

Ireneusz Białecki

Szkoły wyższe

jako miejsce tworzenia i współtworzenia polityki naukowo-technicznej¹

Spółeczeństwo i gospodarka oparte na wiedzy działają dobrze, kiedy istnieje odpowiednia infrastruktura techniczna, związana z informatycznymi urzadzzeniami do tworzenia i przekazywania wiedzy oraz infrastruktura mentalna związana z instytucjami tworzenia wiedzy i doksztalcania. Takimi instytucjami sà m.in. szkoły wyższe. Aby sprostać nowym wymaganiom, powinny one być sprawniej zarządzane, mieć bardziej elastyczną strukturę i, rezygnując w pewnym stopniu z dotychczasowego etosu, nastawić się na tworzenie wiedzy stosowanej. Wazna dla wprowadzenia zmian w szkołach wyższych jest reorganizacja wewnętrznych zasad funkcjonowania. Jest to pierwszy warunek przeobrażeń. Najistotniejszym zasobem szkoły wyższej jest praca naukowa i dydaktyczna. Można i trzeba poprawić administrowanie tymi zasobami. Drogà do tego jest przedefiniowanie umowy, „kontraktu” zawartego między szkołą i pracownikiem naukowym: sprecyzowanie, co szkoła „kupi” od pracownika i co daje w zamian. Drugim warunkiem przeobrażeń jest odpowiednia polityka państwa wobec szkół wyższych. Niektóre jej instrumenty można poprawiać.

Wprowadzenie

Nie miejsce tu, by wdawać się w rozważania terminologiczne, warto jednak najogólniej określić, jaki sens nadajemy pojęciom „spółeczeństwo wiedzy” i „gospodarka oparta na wiedzy”, bo to wyjaśni zadania, jakie przypisujemy szkołom wyższym oraz polityce naukowo-technicznej.

Spółeczeństwo wiedzy. Obecnie wiele i coraz więcej przedsięwzięć indywidualnych lub zbiorowych łączy się z tworzeniem i wykorzystaniem nowej wiedzy. Odnosi się to zarówno do przedsięwzięć gospodarczych, jak i nie nastawionych na zysk; ze sfery zarów-

¹ Artykuł jest poprawioną wersją opracowania przygotowanego na zlecenie Departamentu Strategii i Rozwoju Nauki Ministerstwa Nauki i Informatyzacji. Za zgodę na jego opublikowanie dziękuję Panu Dariuszowi Drewniakowi i Pani Angeline Sarocie.

no prywatnej, jak i publicznej. Wykorzystywanie nowej wiedzy w przedsięwzięciach zbiorowych bądź indywidualnych prawie zawsze oznacza odchodzenie (w pewnej przynajmniej mierze) od zastanych wzorów i rutyny. Nie oznacza wszakże wykonywania podobnych działań w całkowicie nowy sposób. Powodem wprowadzania nowych technologii działania nie jest sama zmiana. Zazwyczaj celem zakładanym (choć niekoniecznie realizowanym) jest racjonalizacja – zastąpienie dotychczasowego działania usprawnieniem, działaniem, które prowadzi do lepszej jakości, do celu osiąganego szybciej lub taniej. Nowa wiedza – tworzona lub wykorzystywana w działaniu – czasem powstaje „na miejscu”, niekiedy jest transferem wiedzy tworzonej gdzie indziej (np. w instytutach badawczych), czasem powstaje w wyniku dokształcania zespołów zaangażowanych w dane przedsięwzięcie. Przystosowanie transferowanej wiedzy do wykonywanych zadań, dokształcanie, tworzenie nowych elementów prawie zawsze jest procesem społecznym. Łączy się z organizowaniem obiegu informacji, uzgadnianiem celów i pojęć, z debatą. Racjonalizacja przedsięwzięć gospodarczych oraz poprawa jakości prowadzone są często w kontakcie z wszelkiego rodzaju partnerami zainteresowanymi przedsięwzięciem – z użytkownikami bądź klientami.

Nowe właściwości produktu czy dotychczas stosowanej technologii powinny odpowiadać potrzebom oraz oczekiwaniom rozmaitych grup odbiorców i zwykle prowadzi się nad nimi debatę. Nowe kosmetyki są prezentowane w czasopismach kobiecych, a ich działanie jest testowane i komentowane przez użytkowniczki i specjalistów. Narty z chipem regulującym ich elastyczność, stosownie do zmieniających się warunków, nie znajdują odbiorców, jeżeli ich nowe właściwości nie zostaną przekonująco rozreklamowane i nie trafią do wyobraźni przyszłych nabywców. Nowa wiedza, towarzysząca nowym produktom i przedsięwzięciom zawsze jest i powinna być upowszechniana. Powstają przy tym problemy dostępu do niej, obiegu informacji, zdefiniowania grupy odbiorców. Są to problemy z dziedziny zarządzania wiedzą, marketingu czy teorii komunikacji, które, w związku z intensywnością krążenia i upowszechniania wiedzy, nabierają znaczenia niezależnie od tego, czy nowy, dodany komponent wiedzy należy do obszaru biotechnologii, czy fizyki lub medycyny.

Wzrost liczby przedsięwzięć skojarzonych z tworzeniem i upowszechnianiem nowej wiedzy następuje także poza gospodarką, w działaniu służb publicznych, takich jak np. służba zdrowia, ubezpieczenia czy oświata.

W tradycyjnym ujęciu związek między badaniami a przedsięwzięciem gospodarczym przedstawiano następująco: badania prowadzą do ustaleń, które zostają wykorzystane do wprowadzenia innowacji bądź usprawnień zwiększających konkurencyjność danego przedsięwzięcia gospodarczego na rynku. Dzięki wprowadzonej innowacji zmniejsza się koszt wytwarzania lub podnosi się wydajność czy wreszcie pojawia się jakaś nowa wartość dodana, powiększająca wartość rynkową produktu. W takim ujęciu (modelu) kluczowym pojęciem jest innowacja, a początkiem wszystkiego jest badanie przeprowadzone w instytucie, umiejscowionym często w szkole wyższej. W społeczeństwie informacji, w gospodarce opartej na wiedzy, tworzenie i wykorzystanie nowej wiedzy staje się zbytnim powszechnym aspektem wszelkiej działalności (nie tylko zresztą gospodarczej), by je lokalizować w wyspecjalizowanych instytucjach naukowych prowadzących badania w tradycyjnie ukształtowanych dyscyplinach. Jeśli trzymać się przyjętej terminologii, uznając że podłożem wszelkich usprawnień są innowacje, wówczas ten ostatni termin należy rozumieć szeroko. Nie jest to tylko innowacja procesu technologicznego, ale także wszelkie prowadzące do usprawnień zmiany w projektowaniu, marketingu i organizacji pracy. Bar-

dzo często większe znaczenie ma nie samo wprowadzenie innowacji, lecz jej upowszechnienie jako wzoru dobrej praktyki i przekonanie do niej jak najliczniejszych rzesz użytkowników. Nie sama innowacja, tylko jej dyfuzja daje przewagę na rynku.

Wykorzystanie ustaleń nauki w społeczeństwie wiedzy zmienia swój charakter, zmienia się stosunek do uczonych i instytucji naukowych, zmieniają się oczekiwania wobec nich...

W myśl zaprezentowanego powyżej podejścia gospodarka oparta na wiedzy (GOW) to gospodarka prowadzona w społeczeństwie wiedzy, to działalność ekonomiczna, w której znaczna część przedsięwzięć wykorzystuje nową wiedzę lub kojarzy się z jej wytwarzaniem. Jeśli wspominałem o społeczeństwie wiedzy, to dlatego, by zwrócić uwagę, że GOW nie może się rozwinąć poza odpowiednim środowiskiem społecznym – środowiskiem o utrwalonych wzorach posługiwania się wiedzą, nie tylko zresztą w działaniach gospodarczych. Bez utrwalenia się i upowszechnienia nawyków poszukiwania, przetwarzania oraz przekazywania wiedzy trudno oczekiwać budowy GOW. Bariery rozwoju GOW, na którą często zwraca się w Polsce uwagę, jest mała chłonność na innowacje i wiedzę małych oraz średnich przedsiębiorstw (które wytwarzają ponad połowę PKB i zatrudniają ponad 60% polskiej siły roboczej). Bez nawyków poszukiwania wiedzy, dokształcania się i przetwarzania zdobytych informacji – z jednej strony, oraz bez odpowiedniej infrastruktury ułatwiającej zdobywanie nowej wiedzy i inwestowanie w nowe przedsięwzięcia – z drugiej – trudno będzie budować GOW.

Istotne jest pytanie o to, czy wytwarzanie oparte na nowoczesnych technologiach, ale prowadzone w sposób niezmienny i rutynowy, nie podlegające zmianom w długich okresach, może być także cechą charakterystyczną GOW, czy też ważną właściwością GOW jest stała zmiana, ciągłe wprowadzanie do podejmowanych przedsięwzięć elementów nowej wiedzy. Od odpowiedzi na to pytanie w jakimś stopniu zależą zadania szkół wyższych i polityki naukowo-technicznej. Jeśli bowiem GOW polega jedynie na wysoce zautomatyzowanym wytwarzaniu opartym na najnowocześniejszych technikach i zasadach organizacji – bez tworzenia nowej wiedzy na miejscu kojarzonej z wytwarzaniem – wówczas zadania szkół wyższych i polityki naukowo-technicznej mogą być znacznie zawężone i ograniczone przede wszystkim do transferu *know-how* z zagranicy. Takie podejście znajduje zwolenników wśród tych, którzy uznają, że rozwój gospodarczy nie musi być następstwem wzrostu nakładów na badania, lecz może mieć źródła przede wszystkim zewnętrzne, związane z importem technologii. Trudno się z tym zgodzić: GOW polega właśnie na tym, że przy wytwarzaniu dóbr i usług tworzy się nową wiedzę, nie zaś odtwarza starą. Jeśli więc GOW rozumieć (do czego się skłaniamy) jako wytwarzanie produktów i usług, podczas którego wykorzystywana jest ciągle nowa wiedza, wówczas wyłaniają się takie oto cechy, które i szkoły wyższe w swojej misji i polityce naukowo-technicznej powinny brać pod uwagę:

- Społeczeństwu i gospodarce potrzebna jest **wiedza stosowana** – tworzona lub adaptowana z ustaleń nauki z myślą o konkretnym zastosowaniu.
- Wiedza ta często przybiera postać *know-how*, gdzie elementy wiedzy naukowej z różnych dyscyplin zwykle wymieszane są z elementami wiedzy organizacyjnej i tworzeniem nowych procedur (**interdyscyplinarność**).
- Społeczeństwo i GOW działają dobrze, kiedy stosowna wiedza pojawia się w odpowiednich miejscach w odpowiednim czasie. Do tego potrzebna jest **infrastruktura techniczna i mentalna**: urządzenia (technologie informacyjne i komunikacyjne – ICT)

do przekazywania, przetwarzania i magazynowania informacji oraz chęć poszukiwania nowej wiedzy i jej tworzenia w zespołach zaangażowanych w nowe przedsięwzięcia. Pierwszy warunek – to wyposażenie w komputery, serwery i inne urządzenia do przesyłania danych oraz odpowiednie oprogramowanie. Drugi – to rozpowszechniona skłonność i umiejętność uczenia się i dokształcania, a także umiejętności komunikowania i pracy zespołowej oraz dostępność odpowiedniej wiedzy w postaci szkoleń, ekspertyz, instrukcji, analiz.

- Nowa wiedza potrzebna jest na ogół **zespołom** ludzi projektujących nowe przedsięwzięcia w różnych miejscach struktury społecznej i gospodarki. Twórcy wiedzy i politycy powinni pamiętać, że przygotowują wiedzę, która będzie przetwarzana i wykorzystywana w heterogenicznych zespołach ludzi.
- Oprócz tworzenia infrastruktury technicznej i mentalnej dla społeczeństwa wiedzy, potrzebna jest także „produkcja” wiedzy naukowej, potrzebne są **badania w dziedzinach uznanych za priorytetowe**²: takich, które stymulują rozwój gospodarki i zapewnią jej przewagę konkurencyjną. Czyli potrzebne jest to, co uznaje się, oprócz nauczania, za tradycyjną rolę szkół wyższych.

Jak widać, jest to szersze niż tradycyjne rozumienie wiedzy, w którym nauka i badania naukowe stanowią tylko jej część. Wymienione powyżej cechy tej wiedzy nakładają na uczelnie nową rolę, odmienną od tradycyjnych wyobrażeń. Jeżeli szkoły wyższe chcą w znacznie większym stopniu uczestniczyć w GOW, muszą tworzyć inną wiedzę, w trochę inny sposób niż robiły to dotąd. Przede wszystkim powinna to być w większym niż dotychczas stopniu wiedza stosowana, tworzona z myślą o wykorzystaniu, powstająca w ściślejszej współpracy z partnerami z otoczenia szkoły. A więc w badaniach naukowych rzadziej powinno się poszukiwać odpowiedzi na pytania sformułowane przez ekskluzywne środowiska naukowe określonej dyscypliny, częściej powinny to być pytania z zewnątrz, spoza dyscypliny, formułowane nie przez twórców, ale przez użytkowników wiedzy. Szkoły wyższe powinny łączyć tworzenie wiedzy stosowanej z bogatą ofertą dokształcania w szerokim wachlarzu form (kursy, szkolenia, konsultacje, seminaria) czy też np. tworząc bazy danych i sieci w partnerskim przedsiębiorstwie. Warto zapytać, jaka organizacja szkoły wyższej sprzyja wypełnieniu zarysowanej powyżej roli, tworzeniu tak scharakteryzowanej wiedzy. Zapewne powinny zostać spełnione przynajmniej trzy warunki. Powinno to być szkoła wyższa:

- sprawnie i po menedżersku zarządzana;
- o elastycznej strukturze, umożliwiającej szybkie adaptowanie się do zmieniających się celów;
- o innej kulturze, o etosie odmiennym od dotychczasowego, odwołującego się do wolności nauczania i badań, kolegalności przy podejmowaniu decyzji czy prymatu poznania i badań teoretycznych nad wiedzą interdyscyplinarną i stosowaną.

² Na przykład w dokumencie *Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2013 roku*, Warszawa, kwiecień 2004 (http://www.kbn.gov.pl/analizy/20040518_kierunki.html#r5) formułuje się priorytety w dziedzinach określonych jako: 1) Info, 2) Techno, 3) Bio. W innym, wcześniejszym dokumencie *Założenia reformy systemu organizacji i finansowania nauki* (www.kbn.gov.pl/pub/kbninfo) dziedziny te określono jako: 1) biotechnologia, w tym inżynieria genetyczna; 2) informatyka i telekomunikacja; 3) mikroelektronika i nanotechnologie; 4) robotyzacja i automatyzacja; 5) nowe technologie materiałowe; 6) alternatywne i odnawialne źródła energii; 7) ochrona zdrowia i środowiska.

Być może w niedalekiej przyszłości do pełnienia takiej roli lepiej nadawać się będą niepaństwowe szkoły wyższe. Z natury rzeczy są one bardziej „wyczulone” na zmieniające się oczekiwania bliższego i dalszego otoczenia. Jeszcze jednak tak nie jest. Obecnie rzadko się zdarza, by szkoła niepubliczna prowadziła badania (podstawowe lub stosowane). Także oferta dydaktyczna tych uczelni odwołuje się do tradycyjnego podziału na specjalizacje i kierunki; opiera się też na ogół na pełnym cyklu studiów licencjackich lub magisterskich, nie uwzględniając na większą skalę doksztalcenia. Tak czy inaczej, nowej, zarysowanej powyżej roli sprzyja raczej finansowanie z wielu źródeł niż w przeważającym stopniu z budżetu państwa. Pełnienie tej roli ułatwiłoby także zarządzanie typu menedżerskiego i obecność we władzach uczelni partnerów z zewnętrznego otoczenia zainteresowanych współpracą. O organizacji sprzyjającej silniejszym związkom z otoczeniem oraz aktywniejszej roli w tworzeniu i przekazywaniu wiedzy stosowanej będzie jeszcze mowa. W tym miejscu warto zauważyć, że rolę szkół wyższych w GOW można rozmaicie projektować: bardziej lub mniej tradycyjnie. Zapewne jedną z przeszkód w przeobrażeniach i przygotowaniu nowej roli (misji) szkoły wyższej będzie naturalny opór środowisk akademickich oraz przywiązanie do tradycyjnych wyobrażeń o „wieży z kości słoniowej”, „instytucji długiego trwania” i ponadczasowej misji poszukiwania prawdy³. Trzeba więc pamiętać, że szkoły wyższe mogą pozostać przy swojej tradycyjnej roli, a wiedza stosowana może powstawać w dużym stopniu poza klasycznymi strukturami instytucji akademickich. Zadaniem odpowiednio projektowanej i debatowanej polityki administracji centralnej jest właśnie określenie przyszłej roli szkół wyższych w społeczeństwie wiedzy.

Polityka państwa wobec szkół wyższych

Wydaje się, że w Polsce znajdujemy się u schyłku okresu przejściowego, charakteryzującego się szeroką autonomią szkół wyższych. Państwo – podobnie jak w wielu innych krajach Unii Europejskiej – ograniczyło swoją kontrolę nad szkołami wyższymi. W Polsce, z pewnymi ograniczeniami wprawdzie, dzisiaj sama uczelnia rozstrzyga, kogo uczyć, czego uczyć i jakie prowadzić badania. Mówiąc bardziej precyzyjnie: od uczelni zależą zasady rekrutacji, a także liczba przyjęć na rozmaite kierunki oraz wydziały studiów dziennych i zaocznych. Program nauczania w szkołach wyższych jest określony ramowo przez „**standardy nauczania dla kierunków studiów**” (DzU 2001, nr 65, poz. 924), ustalone przez wybieraną przez środowisko akademickie samorządową Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Warto zauważyć, że kierunki studiów nadal definiowane są tylko w pewnym stopniu przez wymagania zawodowe, w znacznym zaś – przez tradycyjnie rozumianą dyscyplinę nauki⁴ – określoną raczej przez tradycje akademickie niż rynek pracy czy potrzeby społeczeństwa wiedzy i wiedzę nowego typu.

³ W wielu wypadkach te wyobrażenia nieźle służą interesom pewnych grup pracowników naukowych, uzasadniających wieloletowość zasadą wolności nauczania.

⁴ Wyróżnikiem **kierunku studiów**, oprócz określonego zakresu przygotowania zawodowego, powinien być przede wszystkim wyodrębniony obszar działalności naukowej lub artystycznej, charakteryzujący się własną metodologią, związany z jedną lub kilkoma dyscyplinami naukowymi bądź artystycznymi, do których uprawiania przygotowuje się, na poziomie magisterskim, przyszłego absolwenta. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego: *Standardy nauczania dla kierunków studiów* (www.men.waw.pl/szk-wyz/strategia/standardy.php).

Szkoły wyższe mają także dużą autonomię w dziedzinie badań naukowych: od nich zależy podział funduszy z największej puli środków przeznaczanych na badania, obejmujących działalność statutową. Zwykle są one dzielone wedle tzw. zasady historycznej lub na podstawie osiągnięć badawczych placówek. Trudno sobie wyobrazić mechanizmy i motywacje, które umożliwiałyby przesunięcie znacznych środków odpowiednio do zmieniającego się zapotrzebowania otoczenia niezależnie od stanu zatrudnienia, układu interesów i tradycyjnie respektowanej zasady osiągnięć naukowych. Także większość pozostałych środków na badania przyznawanych uczelniom przez Ministerstwo Nauki oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu – o których podziale nie decydują wewnętrzne, autonomiczne struktury uczelni – odbywa się według zasad konkursu. Tylko niewielka ich część przyznawana jest na badania wyznaczone przez potrzeby praktyki; na podstawie projektów celowych i zamawianych. Autonomia uczelni sprawia zatem, że zarówno decyzje o nauczaniu, jak i o kierunkach badań podejmowane są samodzielnie i niekoniecznie zgodnie z potrzebami otoczenia czy linią polityki naukowej. Dawniej państwo w znacznie większym stopniu rozstrzygało o kierunkach badań i nauczania. Obecnie administracja centralna dużej mierze wycofała się z tej roli. Jest to po części, jak się zdaje, świadoma polityka. Objawiła się ona regulacjami przyznającymi więcej uprawnień szkołom akademickim oraz ich reprezentacjom mającym charakter samorządowych ciał buforowych⁵. Zapewne przyczynił się do tego także brak w budżecie pieniędzy na nauczanie i badania. Utrudniał on sterowanie (prowadzenie polityki) za pomocą rozdzielania dodatkowych zamówień i kontraktów.

Sytuacja Polski nie jest przypadkiem odosobnionym, chociaż inne kraje europejskie przeszły tę fazę wcześniej, od połowy lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Nigdzie kilkakrotny wzrost liczby studiujących nie spowodował proporcjonalnego wzrostu finansowania. Na ogół państwo wycofywało się lub ograniczało bezpośredni nadzór nad działalnością uczelni. Niezależnie od typu relacji między administracją centralną i szkolnictwem wyższym wzrosła niezależność uczelni od władz centralnych. Wycofanie się państwa z bezpośredniego nadzoru nad działalnością szkół wyższych nie zawsze oznaczało wzrost ich autonomii. Typ sterowania narzucający szkołom, co i jak mają robić został zastąpiony przez rozliczanie finansowanych zadań. Wydaje się jednak, że ważniejsze jest pojawienie się i rosnąca rola partnerów społecznych. Coraz więcej funduszy na badania i nauczanie pochodzi spoza kasy państwowej. Pieniądze te określają kierunek działalności badawczej i dydaktycznej uczelni oraz charakter jej związków z otoczeniem. W Polsce głównym sponsorem szkół wyższych nadal jest państwo, otrzymują one znacznie mniej pieniędzy od partnerów ze swojego otoczenia i trudno zauważyć, by modyfikowało to w istotny sposób działalność uczelni. Ścisłejsze związki z partnerami spoza szkoły niewątpliwie prowadzą do tego, że uczelnia w swej działalności bardziej uwzględnia oczekiwania otoczenia, naucza i bada to, na co znajdują się odbiorcy. Ma to swoje zalety, zbliża uczelnie do życia, czy jednak regulacja działania uczelni przez jej związki z otoczeniem zastępuje rolę, z której wycofało się państwo? Państwo, przynajmniej w teorii, występuje wobec szkół wyższych jako reprezentant interesu ogólnego, jak mediator interesów i zadań, które nie zawsze znajdują bezpośrednich przedstawicieli, a leżą w interesie ogółu lub interesie przyszłości. Wydaje się, że w tym miejscu regulacja rynkowa wprowadzana przez partnerów szkoły nie zas-

⁵ Między innymi Rada Główna Szkolnictwa Wyższego czy Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP).

tępuje państwa. O kierunkach nauczania decyduje popyt kandydatów na studia. Nie zawsze i nieprecyzyjnie odzwierciedla on potrzeby rynku pracy. Istnieją też problemy z komunikacją: uczelnie łatwiej dostosowują się do zmieniającego się wprawdzie, ale przybierającego postać przewidywalnych trendów popytu na regularne studia niż do zapotrzebowania na doksztalcanie, ponieważ zapotrzebowanie to jest słabiej rozpoznawalne, często także nie stają za nim – uruchamiające popyt – dostateczne ilości pieniędzy.

W ostatnich latach nastąpił żywiołowy wzrost liczby studentów na kierunkach: biznesu i zarządzania, ekonomii, prawa i administracji, psychologii, socjologii oraz na kierunkach nauczycielskich i pedagogicznych. Nie wzrosła natomiast (lub zwiększyła się nieznacznie) liczba studiujących na kierunkach technicznych i biologicznych. To wzrost liczby studentów w wymienionych specjalnościach kierunków społecznych na studiach płatnych (w mniejszym stopniu bezpłatnych) w szkołach publicznych i prywatnych przyczynił się w znacznym stopniu do zwiększenia współczynnika skolaryzacji – do poziomu jednego z najwyższych w tej grupie wieku w krajach Unii Europejskiej. Niewątpliwie wzrost ten był odpowiedzią na rosnący popyt na studia. Trudno jednak stwierdzić, że te właśnie specjalności są najbardziej poszukiwane na rynku pracy. Od kilku lat dużo się mówi o „nadprodukcji” prawników i specjalistów w dziedzinie zarządzania. Nabór na te kierunki powoli zaczyna spadać. Naukę w szkołach podstawowych i średnich rozpoczęły już roczniki uczniów z nizu demograficznego, trudno więc także mówić o braku nauczycieli, jednak liczba studentów na kierunkach pedagogicznych nie maleje. Wydaje się, że tak gwałtowny wzrost odsetka studiujących właśnie zarządzanie, prawo i kierunki pedagogiczne nie tyle odpowiada potrzebom rynku pracy, ile jest następstwem swoistego kompromisu między popytem i podażą; popytem na jakiegokolwiek studia i dyplom oraz podażą określoną przez możliwości prywatnych i publicznych szkół wyższych. Łatwo jest bowiem zwiększać liczbę przyjęć na studia humanistyczne czy społeczne, na których niemal jedyną barierą jest wielkość sal wykładowych. Trudniej o przyrost miejsc na kierunkach technicznych i biologicznych, na których wyposażenie w laboratoria i sale ćwiczeń musi odpowiadać liczbie przyjętych, chociaż te właśnie dziedziny – biotechnologia, nauki ścisłe i techniczne – będą podstawą rozwoju gospodarki opartej na wiedzy.

Popyt i partnerzy społeczni – a więc regulacja rynku – nie zastąpią zatem roli państwa w tworzeniu przez uczelnie kapitału ludzkiego dla społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Podobnie regulacja rynku bez interwencji państwa nie wesprze polityki zwalczającej marginalizację. Trudno się bowiem spodziewać, że uczelnie same z siebie będą np. oferować doksztalcanie dla osób starszych, bezrobotnych czy najślabiej wykształconych. To samo można powtórzyć w odniesieniu do polityki naukowej: partnerzy i rynek nie wyręczą państwa (administracji centralnej), chociaż odgrywają pozytywną rolę: skłaniają uczelnie do reagowania na potrzeby otoczenia (bliższego i dalszego), zachęcają do tworzenia wiedzy stosowanej, wymuszają większą efektywność. Wydaje się, że kraje, które w ostatnich dziesięcioleciach osiągnęły znaczny wzrost PKB i odniosły sukcesy w dziedzinie nowoczesnych technologii – Korea Południowa, Finlandia i Irlandia – zawdzięczają to nie tylko trafnym wyborom w skali makro, ale także właściwej polityce państwa⁶.

⁶ Oprócz innych znanych osiągnięć Finlandia i Irlandia zajmują czołowe pozycje w dwóch zbiorczych wskaźnikach Eurostatu (*Composite indicators of investments and performance in the knowledge-based economy*) mierzących inwestowanie w GOW i wydajność GOW (zob. *Towards a European Research Area Science, Technology and Innovation Key Figures 2003-2004*, Community Research, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels 2003, tak-

Jednak obecnie w Polsce państwo nie realizuje polityki naukowej w odniesieniu do szkół wyższych. Nawet nie dlatego, że nie ma na nią pieniędzy i nie dlatego, że nie chce, ale przede wszystkim z tej przyczyny, że nie ma instrumentów prawnych i organizacyjnych⁷. Jeśli z pewnym uproszczeniem przyjąć, że podstawowymi, najbardziej ogólnymi celami polityki naukowej jest budowa GOW, tworzenie wiedzy stosowanej dla gospodarki i społeczeństwa oraz realizacja priorytetów badawczych, nie ma instrumentów, struktur, organizacji i mechanizmów pozwalających na realizowanie tych celów. Brakuje partnerów oraz procedur rozliczania przez użytkowników wiedzy tworzonej z myślą o nich w uczelniach.

Sposoby realizacji polityki wobec szkół wyższych

Mówiąc o instrumentach polityki wobec szkół wyższych, mam na myśli: kontrakty, partnerstwo prywatno-publiczne, wskaźniki, rozliczanie z wykonania finansowanych zadań, ewaluację w rozmaitych formach oraz debatę.

Coraz powszechniejsze stają się dwie cechy finansowania szkół wyższych:

- Finansowanie na podstawie wskaźników i wag, które definiują wydajność działania instytucji. Niezwykle ważne jest tu to, że coraz częściej, w coraz większym stopniu owe wskaźniki definiujące cele uczelni (do pewnego stopnia jej misję) są ustalane poza szkołą wyższą. Cele działania i stopień ich realizacji; kryteria wydajności szkoły ustalają zatem w coraz mniejszym stopniu same środowiska akademickie, coraz bardziej liczą się interesy zewnętrznych partnerów uczelni – tych, którzy mają wpływ na ustalenie zasad finansowania (np. na tworzenie przeliczników w algorytmie).
- Ewaluacja zewnętrzna – od której wyników zależeć będzie (bezpośrednio lub pośrednio) finansowanie – zapewne w przyszłości stanie się standardem. Można tak przewidywać analizując zmianę sytuacji wielu uczelni w Europie i Stanach Zjednoczonych. Niezależnie od tego, czy są to uczelnie państwowe, czy prywatne; czy finansowane przez władze lokalne, stanowe, z budżetu centralnego (przez podatników), czy przez samych studentów, wielkie firmy czy wielkie fundacje; ci, którzy finansują badania i nauczanie albo też ci, którzy jedynie wpływają na podział pieniędzy (ministerstwo, rady nadzorcze, komisje ewaluacyjne) stawiają warunki dotyczące jakości i definiują obrazujące ją wskaźniki. Ważne jest przy tym, że standardy jakości coraz częściej i w coraz większym stopniu ustalane są poza uczelnią i jej środowiskiem oraz niekoniecznie odpowiadają tradycyjnym wzorom akademickim (zgodnie z którymi np. wysoko ocenia się liczbę cytowań w szanowanych czasopiśmie czy liczbę wypromowanych doktorów).

Wymogi efektywności, wskaźniki i parametry określające jakość oraz zadania dydaktyczne i badawcze wprowadzają rygory ograniczające autonomię szkoły, zobowiązują także na ogół do racjonalizacji zarządzania. Uzgodnieniu wskaźników, ocenie efektywności w wykonaniu zadań towarzyszy debata. Umożliwia ona porozumiewanie się partnerów z otoczenia uczelni, wyważenie ich interesów, wprowadzenie przejrzystych kryteriów oce-

że: www.cordis.lu/indicators/publications.htm). Finlandia, Korea Południowa i Irlandia mają także bardzo skuteczne systemy edukacyjne. Finlandia i Korea zajęły pierwsze miejsca w teście umiejętności PISA/OECD w 2000 roku, także Irlandia ułożyła się w czołówce.

⁷ Projekt ustawy nieco zwiększającej uprawnienia państwa został dopiero przygotowany przez Kancelarię Prezydenta.

ny, a także publiczne rozliczanie przez opinię publiczną. Dawniej państwo częściej określało zasady podziału pieniędzy oraz zadania dydaktyczne i badawcze. Zastąpienie roli państwa przez debatę i uzgodnienia względnie autonomicznych partnerów wprowadza nową sytuację działania. Sytuację zmienia też wprowadzanie wskaźników określających sposób działania w miejsce dawniej stosowanych nakazów czy zasad. Rozliczanie w znacznym stopniu autonomicznych instytucji według określonych parametrycznie zadań w gruncie rzeczy wymusza większą skuteczność i racjonalizację działań niż zadane z góry zasady funkcjonowania. Zastąpienie roli państwa uzgodnieniami najsilniejszych partnerów (takich jak w wypadku szkoły wyższej studenci, samorząd lokalny czy silne przedsiębiorstwa zainteresowane działalnością badawczą) nie zastąpi polityki państwa, może natomiast przesunąć interesy ogółu na dalsze miejsce na korzyść najbardziej wpływowych partnerów.

Dzisiejsza polityka nie jest możliwa bez wskaźników. Stają się one istną ideologią w przypadku Unii Europejskiej, ale także podstawowym narzędziem jej polityki. Respektując autonomię państw członkowskich, Komisja Europejska nie może im nakazać jakichkolwiek działań w dziedzinie edukacji czy nauki. Można jednak, po debacie, uzgodnić i przyjąć wskaźniki określające kierunek i tempo rozwoju. Jeśli np. celem stawianym przed edukacją jest wzrost dokształcania, zaś cel ów jest określony przez 15-procentowy roczny przyrost liczby dokształcających się, można następnie kraje członkowskie rozliczać z wykonania tak zdefiniowanego celu. Zdefiniowany za pomocą wskaźnika cel pociąga za sobą politykę w poszczególnych krajach członkowskich oraz modyfikuje działanie autonomicznych instytucji, dostosowujących swoje misje i strategie do zdefiniowanych celów. Jeżeli z osiągnięciem celu związane jest finansowanie, wówczas np. szkoły wyższe mogą zmieniać swoją organizację, by zwiększać i doskonalić ofertę kursów i innych form dokształcania. Podobnie – jeśli podstawą finansowania szkoły jest algorytm określający w jakiś sposób efektywność instytucji, to jego zmiana modyfikuje jej strategię. Jeśli płaci się proporcjonalnie do liczby zatrudnionych, wówczas skłania się instytucję do zwiększania ich liczby, jeśli płaci się lepiej za doktorantów (przeliczniki algorytmu), wówczas można oczekiwać, że uczelnie będą rozwijać studia doktoranckie.

W ten sposób przyjęte wskaźniki, a także wagi algorytmu, modyfikują zachowanie autonomicznych instytucji i stają się narzędziem polityki. Ponieważ polityka ma wielu autonomicznych aktorów, ważny staje się proces uzgadniania w debacie celów polityki oraz ich definiowanie za pomocą adekwatnych wskaźników.

Warto się zastanowić, jakie warunki wewnętrzne (czyli jaki sposób zarządzania) wspomagają szkołę wyższą w szybkim i elastycznym reagowaniu na lepiej lub gorzej zdefiniowane oczekiwania otoczenia związane z tworzeniem i przekazywaniem wiedzy.

Wydaje się, że w Polsce nadal słabo wykorzystywanym narzędziem w polityce naukowej są kontrakty. Na przykład we Francji szkoły wyższe, oprócz innych źródeł finansowania, przedstawiają administracji centralnej plany swojego rozwoju na kilka lat, które stają się negocjowaną podstawą kontraktu. W połowie terminu kontrakty mogą być renegotjowane przez obie strony: uczelnie i władze. Wiąże się z tym sprawa właściwych procedur rozliczeniowych. Nie zawsze projekt zamawiany jest realizowany zgodnie z planem merytorycznym i harmonogramem. Często też zamawiający (np. przedsiębiorca) nie wie dokładnie, czego chce; nie ma precyzyjnie określonych oczekiwań na początku kontraktu. Pojawiają się one dopiero w toku realizacji projektu oraz wzajemnego uczenia się zamawiającego i wykonawcy. Dlatego ważny jest stały kontakt zamawiającego i wykonawcy

w trakcie realizacji projektu. Istotne jest także, aby zamawiający był użytkownikiem projektu (choć nie zawsze to on dysponuje pieniędzmi) lub by interesy użytkownika były po stronie zamawiającego należycie reprezentowane. Inaczej trudno myśleć o właściwym rozliczaniu merytorycznym. Na ogół recenzje z wykonania zadania nie spełniają tej roli należycie.

Warunki wewnętrzne szkół wyższych: lepsze zarządzanie zasobami pracy dydaktycznej i badawczej – podział organizacyjny na odrębne struktury zarządzania badaniami i dydaktyką

W tradycjach akademickich – specyficznie pojmowane – niezależność, wolność i autonomię uczelni, wydziałów, jednostek badawczych oraz samych naukowców uznaje się za jedną z podstawowych wartości. Autonomia zbyt często bywa rozumiana – na poziomie całej uczelni – jako niezależność od otoczenia, możliwość niezależnego od niego wyboru tematów badań i nauczania. Na poziomie indywidualnych badaczy zaś – jako prawo swobodnego wyboru przedmiotu badań i nauczania, podejmowania indywidualnych kontraktów i grantów, swobody decyzji o przystępowaniu do programów (podejmowaniu projektów) zespołowych. Autonomia traktowana jest jako wartość sama w sobie, nie jest natomiast rozumiana i rozważana instrumentalnie, technicznie – jako zakres uprawnień danego szczebla organizacyjnego adekwatny do podejmowanych zadań i do sprawnego funkcjonowania całości. Współpracy z otoczeniem, reagowaniu na jego potrzeby nie sprzyjają także inne wartości zakorzenione w świecie akademickim: etos poszukiwania prawdy dla samej prawdy, wyższy status badań nie zorientowanych użytkowo itp.

W rezultacie – działania dydaktyczne i badawcze wydziału czy nawet całej uczelni zbyt często stają się dość przypadkowym wynikiem agregacji indywidualnych działań, nie są zaś efektem planowych i świadomie koordynowanych zamierzeń – rezultatów planowej polityki wydziału, instytutu czy całej uczelni.

Szkoła wyższa powinna zmodyfikować swoją strukturę, uczynić swą organizację bardziej elastyczną, zdolną do sprawniejszego realizowania pojawiających się zadań dydaktycznych i badawczych, a także – do sprawniejszego nadzorowania jakości podejmowanych zadań, zwłaszcza dydaktycznych. Istotną cechą takiej organizacji powinna być lepsza kontrola i efektywniejsze wykorzystanie zasobów pracy (dydaktycznej i badawczej) pozostających w dyspozycji uczelni.

Zamieszczonych poniżej dwóch propozycji zmian nie należy traktować jako przedstawienia gotowych rozwiązań; są to raczej wzory, modele możliwych rozstrzygnięć, mające ułatwić myślenie o takiej reorganizacji uczelni, która rozwiązywałaby zidentyfikowane w trakcie analiz konkretne problemy i trudności.

Poniżej mowa będzie o dwóch kwestiach: (1) o możliwym sposobie uzgodnienia i uregulowania wzajemnych zobowiązań uniwersytetu i jego pracowników oraz (2) o tworzeniu odrębnych struktur dydaktyki i badań, które umożliwią – na podstawie elementów rozwiązań rynkowych wewnątrz uniwersytetu – sprawną i zarazem elastyczną realizację zadań badawczych i dydaktycznych. Wyodrębnienie oraz rozdzielenie struktur badawczych i dydaktycznych wprowadzono w kilku uniwersytetach europejskich, uzasadniając to tym, że badania i nauczanie to dwa odmienne zadania, mające innych partnerów (przede wszystkim studenci oraz partnerzy spoza uniwersytetu – przedsiębiorcy, administracja lokalna),

wymagające innego zarządzania. Taki podział pozornie wydaje się sprzeczny z Humboldtowską ideą jedności nauczania i badań, silnie zakorzenioną w tradycji akademickiej. To prawda, że na ogół lepiej się bada to, czego się naucza i lepiej naucza się tego, co się bada. Jednak odrębność struktur nie musi przecież prowadzić do zerwania tej jedności w świadomości uczonych. Wręcz przeciwnie – zarządzający jakością nauczania i badań będą zainteresowani tym, by nauczanie możliwie często było oparte na badaniach.

Wzajemne zobowiązania uczelni i ich pracowników

W celu sprawnego działania, optymalnego wykorzystania zasobów oraz skutecznego kształtowania swoich stosunków z otoczeniem uczelnia powinna uregulować stosunki między „firmą” a pracownikami, precyzując wzajemne zobowiązania stron. Najważniejszym zasobem uczelni (podobnie jak wielu innych instytucji i przedsiębiorstw) jest praca zatrudnionych w niej wykwalifikowanych pracowników: profesorów, doktorów i docentów. Firma (także uczelnia) może sprawniej działać, kiedy zarządzający wie, jaką liczbą godzin pracy dysponuje oraz w jaki sposób może je użytkować. Trudno o sprawne zarządzanie, kiedy wzajemne zobowiązania i uprawnienia nie są klarownie określone.

Byłoby dobrze, aby ustalenia w kwestii wzajemnych zobowiązań uczelni i jej pracowników stały się przedmiotem ogólnouczelnianych debat w środowiskach akademickich. Podstawowym efektem tych debat stałoby się wyjaśnienie, zdefiniowanie i ułożenie się: co i za ile uniwersytet kupuje. Istnieją instytucje, które kupują wszystkie zasoby pracowników: całą wiedzę i cały czas zatrudnionych u siebie. Pracownikom nie wolno poza firmą sprzedawać swojej pracy, podejmować żadnych zobowiązań, niezależnie od tego, czy wykonali wszystkie swoje kontraktowe zadania, czy nie. Rzecz jasna, w stosunkach pracownika z uczelnią (a także chyba w wypadku większości przedsiębiorstw rozmaitych typów) taka wyłączność nie jest możliwa, na potrzeby analizy warto jednak sobie wyobrazić model stosunków, w którym na czas kontraktu instytucja otrzymuje wyłączność na wykorzystanie czasu i umiejętności zakontraktowanego pracownika⁸. W przypadku szkoły wyższej istnieją następujące okoliczności, które powinny wpłynąć na sposób ułożenia się między firmą a pracownikami w kwestii wzajemnego wykorzystywania wytworzonego potencjału.

Zasoby uniwersytetu tworzone są m.in. przez jego tradycję i prestiż, zasobność finansową, a także dorobek jego pracowników naukowych. Z kolei na potencjał pracownika naukowego składa się dorobek naukowy i dydaktyczny (umiejętności, badania, publikacje itd.) i – w jakimś stopniu – pozycja jego uczelni. Także dorobek (pozycja naukowa) pracownika powstaje po części dzięki pracy na uczelni, jej wyposażeniu, jej kontaktom ze światem nauki itd. Krótko mówiąc – następuje tu wymiana: zasoby uniwersytetu są tworzone przez dorobek jej pracowników (obecnych i byłych); indywidualny dorobek pracownika powstaje w jakimś stopniu dzięki zasobom (z zasobów) jego uczelni. Prestiż uczelni rośnie, kiedy ma w swym składzie noblistę. Korzystają na tym także inni pracownicy (nie tylko uczelnia), kiedy rośnie ich ranga jako pracowników renomowanej uczelni. Może to znaleźć wyraz w większej liczbie ofert pracy poza uczelnią lub w oferowaniu lepszych wa-

⁸ Do takich instytucji należy m.in. Bank Światowy, a także OECD i ONZ, w których nie wolno podejmować dodatkowych prac i zadań, jeżeli nie jest się delegowanym do ich wykonania przez macierzystą instytucję.

runków w proponowanych kontraktach. Ważną dla obu stron (choć niemożliwą do dokładnego wyliczenia) sprawą jest bilans opisywanej tu wymiany: czy więcej pracownik wnosi, czy zabiera z uczelni. Wymiana, o której mowa, tylko częściowo i mało precyzyjnie regulowana jest kontraktem pracy.

Istnieje tradycja dużej samodzielności (autonomii) pracowników naukowych przy podejmowaniu zobowiązań wobec innych (pozauczelnianych) partnerów⁹. Na własną rękę i – w naszym przekonaniu – dzięki własnej pozycji szukamy nowych kontraktów, stypendiów, etatów – i otrzymujemy je przede wszystkim na własną chwałę i dla własnego pożytku, w nikłym stopniu uwzględniając przy podejmowanych zobowiązaniach misję uczelni... Świadomość, że pozycja pracownika akademickiego powstaje w jakiejś mierze z zasobów uczelni jest na ogół niska.

Wiedza, jej tworzenie i nauczanie to dobro publiczne, nieregulowane, z definicji – dostępne dla wszystkich. Wzmacnia to argument o większej niż w innych zawodach autonomii pracownika nauki. Czy macierzysta szkoła wyższa może zakazać powtarzania wykładu poza uczelnią? Czy – jeśli pracownik danej szkoły powtarza swój wykład na innych uczelniach – należy odpisywać 50% od podstawy opodatkowania jako koszty uzyskania wiedzy? Kto i ile praw ma do wiedzy tworzonej na uczelni? Czy można ją (dobro publiczne) sprzedawać i czy można to robić dwa razy?

Kontrakt pracownika z uczelnią postrzegany jest często w następujący sposób: uczelnia płaci mało, za nieduże pieniądze kupuje niewielkie zobowiązania. Kupuje pensum dydaktyczne (200 godz.), a także pewne niejasno określone i niezbyt stanowczo egzekwowane zobowiązanie do powiększania dorobku naukowego i uzyskiwania stopni naukowych. Znaczna część dorobku naukowego i dydaktycznego wybitnych pracowników pozostaje nie dopłacona przez uczelnię (przynajmniej w pieniądzu, dodatkowym wynagrodzeniem jest jednak prestiż, pozycja, które w ostatecznym rachunku znajdują także wyraz finansowy), ale też nie jest jasne, do kogo i w jakiej części ów dorobek należy i komu naprawdę przynosi profity – uczelni czy indywidualnemu badaczowi pracującemu na swoje *curriculum vitae* (CV).

W środowisku naukowym nie ma poczucia, że zasoby uniwersytetu przetwarza się w jakimś stopniu na własne CV, indywidualnie spożytkowane możliwości. Bez wątplenia wielu pracowników naukowych (zwłaszcza wybitnych) pracuje ostro, znacznie powyżej przyjętych (w uczelni i poza nią) norm. Motywem jest często raczej ambicja (także twórcze zainteresowania) niż zarobki. Jednak pracownik naukowy, nawet jeśli nie jest zatrudniony poza uczelnią – badając, ucząc i publikując – pracuje na własne konto, na własne CV, na własne imię w znacznie większym stopniu niż przedstawiciele innych tzw. wolnych zawodów. Przyjmuje się dość powszechnie, że uczelnia opłaca pracę swoich pracowników tylko pensją (pieniędzmi), nie wlicza się m.in. stypendiów, wyjazdów zagranicznych i międzynarodowej współpracy – choć są to korzyści towarzyszące pracy naukowej przez wielu bardzo cenione. Stąd poczucie niedopłacenia, chociaż, czy można i należy monetaryzować (kwantyfikować?) wszystkie dodatkowe, niepieniężne korzyści z pracy naukowej? Lojalność wobec własnej uczelni pojmowana jest często jako akt dobrej wo-

⁹ Kiedy proponowaliśmy opublikowanie w polskim czasopiśmie referatu przygotowanego przez pracownika jednej z holenderskich szkół wyższych, ten wyraził zgodę, jednak skierował nas jeszcze po zezwolenie do władz swojej uczelni, która także zachowuje pewne prawa do wytworów swoich pracowników.

li, swoista „nadwyżka moralna”, dobrowolnie przyjęte zobowiązanie, chociaż w wielu innych, „nieakademickich miejscach pracy” pewne zobowiązania do lojalności są wpisane do kontraktu.

Niewątpliwie problemem i cechą specyficzną wymiany, jaka zachodzi między pracownikiem naukowym i jego uczelnią jest jej bogactwo i złożoność. Wymiany tej nie da się łatwo – jak w przypadku innych firm i zawodów – sprowadzić do aspektu finansowego. Trzeba jednak spróbować zdefiniować i uściślić stosunek wzajemnych zobowiązań oraz korzyści, zarówno dla uczelni, jak i jej pracownika. Dzięki temu kontrakt pracownika z uczelnią można będzie uczynić bardziej przejrzystym.

Te właśnie elementy będą ograniczać kontrolę uniwersytetu nad sposobem, w jaki jego pracownik wykorzystuje swój potencjał: jakie badania i dla kogo prowadzi; czego i kogo uczy. Wypracowanie nowej umowy, nowego układu precyzującego wzajemne zobowiązania (i uprawnienia) pracowników i uczelni, umożliwi lepsze wykorzystanie potencjału naukowego i dydaktycznego pracowników przy organizowaniu współpracy z otoczeniem szkoły wyższej. Nie chodzi tu jedynie i zawsze o ograniczenie swobód i wolności związanych integralnie z pracą naukową, ale przede wszystkim o unaocznienie i doprecyzowanie, co uczelnia kupuje (w sensie pracy i kwalifikacji) oraz co oferuje w zamian. Dobrze zarządzać, dobrze wykorzystywać zasoby pracy można tylko wtedy, kiedy wiadomo, ile jest tych zasobów i jakie ma do nich prawa pracodawca.

Widzę tu duże znaczenie debaty w środowiskach akademickich nie tylko dlatego, że sprzyja ona uzgodnieniu i zaakceptowaniu wzajemnych zobowiązań uczelni i pracowników, ale dlatego, że dobrze poprowadzona debata pozwoli na zdefiniowanie owych wzajemnych zobowiązań, na określenie reguł gry, które pozwolą władzom uczelni z jednej strony i jej pracownikom z drugiej na wypracowanie czytelnych strategii działania oraz gospodarowania własnymi zasobami i potencjałem uczelni. Chodzi o stworzenie takich procedur i warunków organizacyjnych, by to, co racjonalne z punktu widzenia jednostki było także zgodne z racjami i misją uczelni. Obecnie łatwiej podać raczej przykłady sprzeczności, niezgodności między indywidualnymi racjami działania z racjami (i misją) szkoły wyższej jako całości. Na przykład w wielu przypadkach z perspektywy indywidualnego pracownika jest racjonalne, by każdą godzinę swojej pracy dydaktycznej sprzedawać poza uczelnią. Często także bardziej opłaca się (nie chodzi jedynie o korzyści finansowe) realizowanie projektów badawczych poza uczelnią niż grantów przypisanych uczelni. Zbyt często racjonalność indywidualna, cele jednostek składowych (instytutów i wydziałów) są sprzeczne z racjonalnością (misją) uczelni jako całości.

Umowa z pracownikiem naukowym powinna jeszcze precyzować inne uprawnienia pracownika i uczelni (wydziału): m.in. kto i jakie ma prawa do wytworów pracy opłacanej przez uczelnię. Zapewne trzeba by przyjąć, że nie wszystkie patenty, wynalazki, publikacje, raporty i programy nauczania tworzone przez pracowników uczelni są jej własnością (współwłasnością), jednak do niektórych części praw własności zachowuje uczelnia. Wydaje się, że można precyzyjniej niż dotychczas zdefiniować sytuacje, w których pierwszeństwo i pewne prawa do korzystania z pracy zatrudnionych oraz jej wytworów zachowuje uczelnia. Można także wskazać, jakie ciała statutowe w przypadkach wątpliwych rozstrzygają o kwestionowanych uprawnieniach.

Wśród kwestii, które wymagają uściśleń – a może i rozstrzygnięć – powinny się znaleźć m.in. uprawnienia do zawierania umów i podejmowania zleceń napływających z oto-

czenia zewnętrznego szkoły wyższej (jakie uprawnienia, jak dużą autonomię powinien mieć pracownik, który wypełnił i rozliczył swoje zobowiązania wobec uczelni), a także znany problem dodatkowych etatów i zleceń dydaktycznych poza uczelnią. Czy pracownik, który wypełnia swoje pensum dydaktyczne i naukowe powinien jedynie powiadamiać, czy też otrzymywać zgodę władz swojej uczelni?

Z perspektywy zdrowego rozsądku, z perspektywy potocznie ustalonych znaczeń terminów i słów praca na dwóch lub trzech pełnych etatach jest absurdem. Pracodawca kupuje od pracownika określony etatem czas, w którym, zależnie od swych możliwości, jeden pracownik może wykonać więcej pracy niż drugi. Kupowany jest jednakowy czas pracy, jednak wynagrodzenie powinno odzwierciedlać fakt, że w tym samym czasie jeden pracownik potrafi (chce i może) zrobić więcej niż inny. Jeżeli „pełny” etat to 8 godzin pracy dziennie, to „pełny” drugi etat oznacza w sumie 16 godzin dziennie. Osiem godzin pracy to pewna norma dziennego wysiłku, proporcjonalnie do wydatkowanych sił i kwalifikacji opłacanego przez pracodawcę¹⁰. Czy rzeczywiście ktoś zatrudniony na dwóch etatach w ciągu każdego miesiąca pracuje dwa miesiące, czy nie lepiej przyjąć, że pracuje z większą wydajnością na jednym etacie i płacić mu podwójnie? Z tej perspektywy patrząc, istnieją oczywiste racje (i chyba nie ma przeciwwskazań prawnych), by z każdego dwóch pracowników zatrudnionych na dwóch etatach w dwóch różnych uczelniach „zrobić” jednego pracownika pracującego za dwóch i wynagradzanego podwójnie.

Na temat drugiego z wymienionych elementów podnoszących sprawność działania uczelni – odrębnego zarządzania, odrębnych struktur dla działalności dydaktycznej i badawczej – pisałem w innym miejscu¹¹. Tu przypomnę argumenty istotne z perspektywy zadań szkół wyższych w społeczeństwie wiedzy. Niewątpliwie ważne stanie się, przy utrzymaniu jakości na odpowiednim poziomie, dalsze uelastycznianie oferty dydaktycznej. Przede wszystkim, zgodnie z planami Unii Europejskiej i jej Strategią Lizbońską, rosnąć będzie popyt na doksztalcenie. Gospodarka oparta na wiedzy i społeczeństwo, w którym coraz większej liczbie przedsięwzięć towarzyszyć będzie nowa wiedza, są niemal nie do pomyślenia bez ciągłego doksztalcenia. Oczywiście, znaczna część nowej wiedzy będzie zdobywana przez samoksztalcenie. Jednak doksztalcenie zespołów podejmujących nowe zadania lub wykonujących stare w nowy sposób – stanie się koniecznością. Jeśli szkoły wyższe nie podejmą się stworzenia odpowiedniej infrastruktury, tak aby odpowiednia wiedza w postaci szkoleń i kursów pojawiała się w odpowiednim miejscu i czasie, wyręczą je w tym firmy prywatne lub uczelnie zagraniczne, otwierając nowe filie lub oferując nauczanie zdalne. Wiedza stosowana, potrzebna w GOW, ma w znacznej mierze z natury rzeczy charakter interdyscyplinarny. Wiedza potrzebna w nowych przedsięwzięciach, przy tworzeniu nowej wartości, niekoniecznie da się zaszeregować do odpowiednich dyscyplin i specjalności akademickich, przyporządkować odpowiednim kierunkom i specjalnościom nauczania. Także idea punktów kredytowych (ECTS – *European Credit Transfer System*), międzynarodowa mobilność studentów, prawo do samodzielnego układania programów studiów i komponowanie programów dla firm zamawiających specjalne programy dla swoich

¹⁰ Czy prywatny pracodawca zgodziłby się opłacać 8 godzin pracy za wykonanie zadań, które można wykonać w 4 godziny? Sensowniejsze wydaje się raczej płacenie wyższych stawek za rzeczywisty czas pracy (4 godziny) niż zapisywanie 8 godzin niżej płatnych za pracę, którą można wykonać w 4 godziny.

¹¹ I. Białecki: *Reformowanie szkoły wyższej – kierunki polityki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2001, nr 1/17.

pracowników staną się łatwiejsze do zrealizowania przy odrębnym zarządzaniu dydaktyką. Z perspektywy dobrej współpracy uczelni z otoczeniem, elastycznego reagowania na potrzeby jej partnerów, rozsądne wydaje się objęcie wspólnym zarządzaniem zasobów pracy dydaktycznej grup pokrewnych wydziałów (np. wspólna dydaktyka wydziałów kształcących na kierunkach społecznych, ścisłych, przyrodniczych). Ułatwiłoby to tworzenie pełnych programów magisterskich i licencjackich, łączących elementy psychologii, socjologii czy ekonomii. W podobny sposób powinny być tworzone programy dokształcania. Objęcie wspólnym zarządzaniem zasobów pracy dydaktycznej kilku wydziałów ułatwi lepsze wykorzystanie sal oraz zapobiegnie dublowaniu nieplanowanego nauczania tych samych przedmiotów wykładanych na pokrewnych wydziałach. Wspólne zarządzanie dydaktyką kilku wydziałów nie oznacza likwidowania dotychczasowych struktur wydziałowych. Jego elementy pojawiają się na różnych uczelniach w postaci studiów międzywydziałowych czy też elektronicznie koordynowanych zapisów na zajęcia dostępne dla studentów z różnych kierunków. Podobnie – tworzenie wewnątrz niektórych uczelni szkół wykorzystujących pracę wykładowców z różnych wydziałów stanowi element odrębnego zarządzania dydaktyką kilku wydziałów. Oczywiście, taka organizacja nauczania i badań w odrębnych strukturach nie oznacza w żadnym razie podziału pracowników na dydaktycznych i badawczych, ale jedynie to, że w pewnej mierze uczelnia odrębnie zarządza czasem dydaktycznym i badawczym tego samego pracownika. Za wyodrębnieniem struktur zarządzania pracą dydaktyczną i badawczą przemawia także to, że dydaktyka i badania mają w znacznym stopniu innych odbiorców i partnerów, inne wskaźniki wydajności i kryteria jakości, inne wreszcie zasady finansowania. Nie oznacza to wszakże, iż w wielu projektach prowadzonych wspólnie z partnerami spoza uczelni (np. gospodarczymi) kształcenie i badania nie występują jednocześnie, komponując się w całość.

Podobnie jak w polityce wobec uczelni, tak i wewnątrz szkoły wyższej zbyt mało wykorzystywanymi instrumentami polityki, zaś wiążącymi szkołę z jej partnerami, są wskaźniki i kontrakty. **Wypracowanie i wykorzystanie wskaźników**, miar dobrego funkcjonowania, dobrej pracy i wydajności daje polityce instrument o wartości trudnej do przecenienia. Dla instytutu badawczego podstawowym wskaźnikiem (miarą dobrego funkcjonowania) mogłaby być liczba grantów w nim prowadzonych; dla instytutu nauczania (dydaktyki) – liczba zebranych punktów kredytowych (czy też uzyskanych za nie pieniędzy). Warto pamiętać, że wskaźniki – skwantyfikowane miary i kryteria osiągania założonych celów – są w powszechnym użyciu. Wykorzystuje się je przy algorytmicznych formułach finansowania instytucji publicznych z pieniędzy budżetowych. Służą do definiowania kryteriów jakości i oczekiwanych, pożądaných celów. Inaczej określa się cele uczelni, orientuje jej działanie, kiedy Ministerstwo Edukacji dzieli fundusze (według algorytmu) między uczelnie proporcjonalnie do liczby studentów; inaczej – kiedy finansowanie uzależnia się także od liczby tytułów naukowych; jeszcze inaczej – kiedy płaci się proporcjonalnie do liczby realizowanych w placówce grantów i projektów badawczych. Można więc uznać, że wskaźniki są także sposobem porozumiewania się uczelni i mających wpływ na jej funkcjonowanie partnerów, odbiorców jej usług, a w konsekwencji – wpływają na sposób prowadzenia polityki (zmierzającej do osiągnięcia założonych celów).

Stosowanie wskaźników – a zwłaszcza miar efektywności – budzi wiele uzasadnionych sprzeciwów. Nawet jeśli jednak (a tak bywa często) nie są one dobrymi, precyzyjnymi kryteriami oceny realizacji postawionych celów, orientują indywidualne strategie, pozwalają

harmonizować cele indywidualne z celami większych jednostek, cele tych zaś – z celami uczelni jako całości¹².

Wykorzystanie kontraktów. Dzięki kontraktom (umowom) ze swoimi pracownikami oba instytuty (dydaktyki i badań) tworzą zasób pracy dydaktycznej i badawczej, który można jak najkorzystniej sprzedać lub wymienić (strona efektywnościowa) oraz który można kształtować odpowiednio do oczekiwań i potrzeb otoczenia.

Stosowanie wewnętrznych kontraktów (między wydziałami lub między rektorem i wydziałami, między instytutem dydaktycznym jednego wydziału a innymi wydziałami, między wydziałem i pracownikiem naukowym) może bardzo usprawnić oraz uelastyczyć współdziałanie i efektywność. Kontrakty mogą przy tym zawierać klauzulę umożliwiającą renegecjonowanie warunków po upływie jakiegoś czasu (np. w połowie okresu objętego kontraktem). Powszechna świadomość, że pracownik po wypełnieniu swych podstawowych zobowiązań przewidzianych umową o pracę (sprzedaż odpowiedniej liczby godzin pracy dydaktycznej i badawczej) może negocjować i umawiać się z uczelnią co do realizacji rozmaitych dodatkowych projektów pozwoli na zwiększenie wydajności i aktywności uczelni oraz harmonizowanie jej celów (misji) z celami indywidualnymi jego pracowników.

Dzięki stosowaniu wewnętrznych kontraktów można także sprawnie zmieniać profil badań i nauczania w uczelni, przeznaczając wolne środki na zamawianie (przez kontrakty) nowych, strategicznych dla niej zadań badawczych lub dydaktycznych.

Z punktu widzenia polityki naukowej ważne jest, by szkoły wyższe były bardziej wyczułone w swych programach badawczych na oczekiwania otoczenia oraz na tworzenie wiedzy stosowanej z jednej strony, z drugiej zaś – by misja uczelni i wynikająca z niej strategia odpowiadały polityce naukowej państwa, czyli priorytetom rozwoju nauki oraz tworzeniu społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Wydaje się, że wskaźniki i kontrakty w sytuacji wycofania się państwa z bezpośredniego nadzoru stają się ważnymi instrumentami tworzenia polityki.

Dla polityki naukowej istotna jest także odpowiedź na pytanie o to, jaki sposób finansowania zapewnia z jednej strony efektywność, z drugiej zaś coraz większą odpowiedniość wobec celów tej polityki. Zasady finansowania ustalone wewnętrznie przez autonomiczną uczelnię nie ułatwiają współpracy z otoczeniem – raczej dostosowują się do wewnętrznej gry interesów (np. silniejsze wydziały czy zakłady narzucają swoje reguły) i/lub odwołują się do wzorów kultury, tradycji oraz etosu akademickiego. Zasada cytowań może wspierać i interesy (więcej mogą dostawać nauki ścisłe, lepiej też zakotwiczone w nurcie głównym dyscypliny), i tradycje świata akademickiego. Podobnie – stosowane przez Komitet Badań Naukowych rangowanie placówek na podstawie ich poziomu naukowego nie wydaje się dobrym instrumentem polityki. Nie zapewnia bowiem możliwości oddziaływania ani na kierunki prowadzonych w nich badań, ani na przeorientowanie się w stronę tworzenia wiedzy stosowanej.

¹² Jeżeli w algorytmie podziału pieniędzy między uczelnie płaci się za doktorantów więcej niż za asystentów, powinno to modyfikować politykę zatrudniania zarówno w uczelni jako całości, jak i na mających autonomię wydziałach. Jeśli nawet te ostatnie mają swobodę dzielenia otrzymanych pieniędzy wedle własnych zasad, powinny respektować zasady podziału i wagi algorytmu obowiązujące przy podziale między większymi jednostkami.

Debata i polityka naukowa

Trafność i jakość decyzji politycznych zależy od wielu spraw, ale w demokracji decyzje zawsze podejmowane są w kontekście toczonych debat. Bez wielkiej przesady można stwierdzić, że im wyższy poziom debaty toczony przez środowiska zainteresowane przedmiotem i celami polityki, tym lepsza polityka i podejmowane decyzje.

Kiedyś zgadzano na to, by naukowcy sami określali przedmiot swoich badań. Podstawowymi wyznacznikami pytań badawczych były aktualny stan badań i środowisko naukowe. Obecnie rozwój i kierunek badań w znacznie większym stopniu wyznaczone są przez społeczne i gospodarcze otoczenie nauki. Waga, jaką w polityce naukowej przywiązuje się do autentycznego dialogu partnerów społecznych, do myślenia o ustaleniach naukowych i innowacjach w perspektywie aplikacyjnej, wskazuje, jak wielkie znaczenie przypisuje się tworzeniu wiedzy stosowanej. Komisja Europejska w swych dokumentach wiele miejsca poświęca budowaniu powiązań, partnerstwa między administracją lokalną (regionalną), uczelniami oraz małymi i średnimi przedsiębiorstwami. Owemu partnerstwu przypisuje rolę zarówno w rozwoju lokalnym, jak i w tworzeniu europejskiej polityki wzrostu konkurencyjności i spójności w odpowiedzi na procesy globalne¹³.

Powiada się, że obecne i przyszłe dziesięciolecia w nauce to okres dominacji nauk biologicznych, podczas kiedy dziesięciolecia minione należały do fizyki. Decyzje o zmianie kierunku rozwoju wynikały z przesunięcia znacznych funduszy przede wszystkim (choć nie tylko) ze środków budżetowych. Poprzedzały je debaty i doniesienia o spektakularnych osiągnięciach biologii i genetyki zarówno w mediach przeznaczonych dla szerokiej publiczności, jak i w prasie fachowej.

Aby debata nad celami i przedmiotem polityki spełniła swoją rolę, musi być właściwie „orkiestrowana”. Zwykle wokół ważnych społecznie celów organizuje się debatę specjalistyczną, fachową; uczestniczą w niej eksperci, reprezentanci grup interesów, środowisk zawodowych. Debata taka toczy się w prasie specjalistycznej, na seminariach i konferencjach, w trakcie specjalnie organizowanych konsultacji, wreszcie – w organach podejmujących decyzje polityczne. Echa debat specjalistycznych mogą docierać do mediów o szerokim zasięgu, kształtując opinię publiczną w określonych sprawach. Właściwa orkiestracja debaty sprowadza się do tego, by wypowiadali się w niej najlepsi eksperci, by nie mylić ekspertyz z interesami, aby równoważyć opinie rozmaitych grup interesów pamiętając też o interesie ogółu, by doprowadzić do wyklarowania się rozwiązania, które staje się przedmiotem decyzji polityków, by wreszcie rzetelnie informować szerszą opinię o przedmiocie debaty. Dawniej administracja centralna częściej występowała w interesie ogółu (lub przynajmniej rościła sobie takie prawa), mediując interesy rozmaitych grup i środowisk. Obecnie coraz częściej administrację centralną w tej roli zastępuje debata. Debata nad określonymi rozwiązaniami stanowiącymi przedmiot decyzji politycznych, nad przygotowywanymi projektami ustaw – tworzy forum, na którym ścierają się poglądy i interesy rozmaitych środowisk, klarują stanowiska i alternatywy poddawane fachowej krytyce, wreszcie dochodzi do konsensu.

¹³ *The role of the universities in the Europe of knowledge* COM(2003), Communication from the Commission of 5 February 2003.

Rzecz jasna, zarówno na decyzje o nauce, jak i na przebieg publicznej debaty duży wpływ miały głosy ekspertów i prominentnych przedstawicieli nauki. Oddziaływanie ekspertów na debatę publiczną i decydentów w sprawach publicznych jest znaczne i stanowi odrębny temat, który wykracza poza zakres niniejszego tekstu. Tu warto powiedzieć, że oddziałują oni na decyzje i kierunek polityki nie tylko jako doradcy decydentów, ale także ci, których głos kształtuje debatę w mediach i w ten sposób wpływa na opinię publiczną. Wielu i coraz więcej decyzji administracji centralnej i lokalnej odnoszących się do gospodarki, nauki, usług publicznych i innych dziedzin nie można podjąć i nie podejmuje się bez naukowych analiz, ekspertyz i ekspertów. Trzeba wszakże pamiętać, że z wielu powodów włączenie się ekspertów w proces decyzyjny nie gwarantuje trafności podejmowanych rozstrzygnięć. Czasem eksperci otrzymują źle sformułowane pytania, niekiedy posługują się innym niż zleceniodawcy językiem. Jednak zdarza się również, że mimo dobrej współpracy ekspertów z decydentami, zrozumiałego języka ekspertyzy, rzetelnych danych i wysokiego poziomu profesjonalizmu rekomendacje są nietrafione. Bywa bowiem tak, że nie można policzyć i zbilansować wszystkich zysków i strat związanych z jakimś wyborem, czasem też nie można przewidzieć wszystkich skutków ubocznych jakiejś decyzji lub wyobrazić sobie przyszłego rozwoju wydarzeń. Dziś już widać, że wiele prognoz, które mogły stanowić podstawę polityki (dotyczących przeludnienia czy wzrostu zużycia energii) nie sprawdziło się.

Podobne uwagi można powtórzyć o roli ekspertów w kształtowaniu debaty publicznej. Ponadto w publicznej debacie zdarza się, że głos ekspertów nie jest wysłuchiwany lub przegrywa z innymi nieprofesjonalnymi opiniami. Jednak – jak się zdaje – współczesna demokracja ewoluuje w stronę wzrostu roli dialogu społecznego, partycypacji i procedur konsensualnych, obejmujących coraz większy krąg partnerów i interesariuszy, poprzedzających przygotowanie decyzji w sprawach publicznych. Jest to – oprócz wyborów – coraz ważniejsza podstawa legitymizacji dla demokracji. Z drugiej strony wprowadza się procedury odpowiedzialności oraz rozliczania z podejmowanych decyzji i wykonywanych przez polityków zadań. Procedury te opierają się na przejrzystości, jawności oraz ewaluacji działań i dokonań polityków. Coraz częściej np. postuluje się, by ujawniać ekspertyzy stanowiące przesłanki decyzji i podawać publicznie uzasadnienia jakiegoś wyboru czy stanowiska w polityce. Z tych powodów w polityce wzrasta rola opinii publicznej i tworzącej ją debaty. Rzecz jasna, z tego względu w demokracji dobrze jest, kiedy społeczeństwo i tworzona przez nie opinia publiczna mają wysoki poziom wiedzy w kwestiach ważnych dla polityki społecznej. Opinia publiczna (rozpoznawana w sondażach) budowana na takiej wiedzy jest dobrą podstawą do tworzenia polityki i budowania konsensu wokół tej polityki. Oczywiście, zawsze będą się zdarzać takie sytuacje, taka wiedza i takie wybory, w których, mimo wsparcia ekspertów, debata publiczna poświęcona jakiejś sprawie zmierza w złym kierunku, a politycy podejmują błędne decyzje.

Polskie szkoły wyższe powinny się zmieniać. Kierunek i tempo tych zmian zależą od odpowiednio zaaranżowanej, prowadzonej na dobrym poziomie debaty – w mediach o szerokim zasięgu, w prasie fachowej, ale też w senatach i radach naukowych uczelni. Kierunek tych zmian powinien uwzględniać masowość kształcenia na poziomie wyższym oraz specyficzne potrzeby społeczeństwa wiedzy. Obecnie w Polsce studia rozpoczyna niemal połowa kolejnych roczników. Jakie powinno być kształcenie na poziomie wyższym w przyszłości dla niemal połowy społeczeństwa? Czy można ograniczać się do przygoto-

wywania specjalistów w określonych dyscyplinach? W jakich proporcjach w programach określonych kierunków przygotowywać do zmiany zawodu, uczyć pracy zespołowej, komunikowania przy wykorzystaniu informatyki? Jak przygotować się do dokształcania na masową skalę w społeczeństwie złożonym niemal w połowie z osób mających wyższe wykształcenie? Jaką strukturę i organizację powinien mieć sektor szkolnictwa tworzący przede wszystkim interdyscyplinarną wiedzę stosowaną w ścisłej współpracy z partnerami spoza uczelni, zwłaszcza z drobnymi i średnimi przedsiębiorcami – wiedzę, której potrzebuje GOW i za którą byłaby skłonna płacić? Te i podobne pytania powinny stać się przedmiotem debaty. Od jej przebiegu zależeć będzie zarówno przyszła polityka administracji centralnej wobec szkół wyższych, jak i określanie strategii i misji przez autonomiczne, samookreślające się uczelnie.

Bibliografia

- Białecki I.: *Reformowanie szkoły wyższej – kierunki polityki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2001, nr 1/17.
- Democratising expertise and establishing European scientific reference systems*, (http://europa.eu.int/comm/governance/areas/group2/report_en.pdf).
- Enders J., Fulton O. (eds.): *Higher education in globalising world, international trends and mutual observation. A Festschrift in honour of Ulrich Teichler*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2002.
- Innovation policy: updating the Union's approach in the context of the Lisbon strategy*, Commission of the European Communities, Brussels, 11 March 2003, COM(2003)112.
- Neave G., van Vught F.: *Prometheus bound. The changing relationship between government and higher education in Western Europe*, Pergamon Press, Oxford – New York 1991.
- Poland knowledge economy assessment*, The World Bank, Warsaw, 12 March 2004 (raport niepublikowany).
- Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2013 roku*, Warszawa, kwiecień 2004 (http://www.kbn.gov.pl/analizy/20040518_kierunki.html#r5).
- Science and Society Action Plan*, European Commission Office, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2002.
- Towards a European Research Area Science, Technology and Innovation. Key Figures 2003–2004*, Community research, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels 2003 (www.cordis.lu/indicators/publications.htm).
- Towards a European Research Area Science, Technology and Innovation Key Figures 2003–2004*, Community research, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels 2003 (www.cordis.lu/indicators/publications.htm).
- Założenia reformy systemu organizacji i finansowania nauki* (www.kbn.gov.pl/pub/kbninfo).