzeciw oczekiwaniom studenta – *klienta*, jej rolą byłoby wówczas rozpoznanie oczekiwań studentów oraz dostosowanie realizacji programu do ambitnych oraz mniej ambitnych aspiracji edukacyjnych i zawodowych studentów, czyli zróżnicowanie poziomu wymagań w kwestii jakości zajęć i zaliczania.

Występujące *de facto* różnicowanie wymagań wobec studentów stacjonarnych i nie-stacjonarnych należy do bardziej ewidentnych negatywnych konsekwencji wprowadzenia rynkowych reguł na grunt instytucji akademickiej. Już jednak na etapie określania zawartości merytorycznej programu tracimy z pola widzenia naszego *klienta* – potencjalnego nabywcę usługi. Jako *laik* – osoba spoza obszaru nauki – jest uprawniony do uczestnictwa w podejmowaniu decyzji merytorycznych tylko w pewnym zakresie. Konkludując, należy stwierdzić, że kategoria studenta – *klienta* w instytucji akademickiej jest wartością ambivalentną.

Według 38% badanych nauczycieli akademickich „studenci – *klienci* mają wpływ na treści programowe”; najmniejszy odsetek badanych potwierdzających tę opinię jest wśród pracowników uczelni technicznych (niepełna 35%), największy (43%) – uniwersytetów.

Nauka w uniwersytecie masowym i poza nim

Skutki masowości kształcenia na poziomie wyższym można obserwować nie tylko na przykładzie zmiany relacji – co podkreślane jest najczęściej – między nauczycielami akademickimi i studentami; jest to także zmiana relacji między samymi nauczycielami. Zwyczajowo określał je zespół wartości wyprowadzonych z etosu współczesnej nauki, uznawanych wewnątrz instytucji akademickiej i tworzących podstawy „wzoru życia grupowego” w środowisku akademickim. Przestrzeganie przyjętych w środowisku akademickim standardów naukowych, zdefiniowanych i akceptowanych przez nie samo, zapewniał system oceny wewnątrzśrodowiskowej (*peer review*), wzmocniony przez kontakt osobisty.

Mimo że społeczny kontekst uprawiania nauki uległ daleko idącym zmianom, to istota uprawiania nauki – dążenie do prawdy – pozostała nie zmieniona. Wpływ na zmianę tego kontekstu miało zaś umasowienie kształcenia oraz rozerwanie więzi osobistych leżących u podstaw *rozliczania się* wobec siebie z wyników pracy naukowej i respektowania przyjętych norm. W uniwersytecie umasowionym miejsce kontaktu osobistego zastąpiły wskaźniki (cytowania, liczba publikacji, udział w konferencjach itd.).

Aż 68% badanych nauczycieli akademickich zgodziło się z twierdzeniem, że dobre obyczaje akademickie zostały wyparte przez przepisy prawa i sformalizowane procedury. Ten pogląd podzielany jest przez zbliżony odsetek badanych w każdej z kategorii wyróżnionych ze względu na tytuł/stopień naukowy, typ uczelni, reprezentowaną dziedzinę nauki, wiek i płeć.

Kolejnym, związanym z uprawianiem nauki skutkiem masowej edukacji jest dominacja obowiązków związanych z kształceniem nad prowadzeniem badań naukowych. Około 75% badanych nauczycieli akademickich przyznaje, że poświęca zbyt wiele czasu na dydaktykę, ze szkodą dla pracy badawczej. W tym przypadku cechą istotnie różnicującą wypowiedzi respondentów jest reprezentowana dziedzina nauki. Uzyskane wyniki wskazują, że największe obciążenie dydaktyczne, ponoszone kosztem pracy naukowej, występuje na kierunkach ekonomicznych (ok. 80% badanych), najmniejsze – na kierunkach technicznych (66%).

Zamieszczone dalej wyniki badań ukazują poglądy badanych nauczycieli akademickich na temat ich stosunku do współpracy z otoczeniem w dziedzinie nauki¹³. Jako odniesienie do rozważań przyjmuję zespoły nakazów instytucjonalnych, wyodrębnione w etosie nauki przez Roberta K. Mertona (1982, s. 581–589)¹⁴: nakaz bezinteresowności i wspólnotowości.

Bezinteresowność

Bezinteresowność zakłada uprawianie nauki w sposób wolny od partykularyzmów i zorientowania na łatwe korzyści. Jest to nie tyle kwestia altruizmu, ile potrzeba upewnienia się, że autorytet uczonego nie zostanie wykorzystany niezgodnie z tym nakazem.

¹³ W tej części artykułu korzystam z fragmentów własnej publikacji (Wójcicka 2007).

¹⁴ W eseju z 1942 r. pt. *Nauka i demokratyczny ład społeczny* Robert K. Merton (1982) wymienia cztery zespoły nakazów instytucjonalnych zawarte w etosie nauki: (a) *uniwersalizm*, który mówi o równym dostępie do uprawiania nauki, opartym wyłącznie na kryterium merytorycznym; (b) *komunizm*, bądź – mówiąc inaczej – *wspólnotowość*, który obliuguje uczonych do traktowania wyniku badawczego jako wspólnej własności; (c) *bezinteresowność* – oznaczająca nakaz podejmowania tematów badawczych w zgodzie z własnymi zainteresowaniami oraz nieulegania naciskom zewnętrznym; (d) *zorganizowanie*

Respektowanie nakazu *bezinteresowności* było stosunkowo proste w obrębie instytucji akademickiej. Znajdowało wsparcie w *rozliczaniu się* wobec równych sobie (*peer review*), kolegów, specjalistów w tej samej dziedzinie nauki. Ze względu na sprawdzalny charakter nauki każda nieuzasadniona próba „błyśnięcia” była szybko demaskowana. Ta swoistego rodzaju izolacja z jednej strony chroniła środowisko akademickie przed pokusą wykorzystania niewiedzy laików i umożliwiała podejmowanie badań zgodnie z zainteresowaniami i przestaniem, jakim było powiększanie zasobów nauki. Z drugiej strony jednak była wykorzystywana w debatach publicznych jako argument na poparcie tezy o zamykaniu się środowiska naukowego na potrzeby otoczenia.

Instytucjonalne i personalne otwarcie na te potrzeby wpłynęło na modyfikację pojmowania roli nauki. W coraz to nowych kontekstach zaczęło się pojawiać pojęcie *służby społecznej nauki*. Pojęcie to było zawsze powiązane z instytucją akademicką. Służebny charakter nauki wobec społeczeństwa zapewniała milcząca umowa między rządami a uczelniami, według której zadaniem uniwersytetów było rozwijanie nauki – powiększanie zasobów wiedzy i przechowywanie jej oraz przekazywanie – a zadaniem rządów było dostarczanie środków niezbędnych w tym celu.

Tak pojmowana zasada służby społecznej nauki funkcjonowała do XIX w., wspierając i umacniając jej pozycję jako wartości samej w sobie. Kiedy jednak odkrycia naukowe, a właściwie ich zastosowania, zaczęły nabierać coraz większego znaczenia, zrodziła się myśl, że w tym procesie transpozycji wiedzy na język praktyki uniwersytety mogłyby spełnić pozytywną rolę.

Od tego czasu pojęcie *służby społecznej* przybiera różne znaczenia w zależności od tego, kto je stosuje. Do XIX-wiecznej koncepcji nawiązują np. w imieniu Obserwatorium Fundamentalnych Wartości i Praw Uniwersytetu¹⁵ André Barblan, Michael Daxner i Vanja Ivosevic (2007, s. 11): „Wolność akademicka i instytucjonalna autonomia nie są darami nieba, ale prawami umożliwiającymi uniwersytetom ponoszenie **współodpowiedzialności za zmiany i rozwój społeczeństw** [podkr. M.W.]. Niezależność myślenia, innowacyjność i rzetelność w zarządzaniu kształtują wiarygodność instytucji i uzasadniają społeczne zaufanie do edukacji i do pracy naukowej”. Już jednak w dokumentach strategicznych, prawnych spotykamy się z pojęciem *funkcji społecznej użyteczności* uniwersytetów. Nie chodzi tu przy tym o *użyteczność* w znaczeniu, w jakim używał go w swoich wykładach z 1852 r. kardynał John Henry Newman (1990), propagując przygotowywanie *dobrych członków społeczeństwa*, nauczanie ich sztuki życia w społeczeństwie. Częściej chodzi o sens zawarty w pojęciu *służby publicznej szkolnictwa wyższego*, wprowadzonym w 1984 r. do francuskiej ustawy o szkolnictwie wyższym, znanej pod nazwą Ustawy Savary’ego (Carrier, Vught 1989). W tym nowym kontekście akcentowany jest przede wszystkim aspekt praktyczny nauki, czyli jej zastosowania.

Według 75% badanych nauczycieli akademickich o podjęciu problemu badawczego powinna decydować jego użyteczność społeczna; 18% respondentów wyraziło pogląd przeciwny, a 7% nie miało w tej kwestii wyrobionego zdania (tabela 5). Postrzeganie prob-

wany sceptycyzm – nakaz w równym stopniu instytucjonalny jak metodologiczny – akcentuje obowiązek zawieszania sądu do czasu zebrania faktów i dokonania na ich podstawie bezstronnej analizy, zgodnie z obowiązującymi kryteriami (empirycznymi, logicznymi).

¹⁵ Observatory for Fundamental University Values and Rights powstało w 1988 r. z okazji 900-lecia Uniwersytetu Bolońskiego.

lemu badawczego przez pryzmat użyteczności charakteryzuje najwyższy odsetek przedstawicieli nauk technicznych (ponad 80% badanych), najniższy – reprezentantów nauk humanistycznych (około 64%). Trzeba jednak przypomnieć, że w pojęciu „użyteczność społeczna” zawarte są dość zróżnicowane treści; w badaniach nie zdefiniowano, o jakie ujęcie użyteczności pytamy.

Tabela 5

Czy podejmując nowy problem badawczy, naukowiec powinien brać pod uwagę społeczną użyteczność wyników badania? (w %)^a

Wyszczególnienie	Odpowiedzi		
	zdecydowanie tak / raczej tak	zdecydowanie nie / raczej nie	trudno powiedzieć
1. Stopień/tytuł naukowy			
Doktor (N = 370)	77,1	15,9	7,0
Doktor habilitowany, profesor (N = 367)	73,3	20,2	6,5
2. Typ uczelni			
Uniwersytety (N = 299)	70,2	21,7	8,0
Akademie ekonomiczne (N = 101)	70,3	21,8	7,9
Politechniki (N = 345)	80,3	14,2	5,5
3. Dziedziny nauki			
Humanistyczne (N = 238)	63,8	26,4	9,7
Ekonomiczne (N = 162)	79,6	14,8	5,6
Techniczne (N = 345)	80,3	14,2	5,5
4. Wiek (lat)			
Do 40 (N = 190)	74,1	18,7	7,2
41–50 (N = 141)	80,3	14,7	5,0
51 i więcej (N = 393)	80,0	16,6	3,4
5. Płeć			
Kobieta (N = 260)	69,6	21,9	8,5
Mężczyzna (N = 476)	78,1	16,0	5,9

^a Pogrubioną czcionką zaznaczono rozkłady procentowe istotne statystycznie na poziomie $p < \text{lub} = 0,01$.

W ślad za poglądem o społecznej użyteczności instytucji akademickiej idzie wzrost udziału uczonych w różnych sferach życia społecznego i w gospodarce. Rośnie znaczenie kategorii specjalistów (*professionals*) poza uczelnią; występują w roli ekspertów, doradców, ewaluatorów. Tę formę aktywności – świadczenie usług doradczych poza uczelnią – pozytywnie oceniło 87% badanych nauczycieli akademickich. Spotyka się ona z uznaniem wszystkich kategorii badanych (tabela 6)¹⁶.

¹⁶ Jest to obszar aktywności, w którym najczęściej występują przypadki wykroczeń przeciwko etosowi, przede wszystkim zaś przeciw nakazowi *bezinteresowności* (por. Barblan, Daxner, Ivošević 2007). Można sądzić, że potępiane w obrębie uczelni metody i środki dążania do celów, na zewnątrz są traktowane jako możliwe do zaakceptowania.

Tabela 6

Opinie respondentów na temat świadczenia przez nauczycieli akademickich usług doradczych poza uczelnią, według wybranych cech (w %)^a

Wyszczególnienie	Odpowiedzi		
	pozytywna	negatywna	trudno powiedzieć
1. Stopień/tytuł naukowy			
Doktor (N = 366)	90,7	3,5	5,7
Doktor habilitowany, profesor (N = 358)	83,8	11,7	4,5
2. Typ uczelni			
Uniwersytety (N = 291)	82,1	9,6	8,2
Akademie ekonomiczne (N = 99)	86,9	6,0	7,1
Politechniki (N = 341)	91,8	6,5	1,8
3. Dziedziny nauki			
Humanistyczne (N = 234)	80,3	11,1	8,5
Ekonomiczne (N = 156)	87,8	5,2	7,1
Techniczne (N = 341)	91,7	6,5	1,8
4. Wiek (lat)			
Do 40 (N = 190)	90,0	2,1	7,9
41–50 (N = 141)	90,0	5,0	5,0
51 i więcej lat (N = 393)	85,2	11,2	3,6
5. Płeć			
Kobieta (N = 251)	83,7	9,2	7,2
Mężczyzna (N = 472)	87,6	6,8	3,6

^a Pogrubioną czcionką zaznaczono rozkłady procentowe istotne statystycznie na poziomie $p < \text{lub} = 0,01$.

Ekspertyza, odwołując się przeważnie do wiedzy już istniejącej, ma za recenzentów dyrektorów, menedżerów, specjalistów – szerokie spektrum laików. Nie podlega natomiast osądowi środowiska akademickiego. Jako doradcy decydentów, eksperci, ewaluatorzy, uczeni korzystają z autorytetu nauki, równocześnie jednak pozostając poza sferą oddziaływania wpływu oceniających ich kolegów (peers).

Wspólnotowość, czyli komunizm

Nakaz *wspólnotowości* zakłada, że podstawowe odkrycia nauki – jako dziedzictwo kulturowe i wynik współpracy – stanowią własność wspólnoty.

Tradycyjnie prawo uczonego do jego własności intelektualnej sprowadzało się do uznania i szacunku we własnym środowisku badawczym. Nie dziwi w związku z tym troska o naukowe pierwszeństwo; *konkurencyjność współdziałania* stanowi naturalną drogę do tego celu.

Publiczny charakter nauki jest chroniony z jednej strony przez naturalne dążenie uczonych do zapewnienia sobie i własnemu wynalazkowi uznania, z drugiej – przez świa-



domość kumulatywności nauki jako podstawy dziedzictwa kulturowego. *Wspólnotowość* to – inaczej mówiąc – możliwość korzystania z tego dziedzictwa bez ograniczeń ale – równocześnie – obowiązek wspierania owego dziedzictwa wynikami własnej pracy. Traktowanie nauki jako wspólnego dobra nakłada tym samym na uczonych obowiązek wymiany informacji i publikowania wyników badań.

Ten zespół nakazów zawsze dostarczał – podobnie jak dziś – przykładów na odstępstwa od reguł, przede wszystkim ze względu na to, że mamy tu do czynienia z budzącą największe kontrowersje własnością intelektualną.

Nauczyciele akademicki mają prawo do wykorzystywania osiągnięć naukowych uczelni w pracach na rzecz podmiotów pozauczelnianych (tabela 7). Taki pogląd wyraziło 45% respondentów. Około 39% badanych nie zgodziło się z tą opinią, a 16% nie miało sprecyzowanego stanowiska na ten temat.

Tabela 7

Opinie na temat prawa do wykorzystywania przez nauczycieli akademickich osiągnięć naukowych uczelni w pracach na rzecz podmiotów pozauczelnianych, według wybranych cech (w %)^a

Wyszczególnienie	Odpowiedzi		
	pozytywna	negatywna	trudno powiedzieć
1. Stopień/tytuł naukowy			
Doktor (N = 365)	40,0	40,3	19,7
Doktor habilitowany, profesor (N = 359)	50,4	37,1	12,5
2. Typ uczelni			
Uniwersytety (N = 290)	45,6	33,8	15,5
Akademie ekonomiczne (N = 98)	49,0	36,7	14,3
Politechniki (N = 341)	43,7	43,4	18,5
3. Dziedziny nauki			
Humanistyczne (N = 232)	37,8	37,9	23,3
Ekonomiczne (N = 156)	57,7	29,5	12,8
Techniczne (N = 341)	43,7	43,4	12,9
4. Wiek (lat)			
Do 40 (N = 190)	43,7	31,6	24,7
41–50 (N = 141)	35,4	47,5	17,0
51 i więcej (N = 392)	49,2	39,3	11,5
5. Płeć			
Kobieta (N = 250)	39,6	38,8	21,6
Mężczyzna (N = 471)	48,0	38,8	13,2

^a Pogrubioną czcionką zaznaczono rozkłady procentowe istotne statystycznie na poziomie $p < \text{lub} = 0,01$.

Jak widać, wśród badanych istnieje polaryzacja poglądów w kwestii możliwości rozszerzenia normy *wspólnotowości* poza środowisko naukowe własnej uczelni. Trzeba jednak podkreślić, że największą otwartością pod tym względem wykazali się przedstawiciele

nauk ekonomicznych (około 58% badanych), najmniejszą – nauk humanistycznych (38%). Największy odsetek osób z grupy wiekowej powyżej 50 lat (49%) pozytywnie odniósł się do możliwości korzystania z wyników badań naukowych osiągniętych w uczelni w pracach na rzecz podmiotów pozauczelnianych. Dane przedstawione w tabeli 7 nie dają jednak odpowiedzi na pytanie, jak duży jest udział badanych nauczycieli akademickich w pracach na rzecz podmiotów pozauczelnianych oraz jak udział ten wpłynąłby na ich poglądy.

Znacznie większa jednoznaczność poglądów występuje w kwestii urynkowania własności intelektualnej. Jak pokazują przytoczone wyniki (tabela 8), wprowadzenie mechanizmów rynku na grunt instytucji akademickiej znajduje dość szerokie poparcie wśród nauczycieli akademickich. Około 75% respondentów pozytywnie oceniło sprzedawanie przez uczelnię praw do własności intelektualnej. Tylko 10% wyraziło sprzeciw. Warto jednak zwrócić uwagę, że co czwarty spośród badanych (25%) nie miał na ten temat zdania

Tabela 8

Ocena przez badanych nauczycieli akademickich działalności komercyjnej uczelni: sprzedaż praw do własności intelektualnej, według wybranych cech (w %)^a

Wyszczególnienie	Odpowiedzi		
	pozytywna	negatywna	trudno powiedzieć
1. Stopień/tytuł naukowy			
Doktor (N = 365)	77,8	7,1	15,1
Doktor habilitowany, profesor (N = 352)	71,3	13,1	15,6
2. Typ uczelni			
Uniwersytety (N = 286)	64,7	13,6	21,7
Akademie ekonomiczne (N = 98)	71,4	11,2	17,3
Politechniki (N = 338)	83,4	7,2	9,5
3. Dziedziny nauki			
Humanistyczne (N = 230)	60,9	14,3	24,8
Ekonomiczne (N = 154)	74,7	11,0	14,3
Techniczne (N = 338)	84,4	7,1	9,5
4. Wiek (lat)			
Do 40 (N = 188)	74,0	5,9	20,1
41-50 (N = 141)	80,2	9,2	10,6
51 i więcej (N = 387)	73,1	12,7	14,2
5. Płeć			
Kobieta (N = 247)	63,9	12,3	23,9
Mężczyzna (N = 467)	80,3	9,2	10,5

^a Pogrubioną czcionką zaznaczono rozkłady procentowe istotne statystycznie na poziomie $p < \text{lub} = 0,01$.

W pewnym stopniu mamy tu zapewne do czynienia z mechanizmem przeniesienia doświadczeń z obszaru edukacji: skoro *de facto* istnieje rynek edukacyjny, to dlatego podobne zasady nie miałyby obowiązywać w odniesieniu do wyniku naukowego?

W skierowanym do respondentów pytaniu nie sprecyzowano, o jakiego rodzaju własność intelektualną chodzi: czy o wyniki badań podstawowych, rozwojowych, czy innych. Chodziło w nim raczej o określenie kierunku myślenia badanych na temat samego zamysłu wprowadzenia na grunt nauki zasad rynkowych.

Nastawienie prorynkowe szczególnie wyraźnie ujawniło się wśród osób zatrudnionych w uczelniach technicznych oraz – co w tym konkretnym przypadku jest równoznaczne – wśród reprezentantów nauk technicznych (około 84% badanych). Trzeba też podkreślić, iż myślenie o własności intelektualnej w kategoriach rynkowych jest zdecydowanie bardziej popierane przez mężczyzn (80%) niż przez kobiety (64%).

Dostępne dane empiryczne nie uprawniają do twierdzenia, że środowisko akademickie akceptuje model uniwersytetu *przedsiębiorczego*, dla którego naturalne wydaje się traktowanie wyniku naukowego – bez względu na to, czy chodzi o wyniki badań podstawowych czy innych – na równi z innymi „produktami”, czyli z czymś „[...] co może znaleźć się na rynku, zyskać uwagę, zostać nabyte, użyte lub skonsumowane, zaspokajając czyjeś pragnienie lub potrzebę” (Kotler 1994, s. 400). Dane te pozwalają jednak przypuszczać, że w warunkach stałej konieczności zabiegania o środki wspomagające działalność statutową instytucji akademickiej bądź wydziału wyniki naukowe mogą się stać produktem o wartości rynkowej, takim samym jak inne.

Wracając do *wspólnotowego* charakteru odkryć naukowych, warto zauważyć, że wprowadzenie na grunt nauki reguł rynku wiąże się z określonymi konsekwencjami. Koncentrowanie się na wynikach, na które istnieje zapotrzebowanie rynku, może prowadzić do ograniczenia zainteresowania badaniami podstawowymi¹⁷. Z drugiej strony, komercjalizacja wyników badań podstawowych – finansowanych ze środków publicznych – może spowodować przerwanie ciągłości w dostępie do najnowszych odkryć, a tym samym zahamowanie rozwoju nauki (Dąbrowa-Szefler 2004).

Problemy i perspektywy

Otwarcie uniwersytetu na potrzeby otoczenia, mimo że dość powszechnie oceniane przez to otoczenie jako niewystarczające, wprowadza do instytucji akademickiej wartości rynkowe. Czynnikiem wspierającym ten proces jest popieranie przez rządy koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego, niezależnego (bądź prawie niezależnego) od środków publicznych; inaczej mówiąc: koncentrującego uwagę na potrzebach rynku.

Temu otwieraniu się uniwersytetu na potrzeby otoczenia i przejmowaniu kolejnych wynikających stąd nowych zadań towarzyszy proces przebiegający w odwrotnym kierunku: pojedyncze zadania uniwersytetu przejmowane są przez instytucje z jego otoczenia. O swoistości uniwersytetu decyduje to, że ma on możliwości sprostania wszystkim tym zadaniom i że mogą być one realizowane w ramach jednej instytucji. Mam tu oczywiście na uwadze uniwersytet odwołujący się do metodologicznych kanonów nauki, czyli *uniwersytet badawczy*. Równocześnie trzeba podkreślić, że tylko tego typu uniwersytet może kształ-

¹⁷ Obniżenie się poziomu zainteresowania środowiska naukowego badaniami podstawowymi dostrzega Komisja Europejska. Argument ten jest powoływany w uzasadnieniu wdrożenia programów finansowanych ze środków Unii Europejskiej, których celem jest wspieranie badań podstawowych w VII Programie Ramowym. Por. zwłaszcza jego szczegółowy komponent „Ideas” (Pomysły).

cić kolejne pokolenia wykorzystując wiedzę naukową, którą sam tworzy, wprowadzać do procesu badawczego kontynuatorów odkryć i badań naukowych. Tak więc każda próba rozdzielania tych funkcji – kształcenia i badań – będzie wpływać niekorzystnie na jakość dydaktyki, prowadząc do przekształcenia uniwersytetów w wyższe szkoły zawodowe, które uczą przydatnych umiejętności, poszukiwanych na rynku pracy tu i teraz.

Koncentracja dyskusji nad przyszłością uniwersytetu (czy – generalnie – instytucji szkolnictwa wyższego) na próbach znalezienia klucza do zainteresowania rynkowym modelem tej instytucji usuwa z pola widzenia istotną – jak sądzę – kwestię. Jest nią przyszłość badań podstawowych, które z jednej strony zapewniają ciągłość rozwoju nauki, z drugiej – decydują o jakości kształcenia na poziomie akademickim

Badani nauczyciele akademicki sygnalizują, że kształcenie na poziomie masowym – powodujące wzrost obciążenia dydaktycznego – odbywa się kosztem pracy naukowej. Proces odchodzenia przez współczesny *uniwersytet badawczy* od fundamentu swego działania, jakim jest jedność nauki i kształcenia, rozpoczął się zatem już wcześniej, zanim pojawiła się w Europie koncepcja *uniwersytetu przedsiębiorczego*. Bezpośrednim impulsem tego procesu było popieranie ilościowego rozwoju szkolnictwa wyższego, czego skutkiem jest zmniejszanie środków z budżetu i powstanie rynku edukacyjnego. Jeśli więc zorientowany rynkowo *uniwersytet przedsiębiorczy* wyznacza perspektywę czy kierunek pożądanego – z punktu widzenia założeń polityki edukacyjnej – rozwoju uniwersytetu przyszłości, to owa fundamentalna jedność nauki i kształcenia jest poważnie zagrożona. Uniwersytet – jako instytucja wyróżniająca się właśnie jednością nauki i kształcenia od pozostałych instytucji tworzących strukturę społeczną – traci tożsamość.

Aneks metodologiczny – opis badania i schemat doboru próby

Ze względu na skromne środki przewidziane na badania empiryczne, zastosowano celowy dobór próby. Skoncentrowano się na nauczycielach akademickich reprezentujących kierunki, które z racji specyfiki zapewniają sobie krańcowo odmienną formę działalności rynkowej: kierunki humanistyczne i techniczne. Jako trzeci kierunek, również specyficznie skorelowany z rynkiem, wybrano ekonomię. Odpowiednio do tego założenia wybrano do badań uniwersytety, politechniki i akademie ekonomiczne (w tym warszawską Szkołę Główną Handlową) o statusie uczelni publicznych, usytuowane w ośrodkach różnicowanych pod względem tradycji akademickich. W ten sposób wytypowano 11 uczelni.

Badania zostały przeprowadzone metodą ankiety audytoryjnej wśród członków 17 rad wydziałów ze stopniem co najmniej doktora.

Badania ankietowe przeprowadzono w dwóch etapach.

Badania zasadnicze zostały przeprowadzone na początku 2007 r. (luty–marzec). Niektóre wyniki I etapu badań zostały szczegółowo opisane w powoływanej w artykule pracy (Kulpa 2008).

Wstępna analiza danych wskazywała, że cechami różnicującymi wyniki mogą być m.in.: tytuł bądź stopień naukowy, wydział bądź kierunek nauki, a także wiek i płeć badanych. Objęcie badaniami członków rad wydziałów w sposób naturalny ograniczyło w nich udział doktorów; w liczącej 500 osób próbie znalazło się ich 120. Aby dać możliwość wypowiedzi na interesujący nas temat również doktorom spoza rad wydziałów, w tych samych

uczelniah i na tych samych wydziałach, wykorzystując to samo narzędzie (kwestionariusz ankiety) przeprowadzono badania uzupełniające. Objęto nimi 252 doktorów.

Badania uzupełniające wśród doktorów zostały przeprowadzone pod koniec 2007 r. (listopad–grudzień), czyli 8 miesięcy po zakończeniu badań zasadniczych. W obu przypadkach wykorzystano ten sam kwestionariusz ankiety, stosując z konieczności inne techniki: ankietę audytoryjną (badania zasadnicze) i ankietę indywidualnie doręczaną respondentom (badania uzupełniające).

Badania uzupełniające mogą nasuwać wątpliwości dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, jak dalece uprawnione jest łączenie danych pochodzących z badań zrealizowanych w odstępie 8 miesięcy (chodzi o homogeniczność wyników); po drugie – czy uprawnione jest łączenie danych uzyskanych przy zastosowaniu różnych technik badawczych (ryzyko tzw. *mode effects*). Jeśli chodzi o pierwszą wątpliwość, to warto przypomnieć, że badania dotyczyły – najogólniej biorąc – wartości, które charakteryzuje względna stabilność w czasie. Argumentem przemawiającym na rzecz tej tezy jest ponadto udział w badaniach osób dojrzałych, w przypadku których zmiany opinii w tak krótkim czasie są raczej mało prawdopodobne. Tym bardziej że między badaniami zasadniczymi a uzupełniającymi nie zaszły jakiegokolwiek okoliczności, które mogłyby zakłócić wyniki. Jeśli chodzi o łączenie danych uzyskanych przy zastosowaniu różnych technik, to należy podkreślić, że w obu przypadkach była to ankietą wypełnianą samodzielnie przez badane osoby (audytoryjnie lub indywidualnie). W takiej sytuacji ryzyko *mode effects* jest minimalne. Warto też wspomnieć, że w ostatnich latach łączenie różnych technik badawczych (*mixed mode design*) jest stosowane dość szeroko. Założona próba odzwierciedlała proporcjonalnie liczbę doktorów zatrudnionych na uprzednio wytypowanych do badań 17 wydziałach. Próba zrealizowana odpowiada w przybliżeniu próbie założonej. Z powodu poważnych trudności z dotarciem do respondentów i presją czasu, w dwóch przypadkach (odstępstwo *in minus*) uzupełniono liczbę badanych na innych uczelniach i wydziałach. Osiągnięto zbliżoną strukturę kategorii doktorów w obu etapach badań pod względem rozpatrywanych cech (wiek, płeć, dziedzina nauki). Prezentowane w artykule wyniki badań opierają się w ten sposób na próbie obejmującej 380 samodzielnych pracowników naukowych oraz 372 doktorów.

Badania ankietowe zostały zaprojektowane i przeprowadzone przez zespół pod kierunkiem Elżbiety Firlit, którego członkami byli Anna Kulpa i Arkadiusz Łankowski. Na etapie konceptualizacji w pracach uczestniczyła, oprócz kierownika grantu, Ewy Chmieleckiej, autorka niniejszego artykułu.

Badania uzupełniające zostały przeprowadzone przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

Literatura

Barblan A., Daxner M., Ivosevic V. 2007

Academic Malpractice. Threats and Temptations. An Essay of the Magna Charta Observatory and the National Union of Students in Europe (ESIB), Bologna.

Carrier D., van Vught F.A. 1989

Government and Curriculum Innovation in France, w: F.A. van Vught (red.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, EHP Series 7, Jessica Kingsley Publishers, London.

Clark B. 1998

Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, Pergamon Press for IAU, Oxford

Dąbrowa-Szefler M. 2004

Zarządzanie nauką a polityką naukową, w: K. Leja (red.): *Zarządzanie wiedzą w szkolnictwie wyższym*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2004.

Focus on... 2005

Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process, Eurydice, Brussels.

Jablecka J. 2004

Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23.

Jaspers K. 1959

The Idea of the University, Beacon Press, Boston.

Kotler Ph. 1994

Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola, Wydawnictwo Rebis, Warszawa.

Kulpa A. 2008

Normy rzetelności naukowej i oceny ich przestrzegania w badanych środowiskach naukowych, w: K. Leja (red.): *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Politechnika Gdańska, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk – Warszawa.

Leja K. 2006

Uniwersytet tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/28.

Merton R.K. 1982

Teoria socjologiczna i struktura społeczna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa

Niestrój R. 2004

Etyczne ograniczenia strategii marketingowych – aspekt dydaktyczny, w: K. Kloc, E. Chmielecka (red.): *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim. Materiały z ogólnopolskiej konferencji (20–21 maja 2004 r., Akademia Ekonomiczna Kraków)*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.

Ortega y Gasset J. 1976

Misja uniwersytetu, „Znak”, nr 5

Projekt założeń... 2008

Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego, Ministerstwo Nauki Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2008.

Rogers E.M., Shoemaker F.F. 1971

Communication of Innovations, The Free Press, New York.

Samsonowicz H. 2008

Spółeczna odpowiedzialność uczelni, w: K. Leja (red.): *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Politechnika Gdańska, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk – Warszawa.

Szkoły wyższe... 2007

Szkoły wyższe i ich finanse, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Trow M. 1974

Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, w: *Policies for Higher Education*, OECD, Paris.

Vught F.A. van 1996

The Humboldtian University under Pressure. New Forms of Quality Review in Western European Higher Education, w: P.A.M. Maassen, F.A. van Vught (red.): *Inside Academia. New Challenges for the Academic Profession*, De Tijdstroom, Utrecht.

Wnuk-Lipińska E. 1996

Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Wnuk-Lipińska E. 1997

Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 10.

Wójcicka M. 1997

Nauczyciele akademicki o warunkach i jakości kształcenia, w: M. Wójcicka (red.): *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Wójcicka M. 2002

Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Wójcicka M. 2002a

Instytucja akademicka: bariery i warunki powodzenia zarządzania jakością, w: J. Dietl, Z. Sapijaska (red.): *Zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Wójcicka M. 2002b

Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii, w: M. Wójcicka (red.): *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Wójcicka M. 2005

Licencjat: o potrzebie jednoznaczności i różnorodności, w: J. Dietl, Z. Sapijaska (red.): *Dylematy studiów dwustopniowych*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Wójcicka M. 2007

Wartości akademickie i rynek. Na styku rynku i wartości uprawomocnionych w instytucji akademickiej, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 30.

Wójcicka M., Białecki I. 2007

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego – działania na rzecz jakości kształcenia, w: T. Szulc (red.): *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2007.

Wójcicka M. (red.) 2002

Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.