

Nauka i szkolnictwo wyższe

2/34/2009

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



Przyszłość
szkolnictwa wyższego

Rada Redakcyjna

Władysław **Adamski**
Ireneusz **Bialecki**
Janusz **Grzelak**
Jolanta **Kulpińska**
Stefan **Kwiatkowski**
Zbigniew **Kwieciński**
Hanna **Świda-Ziemia**

Redaguje zespół

Ireneusz **Bialecki** (redaktor naczelny)
Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**
Adam **Gałkowski** (sekretarz redakcji)
Jacek **Kochanowski**

Opracowanie graficzne
Wojciech **Freudenreich**

Redaktorzy tomu
Ireneusz **Bialecki**, Adam **Gałkowski**

Adres Redakcji

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. (0-22) 826-07-46

*Czasopismo dotowane przez Uniwersytet Warszawski
z funduszy na działalność statutową*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, Warszawa 2010

ISSN 1231-02-98

ed. 4498228 / 2
13 09 2010

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

2/34/2009, półrocznik, Warszawa

Od Redakcji 5

Ukształtowała się wspólnota na rzecz projektu środowiskowego.
Rozmowa z prof. dr hab. **Jerzym Woźnickim**, prezesem Fundacji Rektorów
Polskich, dyrektorem Instytutu Społeczeństwa Wiedzy, członkiem Prezydium
Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich 7

Uwagi do projektu środowiskowego
Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 20

Jan **Boguski**, Uniwersytet technologiczny
jako element systemu technologicznego 34

Tomasz **Maliszewski**, Anna **Kacprzak**, Etyczni – ekonomiczni – efektywni.
Odpowiedzialne kształcenie menedżerów przez szkoły wyższe 44

Joanicjusz **Nazarko**, Katarzyna Anna **Kuźmicz**, Joanna **Urban**,
Benchmarking szansą na poprawę
pozycji konkurencyjnej polskich uczelni 60

Andrzej **Łapko**, Problemy związane z wdrażaniem Procesu Bolońskiego
na technicznych studiach wyższych w dziedzinie inżynierii lądowej 73

BIBL. UAM

9009 EO 1266

Michał **Zawadzki**, Kilka uwag na temat autonomizacji jako patologii organizacyjnej uczelni państwowych w Polsce **90**

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn**, Kazimierz **Musiał**, Kontrolować czy nadzorować? Modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia nordyckiej utopii **102**

Wojciech **Fałkowski**, Debata o szkolnictwie wyższym we Francji. Wprowadzenie **129**

Gilbert **Béréziat**, Od Uniwersytetu Piotra i Marii Curie do Uniwersytetu Sorbony. Radykalna reforma zarządzania francuskimi uniwersytetami **132**

Tristan **Lecoq**, Skuteczność, ewaluacja, terytorium – odczytywanie francuskiego pejzażu uniwersyteckiego **136**

Henri **Méloni**, Autonomia uniwersytetów jako narzędzie w działaniu na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego i badań **154**

Katarzyna **Chałasińska-Macukow**, Misja uniwersytetu XXI wieku – przykład polski **164**

Summaries 168

Informacje o Autorach 173

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

2/34/2009, semi-annual journal, Warsaw

Letter from the Editors 5

A group for a community project has emerged.
An interview with Professor **Jerzy Woźnicki**, President of the Polish
Rectors Foundation, Head of the Institute of Knowledge Society,
member of the Presidium of the Conference of Rectors
of Academic Schools in Poland **7**

Remarks on the community project *2010–2020 Higher Education
Development Strategy* **20**

Jan **Boguski**, Technological university as an element
of the technology system **34**

Tomasz **Maliszewski**, Anna **Kacprzak**, Ethics – Economics – Effectiveness:
Responsible manager training in schools of higher education **44**

Joanicjusz **Nazarko**, Katarzyna Anna **Kuźmicz**, Joanna **Urban**,
Benchmarking as an opportunity to improve the competitive position
of Polish higher education institutions **60**

Andrzej **Łapko**, Problems with implementation of the Bologna Process
in civil engineering degree programmes **73**

Michał **Zawadzki**, Some remarks on autonomisation as an organisational pathology of public higher education institutions in Poland **90**

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn**, Kazimierz **Musiał**, To control or to supervise? Modelling Poland's higher education policy from the perspective of Nordic utopia **102**

Wojciech **Fałkowski**, Debate on higher education in France. An introduction **129**

Gilbert **Béréziat**, From Pierre and Marie Curie University to the Sorbonne: A radical management reform in French universities **132**

Tristan **Lecoq**, Effectiveness, evaluation, territorial distribution: Reading the French university landscape **136**

Henri **Méloni**, University autonomy as a tool to develop higher education and research **154**

Katarzyna **Chałasińska-Macukow**, Mission of universities in the 21st century. The Polish example **164**

Summaries 168

Notes on the Authors **173**

Od Redakcji Niniejszy numer półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, drugi z cyklu poświęconego przyszłości szkolnictwa wyższego, ukazuje się z opóźnieniem. W zasadzie dla opóźnienia nie ma nigdy dobrych racji, ale niech pewnym usprawiedliwieniem będzie aktualność niektórych tematów. Od początku 2010 r. toczy się w Polsce intensywniejsza niż zwykle debata nad przyszłością szkolnictwa wyższego. Jest to spowodowane dyskusjami nad dwiema strategiami rozwoju szkolnictwa wyższego, które powstały na przełomie lat 2009 i 2010. Mowa o *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*, przygotowanej pod auspicjami Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (por. wywiad z prof. Jerzym Woźnickim), znanej jako „projekt środowiskowy”, oraz strategii powstałej na zamówienie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a sporządzonej przez konsorcjum, w którego skład weszły firma Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Debata nad obiema strategiami wciąż trwa. W bieżącym numerze półrocznika zamieszczamy dwa materiały bezpośrednio odnoszące się do tej tematyki: *Uwagi do projektu środowiskowego „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020”* sporządzone przez pracowników Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego oraz rozmowę z prof. Jerzym Woźnickim, także na temat tej strategii. Nie zamieszczamy komentarzy odnoszących się do strategii Ernst & Young i Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową przede wszystkim dlatego, że ukazała się później i nie zdążylibyśmy dołączyć tych uwag do przygotowanego materiału.

Trudno przewidzieć, jak potoczą się dalsze losy obu wyżej wymienionych strategii, jaki będzie kształt strategii ostatecznej, a także jak będzie ona realizowana przez administrację centralną oraz inne organy mniej lub bardziej od niej zależne. Doświadczenie uczy, że często, a nawet bardzo często, rzeczywistość (w tym przypadku funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego) rządzi się własną autonomią i zmienia się inaczej niż zaplanowano. Jeśli tylko zachodzące zmiany poprawią jakość badań i dydaktyki, jeżeli przybliżą je do oczekiwań otoczenia – będzie dobrze, niezależnie od formuły rozwiązań szczegółowych.

Sama debata na temat obu strategii ma bez wątpienia dużą wartość, bo istotnym podkładem dla polityki i gry, w której uczestniczy wiele autonomicznych podmiotów mających rozbieżne interesy jest dyskusja. W jej rezultacie – nawet kiedy nie dochodzi do ważnych uzgodnień – tworzy się pewna wspólna płaszczyzna, która nie tylko ułatwia dalszą debatę, ale także politykę. Wyjaśnienie, na czym to polega, wymagałoby zapewne odrębnego artykułu, można jednak w obrębie jednego paragrafu zasygnalizować sprawę.

Środowisko akademickie jest podzielone w poglądach na kilka spraw. Zapewne różne jest spojrzenie na kwestie dwuetaowości czy też sposobu finansowania uczelni publicznych i niepublicznych. Różne są także zapatrywania na wprowadzenie powszechnych, obowiązujących wszystkich opłat za studia. Czy ewentualna zgoda co do tego, że wszyscy studenci powinni płacić czesne zmieni te perspektywy? Wydaje się, że tak – inaczej wówczas przedstawiałby się np. problem równości podmiotów publicznych i niepublicznych. Z kolei studenci mogą inaczej zapatrywać się na sprawę – jak to się nazywa w debacie – „współpłatności”, kiedy przyjmują za pewnik nie podlegający żadnej dyskusji, że płacić za siebie i za swoje studia można tylko wtedy, kiedy ma się zagwarantowany (dostępny) kredyt. Inaczej myśli się o czesnym, kiedy poznaje się wszystkie argumenty przemawiające za tym, że wyższe wykształcenie, bardziej niż niższe poziomy edukacji, przynosi na rynku pracy korzyści przede wszystkim jednostce. Korzyści, które jedni otrzymują za darmo, inni za nie płacą, a jeszcze inni nie otrzymują ich wcale.

Otóż debata, przy wszystkich jej niedostatkach i mankamentach, wprowadza do procesu politycznego racjonalność, większą kontrolę merytoryczną proponowanych rozwiązań. Oczywiście nie każda debata prowadzi do uzgodnień akceptowanych przez wszystkich, ponadto nie wszystkie uzgodnienia okażą się w przyszłości trafne. Szkoda także, iż niektórym rozwiązaniom nie nadano w debacie bardziej szczegółowej postaci (choćby zasadam kredytowania studiów czy procedowania rad powierniczych), chyba za mało mówiono też o autonomii. Mimo wszystko jednak powstał pewien wspólny mianownik: nikt przecież nie zakwestionuje rozpatrywania proponowanych rozwiązań czy nowych procedur pod kątem ich przydatności w tworzeniu jakości, pod kątem ich roli w podnoszeniu poziomu kształcenia i badań. A takie właśnie, podzielane przez większość, przekonanie wydaje się warunkiem koniecznym przy wprowadzaniu strategii w sytuacji istnienia wielu niezależnych, mających rozbieżne interesy podmiotów.

Do debaty nad przyszłością szkolnictwa pośrednio odnoszą się także inne artykuły zawarte w niniejszym tomie, tyle że przedstawiają tematykę ściślej określoną – *uniwersytetu technologicznego* (Jan Bogucki), *odpowiedzialnego kształcenia menedżerów* (Tomasz Maliszewski, Anna Kacprzak), *znaczenia benchmarkingu dla poprawy konkurencyjności polskich uczelni* (Joanicjusz Nazarko, Katarzyna Anna Kuźmicz, Joanna Urban), *problemów związanych z wdrażaniem w Polsce Procesu Bolońskiego na studiach technicznych w dziedzinie inżynierii lądowej* (Andrzej Łapko), *autonomizacji jako patologii organizacyjnej polskich uczelni państwowych* (Michał Zawadzki) oraz *spojrzenia na modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia doświadczeń krajów nordyckich* (Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Kazimierz Musiał).

Interesującym tłem dla naszej, krajowej debaty o strategiach są uwagi o stanie i przeprowadzanych obecnie reformach szkolnictwa wyższego i organizacji badań naukowych we Francji. Materiały te, jako że są pokłosiem jednej konkretnej debaty, zostały w niniejszym numerze półrocznika wyodrębnione. Mowa o kolokwium, które odbyło się na Uniwersytecie Paris IV Sorbonne wprawdzie dosyć dawno (5 marca 2009 r.), ale teksty jego uczestników nie są bynajmniej „historyczne” – wszystkie powstały specjalnie dla naszego czasopisma w ostatnich kilku miesiącach. Dodatkowym ich walorem są autorzy – wybitni specjaliści, twórcy i uczestnicy przeprowadzanych reform.

Część tę otwiera *Wprowadzenie* Wojciecha Falkowskiego (dyrektora Centrum Cywilizacji Polskiej na Sorbonie) – inicjatora i organizatora debaty. Jako pierwszy spośród Francuzów o *radykałnej reformie zarządzania francuskimi uniwersytetami* na przykładzie Uniwersytetu Piotra i Marii Curie (Paris VI) mówił wieloletni prezydent tej uczelni Gilbert Béréziat. Następny głos należał do Tristana Lecoq’a (m.in. doradcy premiera Republiki w sprawach edukacji narodowej, szkolnictwa wyższego i badań), który spróbował odczytać *francuski pejzaż uniwersytecki* w aspekcie skuteczności i ewaluacji. Henri Méloni, doradca we francuskim Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego i Badań, przedstawił kwestię *autonomii uniwersyteckiej jako narzędzia w działaniu na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego i badań*. Ostatni głos należał do Katarzyny Chałasińskiej-Macukow, rektora Uniwersytetu Warszawskiego, która mówiła o *misji uniwersytetu XXI wieku na przykładzie polskim*.

Ireneusz **Białecki**, Adam **Gałkowski**

Ukształtowała się wspólnota na rzecz projektu środowiskowego

Rozmowa z prof. dr. hab. Jerzym Woźnickim, prezesem Fundacji Rektorów Polskich, dyrektorem Instytutu Społeczeństwa Wiedzy, członkiem Prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich

– Zacznijmy naszą rozmowę od pytania o potencjał implementacyjny *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projektu środowiskowego*. Sukces we wdrażaniu strategii często zależy nie tyle od szczegółowych zapisów i sformułowań na temat np. rady powierniczej czy współpłatności za studia, ile od debaty i sposobu wprowadzania strategii. Jak Pan Rektor wyobraża sobie dalsze prace nad udoskonaleniem i konkretyzacją projektu strategii oraz stworzeniem wokół niej klimatu poparcia, jak zaś wprowadzanie strategii w życie? Czy pod wpływem debaty coś w niej ulegnie zmianie?

– Po bezprecedensowej debacie publicznej, właśnie zakończonej na tym etapie, po przyjęciu i wskazaniu projektu środowiskowego jako podstawy przyszłych prac rządowych nad strategią narodową przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, wszystkie działające Konferencje Rektorów i Krajową Reprezentację Doktorantów, sytuacja jest jasna. Niewiele jest wątpliwości, jak dalej działać. Uchwały, o których mówiłem, podjęte przez reprezentatywne organizacje i instytucje, ustawowo uprawnione do wyrażania opinii w imieniu uczelni i ich społeczności akademickich, stały się potwierdzeniem bardzo dobrego klimatu wobec projektu środowiskowego. Potwierdziły to także wyniki głosowania (we wszystkich przypadkach bez głosów przeciwnych i przy minimalnej liczbie głosów wstrzymujących się). Mamy do czynienia ze zjawiskiem ukształtowania się wspólnoty na rzecz projektu środowiskowego *Strategii* w skali dotąd nieznannej w naszym kraju. To wielki kapitał, który nie może zostać zmarnowany. Zgodnie z wolą tej wspólnoty, projekt środowiskowy *Strategii*, w dalszych pracach nad strategią narodową, powinien zostać uzupełniony i skonkretyzowany. Prace te powinny zostać podjęte niezwłocznie z inicjatywy rządu oraz powinny być prowadzone wspólnie i w uzgodnionej formule. Do udziału w nich powinni zostać zaproszeni przedstawiciele głównych sił politycznych i społecznych w naszym kraju. To będzie stanowić gwarancję ciągłości planowanych działań na rzecz niezbędnych zmian. Pamiętajmy, mówimy tu – w naszej intencji – o jednym z najważniejszych w latach 2010–2020 projektów modernizacyjnych Rzeczypospolitej, jakim stanie się wdrożenie narodowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Musimy wykorzystać ten wielki

potencjał na rzecz modernizacji, reprezentowany dzisiaj przez wspólnotę akademicką zjednoczoną wokół wspólnego programu.

– Cofnijmy się do początku. Jakie były podstawowe założenia prac zainicjowanych przez konsorcjum rektorów?

– Naszym głównym założeniem jest uczynienie, w okresie najbliższej dekady, szkolnictwa wyższego atutem rozwojowym kraju i źródłem jego międzynarodowego prestiżu. Tak dzisiaj nie jest. Dlatego obecny stan nas nie satysfakcjonuje.

Planując nasze przedsięwzięcie, przywiązywaliśmy wagę nie tylko do treści projektu strategii, ale także do formuły działania. Szkolnictwo wyższe odwołuje się bowiem do tysiącletniej tradycji uniwersytetu – a nie ma szkolnictwa wyższego bez uniwersytetu – i działania mające mu służyć, jeśli są prowadzone w imieniu środowiska, muszą respektować jego tożsamość i cechy kulturowe.

Kiedy uniwersytet powstawał w głębokim średniowieczu, tworzony był jako korporacja, która od początku zyskała pewne przywileje i wolności, nawet w czasach niezwykle wtedy hierarchicznego i konserwatywnego Kościoła katolickiego. Uniwersytet powstał i rozwijał się dzięki temu, że, wbrew hierarchiom i strukturom ówczesnego świata, uzyskał i utrzymywał autonomię. A osiągnął to, ponieważ odwoływał się do zasady wspólnoty akademickiej, która tworzyła środowisko opierające się na wartościach, a także prawa nadające mu charakter samorządny, z uwzględnieniem zasady kooptacji, zasady elekcji itd. W czasach nowożytnych ogólne tendencje były takie, że uniwersytet rozkwitał, kiedy zasady te były respektowane, natomiast w sytuacjach naruszania jego autonomii lub wykorzystywania go w działaniach politycznych – podupadał. Tak więc było dla nas oczywiste, że autonomia instytucjonalna i samorządność mają duże znaczenie dla uczelni, a dla uniwersytetu publicznego charakter fundamentalny. Oczywiście, musi być z tym związana zasada społecznej odpowiedzialności i służebności.

– Co to znaczy „autonomia instytucjonalna”?

– To znaczy, że organy instytucji działają autonomicznie wobec władzy zewnętrznej. Innymi słowy, o autonomii instytucjonalnej możemy mówić wówczas, gdy decyzje podejmują organy wewnętrzne danej instytucji, także te działające z udziałem osób nie będących jej pracownikami, co dotyczy np. konwentu.

Współcześnie w Polsce obowiązuje konstytucyjnie gwarantowana zasada autonomii uczelni, które władztwu rządowemu nie podlegają, z korzyścią dla wszystkich. Zadecydowały o tym zwłaszcza dwa elementy. Pierwszy – to siła wewnętrznej tradycji uniwersyteckiej, która jest świętością, której zakwestionowanie byłoby nie tylko niewłaściwe, bo nieproduktywne, ale także bardzo ryzykowne politycznie. Drugi element ma charakter kontekstualny. Uniwersytety funkcjonują w pewnym kontekście zewnętrznym, w który wrastają, który współkreują poprzez liczne i różnicowane swoje relacje z innymi podmiotami, i który z czasem staje się mocnym fundamentem ich działania. Dobrze, że tak jest, bo to rozwija ich misję społeczną. Brak rozpoznania i zrozumienia tego kontekstu doprowadził już do porażki niejednego reformatora. Oba te czynniki chronią uniwersytet przed próbami naruszania zasady autonomii instytucjonalnej przez zewnętrzne siły natury politycznej.

Jednym z kulturowych elementów kreowania wspólnoty w uniwersytecie jest samorządność akademicka, która chroni autonomię uniwersytetu, ponieważ łatwiej wywierać wpływ na organ jednoosobowy niż na kolegialny.

– Pojawiają się jednak głosy ze strony niektórych menedżerów z firm i części polityków, że samorządność hamuje rozwój uczelni.

– Nie przesadzajmy z tymi głosami. Poparcie kilku organizacji przedsiębiorców i pracodawców dla projektu środowiskowego, łączącego zasady samorządności i efektywności, temu zaprzecza.

W imię przywołanych przeze mnie wyższych wartości nie można zaakceptować „unieważnienia” w uczelni publicznej organów kolegialnych poprzez pozbawianie ich kompetencji stanowiących. W Polsce Ludowej po 1968 r. obowiązywała ustawa sprowadzająca rady wydziałów i senaty uczelni państwowych do funkcji organów doradczych. Mianowano wtedy rektorów i dziekanów, którzy trafiali na te stanowiska z tzw. nomenklatury komitetów partii. Pamiętamy, jakie skutki przyniosło to szkolnictwu wyższemu. Tymczasem od początku istnienia uniwersytetu, a więc od XI wieku, budulcem jego odrębności, autonomii i fundamentem działania była korporacyjna zasada kolegialności, dlatego uniwersytet zawsze bronił tej wartości. Zasada samorządności wewnątrz uczelni jest niezbędna także ze względu na wymagania związane z zapewnieniem autonomii twórcom kreującym uniwersytet oraz z gwarantowaniem wartości konstytucyjnych, takich jak wolność badań naukowych i publikowania ich wyników oraz wolność nauczania i twórczości artystycznej.

Inaczej mówiąc, uniwersytet nie mógłby zachować własnej tożsamości bez swojej społeczności akademickiej, ale to ona sama powinna najbardziej troszczyć się o nieustanne podtrzymywanie swego statusu wspólnoty zaufania i przywiązania do wspólnych wartości. Odrzucenie zasady wspólnoty byłoby równoznaczne z odrzuceniem idei uniwersytetu oraz jego wartości, bo gdzie i przez kogo miałyby one być kultywowane? Oznaczałoby to w istocie także negację samego uniwersytetu poprzez sprowadzenie go do roli wysoko wyspecjalizowanej firmy szkoleniowej, badawczej lub innowacyjnej. Tego nie można zaakceptować. Zauważmy, że taki karłowaty „uniwersytet” nie realizowałby zadań wychowawczych wobec młodzieży, nie będąc w stanie należycie wypełniać funkcji kreowania postaw, jak tego wymagają np. Krajowe Ramy Kwalifikacji. Może to następować przede wszystkim poprzez praktykowanie samorządności studenckiej i doktoranckiej.

Ta sprawa, jak sądziłem, nie wymaga wyjaśnień, dlatego z zaskoczeniem przyjąłem propozycje firmy Ernst & Young oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową zmierzające do likwidacji samorządności akademickiej. Z pewnych zagrożeń płynących z „nadkolegialności”, pojawiających się w wyniku niewłaściwego praktykowania kolegialności, nie należy wyciągać wniosku, że samorządową kolegialność jako taką należy po prostu wyeliminować.

– Zapewnienie delikatnej równowagi w tej kwestii nie jest jednak rzeczą łatwą. Kolegialność niesie za sobą mankamenty demokracji. Na przykład zdarzały się sytuacje, kiedy wydziały duże i mające liczną reprezentację w ciałach kolegialnych blokowały potrzebne zmiany, a samorządność studentów nie sprzyjała jakości dydaktyki.

– Ja też znam takie przypadki. Tak, obieralność studiów może prowadzić do patologii polegającej na zapewnieniu sobie klienteli z powodu łatwiejszego egzaminu; to się zdarza, ale istnieją sposoby, żeby temu zaradzić.

– **Ale to zupełnie racjonalne, że wielu studentów w swoich wyborach programu kieruje się zasadą łatwości uzyskania dyplomu. Oni chcą mieć dyplom i przy okazji troszkę się zabawić, „przedłużyć młodość”, nie interesuje ich wiedza i poznanie.**

– Zasada samorządności nie opiera się na tym, jak się zachowują poszczególni studenci czy pracownicy uczelni, ale na tym, czym się kierują oraz jak postępują organy kolegialne, jakie zachowania dominują w społeczności uczelni.

– **Można stwierdzić, że autonomia i kolegialność są rodzajem platformy służącej do formułowania się tak zwanej rozumnej woli zbiorowej. W praktyce jednak bywa to trudne do osiągnięcia: senat może np. nie zaakceptować strategii, która odpowiada interesom przyszłości, ale wymaga ograniczenia finansowania wydziałów mających dotychczas najliczniejszą reprezentację, by skierować środki w stronę dyscyplin jeszcze słabych, ale przyszłościowych.**

– Nieprzypadkowo mówiłem też o możliwym „efekcie nadkolegialności”, który może się pojawić w działaniach organu kolegialnego o charakterze akademickim. Podporządkowywanie organów jednoosobowych organom kolegialnym byłoby jaskrawym przykładem teże „nadkolegialności”. W środowiskowym projekcie *Strategii* zaproponowaliśmy dla uczelni publicznych ustrój, który zapewnia równowagę i podział władzy między organy jednoosobowe i kolegialne. Już na gruncie obecnego prawa senat nie jest przełożonym rektora i nie powinien wkraczać w jego kompetencje, które w przyszłości powinny być poszerzone. Dotyczy to całego obszaru sprawowania władztwa w uczelni, z preferencją dla misji. Nasze zasady opierają się na umocowaniu i silnym mandacie organu jednoosobowego, który zarazem przewodniczy organowi kolegialnemu. Rektor w naszym systemie posiada inicjatywę w senacie, ma prawo do zawieszania jego uchwał, i jeśli tylko chce być prawdziwym rektorem, może sobie poradzić z wieloma sprawami.

– **Ale najpierw musi zostać wybrany przez własny senat...**

– Nieprzypadkowo nie przez senat, ale przez uczelniane kolegium elektorów, które jest zupełnie innym organem, nie uczestniczącym w sprawowaniu władzy w uczelni. Nie musi więc stać się zakładnikiem senatu. Posłużę się przykładem własnej osoby. Po wyborze rektora w 1996 r., w wyniku procesu restrukturyzacji, liczba pracowników Politechniki Warszawskiej została zmniejszona o prawie tysiąc osób, a ponownie zostałem wybrany. Środki zaoszczędzone dzięki obniżeniu kosztów osobowych zainwestowaliśmy w rozwój uczelni. Akceptacja społeczna tych przedsięwzięć wynikała z uzgodnionego, wspólnego i planowego sposobu działania, z wyraźnym wskazaniem konkretnych korzyści dla uczelni.

– **To jest sztuka, a nie reguła?**

– Obserwując współczesne tendencje w szkolnictwie wyższym, jako autorzy projektu *Strategii* uważamy, że trzeba wyraźniej rozróżnić pojęcia *governance* i *management*, m.in. w obawie przed ryzykiem „nadkolegialności”. Zarzuty związane z tym zjawiskiem dotyczą zwykle blokowania przez organ kolegialny decyzji dotyczących dysponowania zasobami albo też kreowania struktur. To dlatego, w naszym przekonaniu, należy stworzyć możliwość wprowadzania w uczelniach zasady rozdzielenia nadzoru nad sprawowaniem władztwa w dwóch obszarach: realizacji misji i zarządzania zasobami. Rektor powinien pełnić rolę „harmonizatora” tych dwóch elementów, jako organ jednoosobowy z pełnymi kompetencjami i z pełną odpowiedzialnością za całą uczelnię. Rektor współpracuje w zakresie realizacji misji z senatem i dziekanami, a w zakresie zarządzania zasobami – z kanclerzem. Obecnie jeden samorządowy organ kolegialny pełni nadzór nad obydwooma tymi obszarami działania. Uważamy, że właściwe byłoby rozdzielenie nadzoru nad misją i nad zarządzaniem zasobami. Tę ostatnią funkcję mogłaby przejąć rada powiernicza.

– W tej sytuacji co z senatem?

– Staje się on senatem akademickim nadzorującym misję, a zasoby uczelni mogą być zarządzane z uwzględnieniem w pełni profesjonalnych reguł. W sytuacji, gdy ta działalność byłaby nadzorowana przez radę powierniczą przyczyniałoby się to też do wzmocnienia autonomii instytucjonalnej uczelni, ponieważ to ta rada – jako organ wewnętrzny szkoły wyższej, choć powołany przez ministra – nadzorowałaby ją z zewnątrz w jego imieniu. Nadzór ministra dotyczyłby systemu jako całości. Dzisiaj bezpośrednim nadzorem ministra objęta jest także indywidualnie każda uczelnia.

– Rada powiernicza, ten nowy organ, zajmuje ważne miejsce w strategii środowiskowej?

– Tak. Aby uniknąć zagrożeń upolitycznienia uczelni i ograniczenia jej autonomii, powinna obowiązywać zasada, że minister powołuje radę powierniczą składającą się w połowie z osób, wprawdzie pochodzących spoza uczelni, ale wskazanych przez senat. Przy czym kandydaci do tego organu powinni spełniać ostre kryteria kwalifikacyjne, określone przede wszystkim z punktu widzenia wymogu znajomości reguł funkcjonowania uczelni oraz przesłanek potwierdzających domniemanie niezależności. Dodać trzeba, że w istniejących obecnie uczelniach publicznych tak poważna zmiana powinna mieć charakter opcjonalny.

W *Strategii* postulowaliśmy także wyposażenie rektora w większe kompetencje w zakresie egzekwowania dyscypliny finansowej. Mogłaby zostać przyjęta zasada znoszenia lub przekształcania jednostek podstawowych naruszających w przewlekły sposób wymagania dyscypliny w tym zakresie, po uzyskaniu opinii senatu ale na podstawie decyzji rady powierniczej, podjętej na wniosek rektora, pod warunkiem jednak...

– To rozwiązanie dosyć radykalne.

– Pod warunkiem, że nie odbywałoby się to kosztem misji. Inaczej mówiąc, oznaczałoby to przyjęcie ogólnej reguły, że realizacja zadań o charakterze misyjnym byłaby kontynuowana przez nową jednostkę, utworzoną w miejsce zlikwidowanej.

– To teoria, a w praktyce...?

– To byłaby także praktyka! Przecież bywają przekształcane wydziały. Co na uczelni powinno być święte? Odpowiedź brzmi: misja, ale nie określona struktura! Inżynierów określonej specjalności, jeśli są potrzebni na rynku pracy, może z powodzeniem kształcić przekształcony, a więc inny, wydział o analogicznej misji.

– Czyżby Pan Rektor – by tak rzec – „uzurpował” sobie prawo osądzania, co w danej uczelni jest misją, co jest potrzebne, a co zbędne?

– Nie, zupełnie nie w tym rzecz. Mówimy tu tylko o wymaganej reakcji na stan patologii, jakim jest brak działań naprawczych w sytuacji trwałego naruszania zasad przestrzegania dyscypliny finansów publicznych, za co rektor odpowiada ustawowo. Chodzi tylko o to, by było jasne, że los uniwersytetu nie zależy od jakiejś grupy osób, lecz od zasad i od decyzji jego właściwych organów, podjętej we właściwym trybie w ramach kompetencji oraz odpowiedzialności za uczelnię. Nie jestem za samorządnością polegającą na referendalnym systemie uniwersyteckim, jestem natomiast za respektowaniem przez wszystkich decyzji uprawnionych organów, które wykonują swoje statutowe obowiązki. Mówimy tu o tym, ponieważ wydaje się, że pewnym problemem w uczelniach pozostaje skuteczność przedsięwzięć restrukturyzacyjnych, głównie tych związanych z przenoszeniem zasobów z jednego obszaru misji do drugiego.

– Rektor dysponuje zasobami i zajmuje się kreowaniem struktur?

– Tak, rektor, a na wydziale dziekan, już dzisiaj formalnie dysponuje odpowiednimi narzędziami i środkami, by efektywnie zarządzać zasobami. Na przykład fakt, że wydział posiada jakiś budynek nie oznacza, iż musi posiadać go na wieczność. Wszystko zależy od decyzji właściwego organu zarządzającego. Dziekan też może przenieść zasoby lokalowe z jednej wydziałowej jednostki organizacyjnej do innej, ale powinien tego dokonywać przy spełnieniu reguł formalnych i kulturowych.

– To, o czym mówimy, dotyczy poziomu uczelni. A jakie priorytety w polityce na dekadę zaproponowali rektorzy?

– Rektorzy zaakceptowali trzy priorytety zaproponowane przez autorów *Strategii* – ekspertów ze środowiska, współpracujących z gronem specjalistów spoza szkolnictwa wyższego: zachowanie oraz rozwój zasobów edukacyjnych i badawczych uczelni, wzmocnienie sfery instytucjonalnej szkolnictwa wyższego, w tym stworzenie nowej grupy uczelni o ustroju federacyjnym, a także pakiet nowych rozwiązań o charakterze systemowym. Wszystko to po to, aby stworzyć większe szanse na zdecydowaną poprawę konkurencyjności międzynarodowej polskich uczelni w nadchodzącej – jak to proponujemy – dekadzie nauki.

– Dobrze, ale biorąc pod uwagę wszystko to, co Pan Rektor mówił, wydaje się, że rzeczywista implementacja takiej strategii w dużym stopniu zależeć będzie od przekonania, od konsensu?

– To, co powiedzieliśmy, było potrzebne, żeby zrozumieć intencje i ograniczenia o charakterze implementacyjnym, także te wynikające z tożsamości i kultury instytucjonalnej uniwersytetu oraz z utrwalonych praktyk – czasem lepszych, czasem gorszych. Jeżeli odwołujemy się do modelu uniwersytetu i przywołanych jego wartości w interesie zachowania jego tożsamości oraz pewnego dostojęstwa (mówię to za profesorem Kazimierzem Twardowskim), to trzeba przekształcać instytucje akademickie na poziomie instytucjonalnym, wdrażając programy uzgodnione. A najtrudniej uzgodnić coś z miesiąca na miesiąc, znacznie łatwiej w perspektywie lat. Pozostawia to bowiem czas na dopracowanie projektu i uzyskanie akceptacji. Dlatego zaproponowaliśmy przyjęcie strategii, a nie od razu całym nową ustawą. Strategia bowiem pozwala na uzgodnienie programu wieloletniego, o którym możemy rozmawiać bez pewnych niepokojów zrodzonych przez spojrzenie krótkookresowe. Można zatem powiedzieć, że strategia w życiu akademickim pełni rolę swoistego interfejsu pomiędzy długookresowymi wyzwaniem rodzącymi potrzebę zmian a krótkookresowymi obawami tych, którzy także powinni mieć wpływ na swój uniwersytet ze względu na wyższe racje jego tożsamości i misji. Przy takich założeniach tworzyliśmy nasz dokument. Dlatego harmonogram ogólny całego przedsięwzięcia zakłada, że najbliższe dwa lata poświęcimy na projektowanie szczegółowych rozwiązań w dyskusji z udziałem reprezentatywnych przedstawicieli środowiska, potem na działania legislacyjne, a wdrożenie zasadniczych przedsięwzięć powinno przypaść na lata 2015–2020.

– Nasuwa się spostrzeżenie, jak wiele w strategii środowiskowej zależy od „organizowania zgody” czy też organizowania „rozumnej woli zbiorowej”...

– Tak, ale będzie to proces realizowany i prowadzony planowo, niezawodnie i efektywnie, ponieważ po stronie środowiska istnieje wiarygodny, reprezentatywny, proreformatorski i zdeterminowany partner dla kolejnych rządów, jakim są współdziałające ze sobą Konferencje Rektorów umocowane w ustawie. Zauważmy, że te organizacje rektorów działają jako organy przedstawicielskie uczelni właśnie po to, aby szkolnictwo wyższe doskonalić. Ogromna większość uchwał i publikacji Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) to przedkładanie projektów zmian – kiedyś nowej ustawy, teraz strategii i wielu innych wydawnictw zawierających szczegółowe propozycje. Pragnę przypomnieć, że sprawy strategii stały się przedmiotem prac na wniosek KRASP, która nie ma tożsamości instytucji roszczeniowej ekonomicznie, jest raczej pewną emanacją zbiorowej woli modernizacji. Nasza organizacja często przedkładała rządowi swoje propozycje głębokich zmian w uczelniach, na przykład poparła zainicjowany przez Fundację Rektorów Polskich program stałych przedsięwzięć w systemie doskonalenia kadr kierowniczych uczelni, obejmujący Szkoły Zarządzania Strategicznego cyklicznie organizowane m.in. dla rektorów oraz dla kanclerzy. Szkoły te są czymś w rodzaju programu identyfikacji problemów na tle wyzwań i tendencji rozwojowych, a także promowania niezbędnych zmian i zachętą do wcielania ich w życie. Służą też pobudzaniu ambicji kadry kierowniczej w kierunku rozwoju i racjonalizacji działania uczelni. Jako wieloletni uczestnik życia akademickiego

na szczeblu rektorskim¹ mogę stwierdzić, że taka tożsamość KRASP nigdy nie została zakwestionowana przez rektorów. Dlatego mamy prawo oczekiwać partnerskiego podejścia ze strony organów rządowych oraz innych przedstawicieli sił politycznych reprezentowanych w parlamencie.

– Mogłoby się wydawać, że Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego powinno być Panu wdzięczne za próbę rozwiązania w strategii środowiskowej tak drażliwych kwestii jak np. czesne, podziękować, że zjawia się ktoś gotów postulować rzeczy nie wszędzie popularne oraz brać na siebie (przynajmniej częściowo) ryzyko niepowodzeń, bo przecież implementacja strategii może się nie udać. To jak wyciąganie kasztanów z ognia cudzymi rękami...

– Nie ustosunkuję się do tego stwierdzenia. Proszę pytać polityków o to, co powinien czynić polityk.

– Czy właśnie zakończona debata była organizowana przez uczelnie i instytucje z intencją dokonania modyfikacji w strategii, żeby coś uzgodnić, uszczegółowić, zmienić, czy też było to szukanie konsensu i akceptacji?

– W okresie pierwszych czterech miesięcy 2010 roku odbyło się na ten temat ponad 40 debat w 13 ośrodkach akademickich. Pozostały po nich opracowane przez rektorów-gospodarzy protokoły, które zostaną wykorzystane w dalszych pracach nad strategią narodową. Stanie się to na mocy uchwały, którą Zgromadzenie Plenarne KRASP wspólnie z Konferencją Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych (KRePSZ) podjęło na posiedzeniu w dniu 6 maja 2010 r., wnioskując o niezwłoczne przystąpienie do prac rządowych nad strategią narodową.

– Czyli debata nie miała na celu ani wprowadzania zmian w strategii środowiskowej, ani organizowania konsensu wokół określonych rozwiązań?

– Bezpośrednio nie. Debacie przyświecały dwa cele: zebranie wniosków i opinii o przedłożonym dokumencie, co umożliwiło jego ocenę ogólną przez środowisko (i to się stało w wyniku debat, a ocena ta wypadła bardzo pomyślnie dla projektu środowiskowego) oraz wypełnienie obowiązku złożenia sprawozdania wobec naszego „zbiorowego mocodawcy”, jakim są uczelnie i ich reprezentacja. W imieniu realizatorów przedsięwzięcia byłem zobowiązany do przedstawienia uczestnikom Konsorcjum sprawozdania ze sposobu wywiązania się z powierzonego nam zadania. Wyjaśniłem też, w jaki sposób i w jakim trybie powstał projekt zwany „środowiskowym” oraz dlaczego zasłużył on sobie na to miano. Pokazaliśmy, jak wiele osób było zaangażowanych w projekt, w jaki sposób przebiegały nad nim prace i konsultacje oraz co szczegółowo on zawiera. Musiałem odwiedzić ośrodki akademickie i dać środowisku zainteresowanych uczelni uczestniczących w Konsorcjum możliwość odbioru naszego dzieła w sensie merytorycznym, a organom konsor-

¹ Profesor Jerzy Woźnicki jest od chwili powstania KRASP, nieprzerwanie piątą już kadencją, członkiem jej prezydium, zakładał tę organizację, a obecnie odpowiada w niej za sprawy systemowe i instytucjonalne (przyj. red.).

cialnym – także w sensie formalnym. I tak się stało, z bardzo pozytywnym dla nas wynikiem.

– Co więcej może Pan powiedzieć na temat samej debaty?

– Chciałbym przede wszystkim podkreślić, iż podczas debat dominowało poczucie satysfakcji z faktu, że środowisko stać było na uzgodnienie projektu, który oceniano jako poważny, właściwie programujący zadania na okres dekady, świadczący o potencjale intelektualnym tego środowiska i jego determinacji na rzecz zmiany. Wcześniejsze próby apriorycznego deprecjonowania potencjału środowiska nie znalazły podstaw, co stało się powodem satysfakcji wielu zainteresowanych. Generalnie projekt został przyjęty bardzo życzliwie. Bardziej szczegółowe sprawozdanie z debat przedstawiło „Forum Akademickie” (w numerach z lutego, kwietnia i maja 2010 r.).

– Dlaczego zaproponowali Państwo stworzenie uniwersytetów badawczych w formule federacyjnej?

– Chodzi o stworzenie grupy nowych, znacznie silniejszych dzięki federacyjnej strukturze, instytucji uniwersyteckich, które mogłyby konkurować z uczelniami zagranicznymi. W ciągu dziesięciu lat chcemy tak wzmocnić polskie szkolnictwo wyższe, aby jego wiodące instytucje, które wspólnie wykreujemy, realnie stały się znaczącym partnerem naukowym dla czołowych uniwersytetów na świecie. Warunkiem tego będzie ich znaczący awans w rankingach międzynarodowych. Chodzi o tzw. uniwersytety badawcze, które powstawałyby w ramach projektów konkursowych finansowanych ze środków europejskich, jako związki uczelni, w wyniku agregacji zasobów i integracji kadry zainteresowanych uczelni. Uniwersytet taki tworzony byłby ustawą jako jednolity (w rozumieniu funkcjonalnym) nowy organizm, będący federacją uczelni składowych działających w ramach tej struktury. Częścią wspólnie realizowanej misji oraz zasobami wspólnymi wniesionymi do związku przez uczelnie członkowskie zarządzałaby rada rektorów, która wybierałaby prezydenta uniwersytetu. W odniesieniu do pozostałej części misji realizowanej samodzielnie przez poszczególne uczelnie w oparciu o wydzielone części zasobów, obowiązywałaby zasada władztwa poszczególnych rektorów. Takie federacyjne uniwersytety byłyby znacznie bardziej konkurencyjne i mogłyby się stać pożądanym partnerem w wielu przedsięwzięciach badawczych na arenie międzynarodowej.

– Przyпуска się, że rozwiązania dotyczące odpłatności za studia zawarte w projekcie środowiskowym mogą być trudne do zaakceptowania przez społeczeństwo. Czy nie mogłyby zostać wypracowane jakieś szczegółowe rozwiązania dotyczące tych kwestii?

– Zakładamy, że Prezydium KRASP wskaże w najbliższych miesiącach obszary dalszych prac uszczegółwiających projekt środowiskowy. W protokołach naszych debat można znaleźć pewne podpowiedzi w tej sprawie. Już obecnie jeden z naszych zespołów roboczych, wychodząc z zawartych w projekcie środowiskowym założeń o charakterze strategicznym (z zasady 4 x 1%), pracuje nad uszczegółwieniem perspektywy finanso-

wej. Zapewne w ramach podobnych prac w przyszłości zajmiemy się również opracowywaniem wizji proponowanej przez nas agencji rządowej (przez analogię do brytyjskiej agencji Higher Education Funding Council for England, a nie Narodowego Funduszu Zdrowia). Pożądane będą też dalsze prace związane z kredytem na czesne. Być może będą one prowadzone wspólnie ze Związkiem Banków Polskich.

– Czy już wiadomo, jak wiele czasu zamierzają Państwo poświęcić na opracowywanie tych szczegółowych tematów?

– Jest za wcześnie, aby odpowiedzieć na to pytanie. Fundacja Rektorów Polskich i Instytut Społeczeństwa Wiedzy będą kontynuować działania z tym związane. Sądzę, że prace rozpoczniemy już po wakacjach.

– **Interesuje nas kwestia kształcenia przez całe życie (*lifelong learning* – LLL). Otóż coraz większa część ludzi coraz więcej umiejętności będzie zdobywać (także na uczelniach) po zakończeniu wykształcenia formalnego. Pozostaje jednak problem certyfikacji umiejętności nabytych w ten sposób. Gdyby powstał klarowny system, szczegółowo regulujący zasady tego rodzaju kształcenia, zainteresowani mogliby łatwiej planować swoje drogi życiowe. Czy to powinno także należeć do zadań uczelni?**

– Tak, choć niekoniecznie jedynie do uczelni. W tej sprawie sformułowaliśmy tezę, że trzeba przystąpić do finalizacji opracowania strategii LLL w Polsce. Prace nad tym trwają, ale chyba wciąż bez widocznego rezultatu. Mamy w tej dziedzinie pięcio-, a nawet dziesięcioletnie opóźnienie. Istnieje potrzeba przyspieszenia prac nad tym systemem. Niektórzy niesłusznie wciąż sprowadzają kształcenie w ramach LLL do formalnie uzyskiwanych dyplomów i certyfikatów na studiach podyplomowych oraz kursach specjalistycznych. Tymczasem ideowo wszystko jest tutaj jasne. LLL to kształcenie się w wielu zróżnicowanych formach, od przedszkola do uniwersytetu trzeciego wieku.

Istotnym elementem LLL jest pozyskiwanie i poświadczanie kwalifikacji zdobytych w sposób nieformalny. W naszej strategii popierane jest poświadczanie kwalifikacji na podstawie efektów uczenia się (*learning outcomes*), co z kolei wiąże się Krajową Ramą Kwalifikacyjną. Takie rozwiązania przybliżają kształcenie nieformalne do formalnego, ponieważ w obu przypadkach badane mają być efekty kształcenia, a nie tryb i aprioryczne warunki jego realizacji. Widzimy dla uczelni rolę „integratora” procesu LLL, bo to właśnie szkoły wyższe powinny pełnić rolę instytucji lokalnie koordynujących oraz harmonizujących działania na rzecz ujednoczenia reguł i zasad certyfikowania efektów takiego procesu.

– To wszystko, co Pan Rektor mówi, dotyczy w równym stopniu uczelni publicznych i niepublicznych?

– Tak, co do zasady. Oczywiście mówimy przede wszystkim o tych uczelniach i ich jednostkach podstawowych, które spełniają wymagania jakościowe.

– Chcielibyśmy poprosić o kilka uwag na temat kontekstu międzynarodowego. Czy w strategii środowiskowej można się dopatrzeć bezpośrednich odniesień do jakiegos jednego konkretnego narodowego modelu szkolnictwa wyższego w Europie?

– Nie pracowaliśmy w ten sposób. Jeżeli chodzi o doświadczenia z różnych krajów europejskich, to nie musieliśmy prowadzić osobnych studiów, ponieważ informacje na ten temat są nam znane. Są one prezentowane w ramach działalności European University Association (EUA) m.in. w pracach Zarządu i Rady, ale opracowywane są także analizy i raporty (np. takie jak ostatnio *Trends 2010*). Naszą strategię budowaliśmy jednak nie poprzez studia przypadków, ale na podstawie analizy stanu uczelni i ich kontekstu, a w tym wyzwań, trendów i doświadczeń. Najważniejsze propozycje poddawaliśmy ocenie, czy już gdzieś podobne rozwiązanie funkcjonuje oraz czy doświadczenia potwierdzają, że mogłoby to znaleźć zastosowanie i u nas.

Dobry przykład stanowi Higher Education Funding Council (HEFCE). Upewniło nas to, że trzeba przygotować wizję podobnej agencji w Polsce. Agencji profesjonalnej, która zapewni rektorom możliwość negocjowania i zawierania kontraktów, przystępowania do konkursów o środki, wydłużania okresu realizacji zadań do trzech-pięciu lat. W tym celu niezbędne jest – jak to się już praktykuje w niektórych innych krajach – finansowanie z budżetu państwa realizowane planowo, kontraktowane z pewnym wyprzedzeniem, co prowadziłoby do racjonalizowania wydatków budżetowych. Liczymy na to, iż nasz głos przyczyni się do tego, że rząd zacznie opracowywać założenia budżetowe na kilkuletnie okresy. Kwestie współdziałania środków publicznych i niepublicznych w finansowaniu procesu studiowania, a w tym czesnego, także weryfikowaliśmy ...

– ...cały czas w kontekście międzynarodowym?

– Tak, i przyglądaliśmy się tendencjom w tej dziedzinie w innych krajach. Wiemy, gdzie takie rozwiązania są stosowane. Nasza propozycja – powszechnego niewysokiego czesnego za studia stacjonarne w uczelniach publicznych, równego dla wszystkich – jest najbliższa rozwiązaniom brytyjskim. A trend jest taki, że w coraz większej liczbie krajów w jakiejś formie czesne jest stopniowo wprowadzane.

– Daje się słyszeć obawy, że w dalszej perspektywie nastąpi ujednoczenie systemu szkolnictwa wyższego w całej Unii Europejskiej...

– Stoimy na gruncie rozwiązań Procesu Bolońskiego, czyli budowy Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*), ale nie *Integrated Higher Education Area*

Założenia Procesu Bolońskiego polegają na harmonizacji, a nie na ujednoczaniu. Dywersyfikacja jest podstawową wartością w tych działaniach. Harmonizacja może tu być hasłem stosowanym jedynie wspólnie z wymaganiami różnorodności. Mobilność jest także wartością paneuropejską, ale żeby mogła się rozwijać, dla wiarygodności wzajemnej trzeba wspólnie zapewniać i oceniać jakość. Sprawy te są już dosyć dobrze w Europie przedyskutowane, zostały przyjęte i wiele przedsięwzięć jest wdrażanych.

– Jeżeli jednak niektóre parametry jakości będą powszechne, to trudno będzie mówić o dywersyfikacji...

– Wszystkie te parametry nie będą wprowadzane jako powszechne i wspólne ogólnego zastosowania. W generalnym rozumieniu – będzie to dotyczyć wszystkich uczelni, lecz działania ewaluacyjne powinny uwzględniać procesy takie jak *mapping*, *grouping*, *classification*, *benchmarking* itd.

– Czyli nie będzie sprawdzania kompetencji?

– Nie z narzuceniem jednego, kompletnego wzorca. Aby tego uniknąć, różnicuje się wymagania nie tylko na poszczególnych poziomach kształcenia, ale także zakłada się profilowanie studiów.

– Jak Pan Rektor ocenia rolę środków masowego przekazu w upowszechnianiu wiedzy o projektach strategii i debacie środowiskowej? Czy media ograniczały się do przekazywania informacji, czy także włączały się do dyskusji? A jeśli się włączały, to czy czyniły to, Pana zdaniem, bezstronnie? Sprawa istotna, kiedy uświadomimy sobie emocje towarzyszące wszelkim dyskusjom o szkolnictwie wyższym w naszym kraju oraz realny wpływ mediów na kształtowanie szerszej opinii społecznej...

– Mogę powiedzieć, że niektóre dzienniki i tygodniki wcale nie były bezstronne, i to zarówno w informowaniu swoich czytelników o naszej strategii, jak i w argumentacji oraz w wyrażanych własnych opiniach i ocenach. W ich zafałszowanym przekazie strategia środowiskowa jawiła się – wbrew treści naszych propozycji – jako dokument *de facto* konserwujący jakiś stary układ w imieniu środowiska stawiającego sobie za główny cel zachowanie własnych przywilejów itp. Sposób relacjonowania obu projektów i argumentacja autorów kilku znanych publikacji świadczyły nie tylko o ich niekompetencji w sprawach szkolnictwa wyższego, ale także o deficycie rzetelności dziennikarskiej. Wielu twierdzi, że to także uleganie jakiemuś lobby. Tego nie wiemy. Projekt Ernst & Young i Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową był zazwyczaj przedstawiany w sposób tendencyjnie pozytywny, a nasz odwrotnie. Zwykle też nie dopuszczano rektorów do głosu, naruszając nawet zasady prawa do repliki. To ostatnie dotyczy renomowanego tygodnika. To bardzo smutne.

– Strategia środowiskowa ma tę przewagę nad strategią Ernst & Young, że w jej tworzenie zaangażowane były znaczące instytucje i grupy nadające ton środowiskom akademickim. Oznacza to, z jednej strony, legitymizację środowiskową proponowanych rozwiązań, a z drugiej strony sygnalizuje pewien poziom konsensu wokół nich. Dzięki temu można powiedzieć, że w strategii środowiskowej tkwi większy potencjał implementacyjny. Istnieją jednak też opinie, że twórcy strategii środowiskowej w jakimś stopniu artykułowali interesy jedynie części środowisk akademickich. Mówi się wtedy o oligarchii akademickiej lub establishmencie akademickim...

– Twórcy *Strategii* nie formułowali swych propozycji kierując się analizą wąskich interesów grupowych. Jedyne, co nas interesowało, to osiągnięcie w szkolnictwie wyższym ambitnych, mierzalnych efektów do 2020 r. potwierdzonych konkretnymi wskaźnikami poświadczającymi rozwój systemu jako całości i postęp na kluczowych odcinkach. Potwierdzają to nasze priorytety. O jakich interesach grupowych można mówić w tym kontekście? Właśnie dlatego zyskaliśmy tak powszechne poparcie, że byliśmy wiarygodni dla wszystkich grup środowiska akademickiego i typów uczelni. Zbudowaliśmy nasz projekt na etosie obywatelskim, odwołując się nie do egoizmów grupowych i interesu wewnętrznego, ale do zewnętrznych oczekiwań społecznych dotyczących nowej służebności szkół wyższych na progu XXI wieku.

Projekt środowiskowy mógł powstać i przybrać taki kształt, ponieważ – wbrew różnym formułowanym publicznie oskarżeniom pomawiającym uczelnie i środowisko – społeczność akademicka zachowała poczucie wspólnoty i zdolność do kierowania się etosem. Te wspaniałe cechy, w następstwie mobilizacji związanej z inicjatywą rektorów opracowania siłami naszej społeczności i poddania debacie publicznej projektu środowiskowego, zyskały w uczelniach dla siebie nową przestrzeń. To także, oprócz rozwiązań merytorycznych ogłoszonego przez nas planu strategicznego, stanowi wielką wartość projektu środowiskowego.

– **Bardzo dziękujemy za rozmowę.**

Rozmowę przeprowadzili Ireneusz **Biatecki** i Adam **Gałkowski**

Warszawa, maj 2010 r.

Uwagi do projektu środowiskowego *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*¹

Projekt środowiskowy *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020* jest dokumentem opracowanym bardzo solidnie i kompetentnie. Autorzy dokonali dokładnej diagnozy obecnego stanu oraz trafnego wyboru celów strategicznych, sformułowanych na podstawie wizji i misji szkolnictwa wyższego w perspektywie dziesięciu lat. Budzą uznanie zakres i sposób ujęcia problemu – poprzedzenie *Strategii* osobnym opracowaniem *stanu, uwarunkowań i perspektyw* polskiego szkolnictwa wyższego, na które złożyło się sześć raportów i diagnoza oparta na specjalnie zamówionych w specjalistycznej firmie badaniach – oraz przejrzystość projektu.

Jest to pierwsza poważna próba opracowania strategii polskiego szkolnictwa wyższego i, trzeba przyznać, bardzo udana. Specjaliści zajmujący się zarządzaniem strategicznym podkreślają, że sam proces społecznego tworzenia takiego dokumentu jest równie ważny jak produkt końcowy, zmusza bowiem uczestników tego przedsięwzięcia do refleksji, zastanowienia się nad najistotniejszymi problemami danego systemu (w tym przypadku nad problemami szkolnictwa wyższego) oraz integruje środowisko wobec postawionych zadań.

Wydaje się, iż nie byłoby to możliwe bez udziału autorów, współautorów, redaktorów, recenzentów i konsultantów, wśród których znajdujemy nazwiska osób najbardziej kompetentnych w omawianej problematyce z całego kraju.

Niezależnie więc od podanych poniżej obiekcji i wątpliwości należy podkreślić trudną do przecenienia wartość całego przedsięwzięcia, które wymaga wiedzy i dużego nakładu pracy. Nie trzeba dodawać, że jest to przedsięwzięcie, które może mieć istotny wpływ – przynajmniej w intencjach – na reformowanie sektora o podstawowym znaczeniu dla tworzenia społeczeństwa wiedzy. Czy owe intencje się spełnią, to zależy i od polityki, i od debaty wokół projektu określonego przymiotnikiem „środowiskowy”. W sprzyjających okolicznościach debata ta powinna doprowadzić nie tylko do konsensu w środowiskach akademickich wokół celów strategii, ale także stworzyć przekonanie, że strategia jest swojego rodzaju ukształtowaniem „rozumnej woli zbiorowej”.

¹ Dokument ten jest wynikiem dyskusji prowadzonych w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Tekst *Strategii* jest dostępny na stronie: http://www.frp.org.pl/pliki/Strategia_tom-1.pdf

W omawianym dokumencie istnieją fragmenty znakomite, proponowane rozwiązania są kompleksowe i dopracowane, są jednak także fragmenty mniej przemyślane, stanowiące w zasadzie zarys rozwiązań. Jest oczywiste, że wobec pierwszej próby opracowania tak złożonego i trudnego można zgłosić także pewne wątpliwości i uwagi. Mają one – co zrozumiałe – charakter dyskusyjny i nie podważają walorów opracowania.

Poniżej przedstawiamy kilka kwestii, które w naszym przekonaniu wymagają głębszej dyskusji.

Uwagi ogólne

Zasada opracowywania strategii w postaci zapisanej (czyli planu strategicznego) nawiązuje do tzw. planistycznej szkoły zarządzania strategicznego. Zakłada ona opieranie planowania strategicznego na jasnych intencjach oraz możliwość oddzielenia procesu tworzenia planu od jego implementacji. W organizacjach biznesowych podejście to zdawało egzamin w odniesieniu do organizacji dość prostych (tzw. biurokracji mechanistycznej), działających w stabilnych i mało powiązanych warunkach otoczenia. To (naukowe) podejście do planowania strategicznego (którego efektem jest tzw. strategia przemyślana czy też rozmyślana) zostało zastąpione zarządzaniem strategicznym, a strategię rozmyślną zastąpiła tzw. strategia wyłaniająca się, tworzona „na bieżąco” w trakcie działania, bez z góry określonych intencji, w odpowiedzi na szybkie zmiany otoczenia organizacji. Takie zarządzanie strategiczne stosowane jest w organizacjach złożonych, działających w turbulentnym otoczeniu. Tymczasem, jak twierdzą analitycy szkolnictwa wyższego reprezentujący nauki o zarządzaniu, w obszarze szkolnictwa wyższego w latach dziewięćdziesiątych upowszechniły się zasady odrzucone przed laty przez biznes z powodu ich niedostosowania do aktualnych warunków działania.

Nie podważając inicjatywy i potrzeby strategii szkolnictwa wyższego w Polsce, wymagającego z pewnością ukierunkowania rozwoju, warto zaznaczyć, iż dla powodzenia realizacji tej strategii w sytuacji obecnej i oczekiwanej zmienności otoczenia niezbędne są pewne warunki:

- Jej cele nie powinny być sformułowane „punktowo”, jako pewien stan docelowy (najlepiej wyrażony w postaci ilościowej), ale kierunkowo; strategia powinna być elastyczna i umożliwiać sterowanie, a nie administrowanie systemem szkolnictwa – trzeba zaznaczyć, że priorytety i cele omawianej strategii mają wiele takich cech.
- Opracowanie i przyjęcie tej strategii to nie jednorazowy akt, ale początek stałego procesu aktualizacji strategii (planu) stosownie do zmiennych warunków działania.

Strategia środowiskowa w znacznej części jest strategią nie tyle sposobu podjęcia wyzwań, które staną przed polskim szkolnictwem, ile kompleksowego reformowania szkolnictwa oraz usuwania dolegliwych obecnie nieprawidłowości w jego funkcjonowaniu, nie tylko z powodu nowych wyzwań czekających szkolnictwo.

Pewną wadą *Strategii* jest sposób uzasadniania proponowanych zmian sugerujący, że zastąpienie starych rozwiązań nowymi rozwiąże problemy, co może spowodować rozczarowanie społeczne – problemy, z jakimi boryka się szkolnictwo wyższe w Polsce, występują także w innych krajach, również w tych, w których stosuje się rozwiązania proponowane w *Strategii*. Ponadto coś może zdawać egzamin w jednym kraju, ale w innym nie

przynosi oczekiwanych korzyści z powodów kulturowych, społecznych czy finansowych i uwikłania w cały kompleks uwarunkowań. Na przykład wprowadzenie odpłatności za studia samo nie rozwiąże sprawy lepszego dofinansowania szkolnictwa, a wprowadzenie rad powierniczych nie doprowadzi samorzutnie do większej społecznej odpowiedzialności uczelni, jeśli za tymi zmianami nie pójda inne.

Każda zmiana organizacyjna wywołuje koszty materialne i społeczne. *Strategia* proponuje złożony program reform, ale nie przedstawiono, jakie koszty za sobą pociągnie.

Strategia obejmuje plan działań na okres dekady. Konieczne będzie jej „rozpisanie” na plany o krótszym horyzoncie czasowym.

W dalszych pracach nad przygotowaniem strategii rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego konieczne będzie wyodrębnienie w uporządkowanej formie przedsięwzięć i charakteru działań koniecznych do jej implementacji (np. zmiany wymagające nowych regulacji prawnych, wzrostu finansowania, określenia relacji z interesariuszami); w *Karcie* określono podmioty ponoszące główną odpowiedzialność za dokonywanie zmian, jednak przedstawiony tam szacunek ryzyka nieosiągnięcia celu jest dość dyskusyjny.

Uwagi dotyczące diagnozy

- *Strategia* nawiązuje w części diagnostycznej do zmian w otoczeniu szkolnictwa wyższego, stawiających przed nim obecnie nowe wyzwania. Wymaga to dokonania ważnych zmian w samym szkolnictwie wyższym. Jest oczywiste, że takie zmiany będą się nadal dokonywały, w okresie ewentualnego wdrażania strategii. Jednak część analizy SWOT w *Strategii* odnosi się nie tyle do trendów i oczekiwanych dalszych zmian otoczenia, ile raczej do stanu obecnego (por. szanse i zagrożenia – regulacje prawne), a nawet trendów dotyczących przeszłości (por. szanse i zagrożenia dotyczące warunków funkcjonowania).
- W analizie SWOT szanse i zagrożenia powinny się odnosić do bliższego i dalszego otoczenia szkolnictwa wyższego, a silne i słabe strony – do samego systemu szkolnictwa. Tymczasem niektóre elementy szans i zagrożeń wydają się dotyczyć systemu szkolnictwa, a nie jego otoczenia
- Znaczna część uwag odnosi się do pewnych niedostatków opracowania wynikających z dwóch przyczyn. Po pierwsze, czas przygotowania tego dokumentu był zbyt krótki, aby przygotować własne rzetelne materiały i opracowania potrzebne do dokonania diagnozy, która jest punktem wyjścia do prac nad strategią; autorzy musieli korzystać w znacznym stopniu z opracowań już istniejących. Są one, niestety, fragmentaryczne, często wyrwykowe, niekiedy zawierają sprzeczne wnioski i nie obejmują całokształtu zagadnień, i jest to druga przyczyna pewnych niedoskonałości *Strategii* (dotyczy to np. kwestii równości w dostępie do szkolnictwa wyższego).
- Zazwyczaj specjaliści do spraw zarządzania strategicznego postulują, aby budować strategię i silną pozycję konkurencyjną organizacji (systemu) na silnych stronach. W omawianej *Strategii* nieco brakuje takiego ujęcia, większa część realizacji priorytetów i celów zbudowana jest na usuwaniu słabych stron (reformowaniu), a nie nacisku czy wzmacnianiu silnych stron.

Uwagi dotyczące celów strategicznych

- W części dotyczącej wizji i misji postuluje się konieczność dywersyfikacji szkolnictwa, które przynosi korzyści krajowi – chodzi o dywersyfikację dotyczącą statusu prawnego, specyfiki, misji i zakresu działania oraz sposobu finansowania. Jednak w powszechnych za granicą podejściach do dywersyfikacji zwraca się uwagę na jej znaczenie w dostosowaniu kształcenia – poziomu, profilu, selektywności dostępu – do potrzeb i oczekiwań indywidualnych studentów-klientów, a w drugiej kolejności na korzyści państwa czy gospodarki.
- Zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego nie powinny być przeregulowane. Konieczne jest jednak uregulowanie przepisami tych obszarów funkcjonowania uczelni, które należy zreformować w sposób ujednolicony oraz odmienny od tradycyjnych zasad panujących w polskim szkolnictwie. Wydaje się, że wprowadzenie rad powierniczych powinno być obligatoryjne we wszystkich uczelniach, bo ciało to ma umożliwiać zwiększenie społecznej i finansowej odpowiedzialności szkół wyższych. Sam fakt utworzenia rad powierniczych może niczego nie zmienić. W krajach, w których rady powiernicze od lat funkcjonują w uniwersytetach, powstało wiele raportów i opracowań w związku z nieprawidłowym funkcjonowaniem tych ciał z powodu ich nieodpowiedniego składu, wielkości i roli. Autorzy raportów w rekomendacjach zalecają, by w składzie rad była mniejszość przedstawicieli uczelni, a większość interesariuszy zewnętrznych – obok przedstawicieli ministra (ministerów) także przedstawiciele władz lokalnych, samorządowych, biznesu. Aby rektor był odpowiedzialny faktycznie przed radą, powinien być przez nią wyznaczony z konkursu lub spośród kandydatów zaproponowanych przez senat, a nie wybierany przez ciała akademickie (senat czy kolegium elektorów); rektor, a nie senat powinien dokonywać wyboru dziekanów, odpowiedzialnych przed nim, a nie przed radą wydziału. W przeciwnym razie założenie menedżerskiego zarządzania wolnego od efektywnych nacisków uczelnianych grup interesu nie będzie możliwe.
- *Strategia* zakłada możliwość tworzenia konwentu – trudno zrozumieć, jaką ma on pełnić rolę: zamiast czy obok rad powierniczych.

Przedstawione wyżej uwagi nie wyczerpują wszystkich problemów, które mogą mieć charakter dyskusyjny. Z pewnością dyskusje środowiskowe umożliwią udoskonalenie propozycji i wybór najlepszego zestawu propozycji przez władze szkolnictwa wyższego.

Uwagi szczegółowe

Dostęp do studiów

Pierwszym kontrowersyjnym problemem jest problem powszechności oraz dostępu do studiów na poszczególnych poziomach. W stosunkowo powszechnej opinii środowiska naukowego, prezentowanej na różnych forach, tworzy się alternatywę: kształcenie masowe lub elitarne. Powszechny dostęp do studiów nie jest równoznaczny z umasowieniem kształcenia, chociaż przy braku selekcji merytokratycznej może prowadzić do takiego zjawiska. Powszechny dostęp oznacza respektowanie zasady równych szans i może mieć

zastosowanie zarówno w odniesieniu do kształcenia masowego, jak i elitarnego przy zachowaniu kryterium merytokratycznego. Za zjawisko niebezpieczne należałoby uznać obniżanie się w Polsce wskaźnika przyjęć na studia. Według danych OECD, przytoczonych w *Strategii* (s. 33), w 2020 r. Polska będzie miała wskaźnik przyjęć na studia najniższy spośród analizowanych 26 krajów (o 26 punktów procentowych niższy niż w szczytowym 2004 r.).

Autorzy *Strategii* nie próbują przeciwstawić prognozom spadku przyjęć na studia wizji utrzymania tempa przyjęć na poziomie zbliżonym do dotychczasowego, mimo pogarszającej się sytuacji demograficznej, uważając tę sytuację za korzystną. Zmniejszenie wskaźnika przyjęć ma stanowić czynnik ułatwiający zreformowanie całego systemu, podniesienie skuteczności i jakości kształcenia m.in. poprzez wzrost nakładów przypadających na jednego studenta. Trudno się zgodzić z tego rodzaju wizją w kontekście budowy Europy Wiedzy, a także w świetle faktu, że odsetek osób z wyższym wykształceniem w Polsce kształtuje się poniżej średniego wskaźnika dla krajów Unii Europejskiej (2005 r. 14,2%, w 2007 r. – 16,5%, podczas gdy w wielu innych krajach wskaźnik ten przekracza 20,0%).

Tendencji spadkowej liczby kształconych na trzecim szczeblu *Strategia* przeciwstawia propozycje działań w celu rozszerzenia zakresu kształcenia ustawicznego oraz przyciągnięcia większej liczby studentów z zagranicy. Te słuszne kierunki działania mają jednak charakter komplementarny, a nie substytucyjny w stosunku do naboru 19-latków, zwłaszcza w świetle dotychczasowych zaniedbań rozwoju edukacji ustawicznej i kształcenia studentów z zagranicy, których to zaniedbań nie da się w szybkim czasie usunąć. Zasada równych szans, zarówno w odniesieniu do 19-latków, jak i osób starszych, może być czynnikiem wspomagającym utrzymanie stabilnej stopy przyjęć na studia poprzez szersze włączenie do procesu edukacji grup marginalizowanych (o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, niepełnosprawnych).

Kwestia poszerzenia dostępu do edukacji i wyrównywania szans nie została wyeksponowana w *Strategii* w sposób adekwatny do wagi tego problemu, omawianego w różnych raportach OECD w ostatnich latach. Autorzy *Strategii* przewidują wprawdzie (CO 1.2) „zwiększenie dostępności studiów i wyrównywanie szans na poziomie wyższym”, ale zaraz okazuje się, że cel ten ma być zrealizowany tylko w odniesieniu do studiów trzeciego stopnia (s. 71): „Stopień powszechności studiów II i III stopnia finansowanych z budżetu państwa będzie dostosowany do diagnozowanych potrzeb społecznych i gospodarczych”. Taka zasada wydaje się słuszna, ale jej realizacja grozi stałym dalszym zmniejszaniem dotacji budżetowych na szkolnictwo wyższe pod pretekstem liczby kształconych (a nie ich struktury) w związku z przekroczeniem nieskonkretyzowanych „potrzeb społecznych i gospodarczych”.

Proces zmniejszania barier ograniczających tym grupom dostęp do studiów powinien się opierać na skutecznym systemie pomocy finansowej dla studiujących, poprawie dostępu do infrastruktury (zwłaszcza informatycznej) oraz rozwijaniu różnych form kształcenia ustawicznego. Wszystkie te warunki zostały w *Strategii* wymienione, lecz w sposób ogólnikowy, np. na s. 71 przewiduje się „wspieranie instrumentów finansowych umożliwiających podjęcie studiów osobom o niższym statusie społecznym, osobom niepełnosprawnym itp.”. Głównym problemem, który z pewnością wywoła spory, jest kwestia takiego doboru tych instrumentów finansowych, aby rzeczywiście pełniły rolę zasadniczą w decyzjach o podjęciu studiów i umożliwiały ich kontynuowanie.

Nierówności w dostępie do studiów mają charakter systemowy i ponadnarodowy ze względu na uwarunkowania kulturowe, edukacyjne, społeczno-przestrzenne, a także – będące pochodną wymienionych – ekonomiczne. Problem ten istnieje mimo masowej dostępności studiów. Wieloletnie analizy prowadzone przez ekspertów OECD pokazują, że ekspansja szkolnictwa wyższego w Europie wpłynęła wprawdzie na zwiększenie w liczbach bezwzględnych udziału w szkolnictwie wyższym młodzieży z grup defaworyzowanych, to jednak w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w. jej udział procentowy w strukturze studentów nie uległ zmianie. Dane dotyczące krajów europejskich (Eurostudent 2005) wskazują, że istnieje dwukrotna, a często nawet większa nadreprezentacja studentów, których ojcowie mają wykształcenie wyższe oraz znacząca niedoreprezentacja studentów z rodzin robotniczych (OECD 2008).

Oczekiwanie, że w naszym przypadku problem ten uda się rozwiązać w perspektywie pięcioletniej (2010–2015) przy „średnim ryzyku nieosiągnięcia celu” nie znajduje potwierdzenia w badaniach i praktyce. Tym bardziej że zwiększenie poziomu finansowania szkolnictwa wyższego przewidziano na lata 2015–2020 (CO7.4).

Zagadnienia związane z dostępnością studiów można znaleźć w różnych celach omawianych w dokumencie. Dobrze by było zablokować je w jednym miejscu (CO1.2).

Współpłatność i system pomocy finansowej

Należy zgodzić się ze stwierdzeniem zawartym w części diagnostycznej (s. 47), iż „struktura czesnego i wsparcia dla studentów nie pozostają w zgodzie z podstawowymi zasadami równości szans” (jest to cytata z raportu OECD o polskim systemie szkolnictwa wyższego). W *Diagnozie* za przyczynę tego stanu rzeczy uznano zbyt niskie nakłady na szkolnictwo wyższe, z czym można się zgodzić, ponieważ dla kolejnych rządów nauka i szkolnictwo wyższe nigdy nie stanowiły priorytetu w kształtowaniu polityki oraz formowaniu budżetu. Obecnie mamy do dyspozycji środki unijne, a mimo to już od 2005 r. udział nakładów na szkolnictwo wyższe w PKB ulegał obniżeniu, a w 2009 r. nakłady te zostały radykalnie zmniejszone. Istnieje groźba, że w 2010 r. sytuacja ta się powtórzy. Jest zatem w pełni uzasadniony postulat (albo apel) o stabilizację finansowania budżetowego po osiągnięciu poziomu co najmniej 1% PKB oraz o stabilizację zasad podziału. Założenie uzyskania dodatkowego 1% ze środków prywatnych podważa zasadę równych szans w dostępie do studiów. Obecnie stosunek nakładów publicznych do prywatnych (według Krajowego Grona Konsultantów) wynosi 63% : 37%. Źródłem nakładów prywatnych są opłaty studentów i w najbliższym czasie to się nie zmieni. Tymczasem w „starych” krajach Unii Europejskiej udział finansowania publicznego w nakładach na szkolnictwo wyższe sięga 80–90%. Osiągnięcie 50-procentowego finansowania prywatnego ma się dokonać poprzez wprowadzenie powszechnej współpłatności za studia oraz wzrost finansowania ze strony sektora gospodarki, co należy uznać za mało realne.

Według obliczeń prof. Jerzego Wilkina powszechne czesne zmniejszy szanse dostępu do studiów dla kolejnych 5% gospodarstw domowych znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej, jeśli inne warunki nie zostaną zmienione². Inne dane zawarte w cytowanym

² Por. J. Wilkin: *Ekonomiczno-finansowe uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce*, w: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

wyżej opracowaniu dowodzą, że studenci pochodzą z rodzin lepiej sytuowanych niż osoby niestudiujące. Potrzeba ujednoczenia opłat za studia i zrównania pod tym względem wszystkich studentów nie ulega wątpliwości, ale w tym samym stopniu konieczna jest reforma pomocy materialnej dla studentów. W *Strategii* nie znajdujemy żadnych konkretnych propozycji ani postulatów dotyczących tej kwestii. Tymczasem system kredytów studenckich nie sprawdził się ani jako instrument pomocy, ani jako forma przychodów dla banków. Wielkość i struktura stypendiów (duży udział stypendiów za wyniki w nauce) nie pozwala im pełnić funkcji instrumentu wyrównywania szans.

Według danych z raportu OECD *Tertiary Education for the Knowledge Society* pod względem wskaźnika udziału nakładów na finansowanie pomocy materialnej dla studentów w łącznych nakładach publicznych na szkolnictwo wyższe Polska znajdowała się w 1998 r. na 23. miejscu wśród analizowanych 30 krajów, w 2004 r. na 29., a w 2005 r. na ostatnim miejscu (przy wskaźniku 1%). Na przykład w Wielkiej Brytanii, Niemczech czy Włoszech udział środków publicznych przeznaczonych na pomoc dla studentów wynosił w 2005 r. 17–26% nakładów na szkolnictwo wyższe, a we Francji i Hiszpanii – 8% (*OECD Indicators 2008*).

Zarówno wielkość tej pomocy, jak i jej struktura nie zapewniają równych szans w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym. Według ekspertów OECD i innych autorów instrumentami finansowymi wyrównywania szans są stypendia oraz kredyty gwarantowane, a często subsydiowane przez państwo. Kredyty tego typu funkcjonują w Australii (od 2000 r., zmodyfikowane w 2005 r.) oraz w Anglii (od 2006 r.). Obciążają one w znacznym stopniu budżet państwa (spłata kredytu rozpoczyna się po podjęciu pracy – jako procent od dochodu absolwenta – i osiągnięciu określonego dochodu), tym bardziej że dostęp do tych kredytów jest powszechny dla studentów.

Wobec *Strategii* można postawić zarzut, że nie zawiera koncepcji spójnego systemu pomocy publicznej dla studentów, powiązanego z systemem odpłatności za studia. W raporcie OECD *Review of Tertiary Education. Poland (2007)* sugerowano potrzebę zmian w samym systemie stypendialnym: ograniczenia udziału stypendiów za wyniki w nauce, a zwiększenia udziału stypendiów socjalnych o charakterze celowym (pomocy dla grup o niskim statusie socjoekonomicznym). Przedstawienie koncepcji systemu pomocy finansowej dla studentów wymagałoby wcześniejszego przeprowadzenia symulacji skutków finansowych dla studentów i dla budżetu państwa, a także dla szkół wyższych. Pomoc finansowa dla studentów powinna pokrywać koszty czesnego i inne koszty studiowania uznane za „minimalny koszt” studenta. Powinna też być skoncentrowana na grupach mniejszościowych.

Rozszerzenie służebnej roli uczelni wobec społeczeństwa

Sposób realizacji idei „uniwersytetu odpowiedzialnego” został omówiony dokładnie, chociaż niektóre zadania związane z jej realizacją wymagałyby szerszego komentarza, zwłaszcza zadanie określone jako „włączanie studentów i doktorantów do działań realizujących ich podmiotowość jako członków wspólnoty akademickiej” (CO5.2, s. 90). Ze względu na fakt, iż w całym dokumencie student pojawia się raczej jako obiekt podlegający działaniu systemu kształcenia, warto w tym miejscu uzupełnić wątek podmiotowości o udział w tworzeniu wizji i strategii uczelni, w procedurach zapewniania jakości oraz in-

nych, jako uzupełnienie do działań określonych w punkcie 2 (CO5.2). Inne zadania szkoły wyższej zostały zidentyfikowane bardzo trafnie, nie grożą niebezpieczeństwem sprowadzenia roli uczelni do przedsiębiorstwa, lecz prezentują jej rolę jako centrum kultury i centrum działania edukacyjnego również o charakterze społecznym.

Wielkie wyzwanie stanowi upowszechnienie uczenia się przez całe życie, w którym uczelnie powinny pełnić funkcję „integratora” (s. 67) oraz wprowadzać odpowiednie formy kształcenia. Wydaje się, że prezentację tego zadania można było włączyć do celu współdziałania z otoczeniem społecznym, w tym z przedsiębiorstwami. Jest to bowiem wspólny cel obu sektorów.

Uczenie się przez całe życie to kluczowy wyznacznik społeczeństwa opartego na wiedzy, dlatego stanowi jeden z istotnych priorytetów krajowych strategii rozwoju. W Polsce uczestnictwo osób dorosłych w kształceniu ustawicznym jest stosunkowo niskie. W 2005 r. obejmowało nieco ponad 5% populacji w grupie wiekowej 24–65 lat, czyli plasowało się poniżej średniej dla krajów Unii Europejskiej, określonej na 10,8%. W przygotowanym na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej *Raporcie o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005* do podstawowych barier w kształceniu ustawicznym zaliczono bariery finansowe, takie m.in. jak zubożenie społeczeństwa oraz niedofinansowanie przez państwo i samorządy publicznych instytucji edukacji ustawicznej. Z danych cytowanych w wyżej wymienionym raporcie wynika ponadto, iż aktywność edukacyjna w głównej mierze jest finansowana przez samych zainteresowanych oraz że potrzebę doksztalcenia dostrzegają przede wszystkim osoby z wyższym wykształceniem. Oznacza to, że na obraz niskiego poziomu uczestnictwa dorosłych w kształceniu ustawicznym może wpływać z jednej strony mała aktywność pracodawców w tej kwestii, a z drugiej – słabe zainteresowanie doksztalceniem osób o niższym statusie wykształcenia.

Przytoczone dane pokazują, że w tej dziedzinie Polska startuje ze znacznie gorszych pozycji niż kraje, które już w latach siedemdziesiątych minionego stulecia wprowadziły ustawą obowiązek kształcenia się przez całe życie (Francja). Dane te wyznaczają również istotną w tym procesie rolę instytucjom szkolnictwa wyższego. Tymczasem – jak wynika z badań przeprowadzonych w 2007 r. przez TNS OBOP na zlecenie Fundacji Fundusz Współpracy – połowa badanych uczelni nie prowadzi kursów doksztalcających na rzecz środowiska lokalnego, ponieważ „nie należy to do ich zadań”.

Mimo że ryzyko nieosiągnięcia celu zostało ocenione jako średnie, trzeba zauważyć, że potęgują je dwa czynniki: zewnętrzny, wynikający z braku regulacji prawnych w skali kraju dotyczących uczenia się przez całe życie, oraz wewnętrzny, związany z brakiem tradycji kształcenia wspomagającego programy kursowe, a także z koncentracją środowiska akademickiego na tych ostatnich, wspieranych ze względów komercyjnych studiami podyplomowymi.

Strategia nadaje szczególną rangę – kluczowe znaczenie – współpracy systemu szkolnictwa wyższego z otoczeniem. Zakłada się bardziej bezpośrednie i partnerskie relacje dzięki instytucjonalizacji kontaktów między – mówiąc ogólnie – pracodawcami i ich organizacjami a uczelniami i Konferencjami Rektorów (s. 64). Diagnoza nie przedstawia argumentów, które by to założenie czyniły realistycznym i uzasadniały opinię o niskim/średnim ryzyku nieosiągnięcia celu.

W wielu krajach europejskich, które znacznie wcześniej, bo w latach osiemdziesiątych XX w., podjęły próbę ściślejszego powiązania edukacji z otoczeniem, nie udało się zinsty-

tucjonalizować takiej współpracy. Przed tego rodzaju zadaniem stawiany jest system szkolnictwa wyższego, brakuje natomiast odpowiedzi na pytanie, czy sektor gospodarki jest zainteresowany taką współpracą, a jeśli tak, to na jakich warunkach (por. np. teksty Ulricha Teichlera).

Wszędzie tam, gdzie finansowanie uniwersytetów z budżetu wynika z tradycji, problem ten stanowi szczególne wyzwanie. Nawet jeśli średni poziom kształcenia zawodowego przeciera drogę do pracodawców (tzw. system dualny w Niemczech), rządowe oczekiwania wyczerpują naciski na otwarcie się uczelni na otoczenie, sankcjonując bierną postawę gospodarki.

Z raportu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z listopada 2006 r., zatytułowanego *Barierzy współpracy przedsiębiorców i ośrodków naukowych*, wynika jednak, iż większość badanych przedsiębiorców nie widzi potrzeby współpracy środowisk biznesu i nauki. Ci natomiast, którzy podejmowali próby współpracy z naukowcami przyznawali, że inicjatywa wychodziła ze strony środowisk naukowych. Z raportu wynika ponadto, że jedynie 9% przedsiębiorstw w Polsce inwestuje w działalność badawczo-rozwojową.

Kształcenie

Profile kształcenia

Bardzo enigmatycznie brzmi punkt 8, dotyczący potrzeby określenia perspektyw działania w odniesieniu do studiów zawodowych (s. 109). Natomiast komentarz do tego punktu, podkreślający potrzebę ustalenia kryteriów kształcenia o charakterze zawodowym, jest bardzo trafny i przekonujący. Profil kształcenia zawodowego nie może wynikać z poziomu studiów, ale z misji uczelni i realizowanego programu. W pełni natomiast można się zgodzić z twierdzeniem, że rozwój kształcenia o profilu zawodowym jest jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym.

Należy przyjąć z satysfakcją zwrócenie uwagi, że na studiach pierwszego stopnia istnieją oprócz zawodowych, ukierunkowanych branżowo, również programy akademickie. Byłoby pożądane usankcjonowanie tego faktu poprzez wprowadzenie pojęcia „profil kształcenia” do ustawy o szkolnictwie wyższym.

Kształcenie o profilu zawodowym

Ten bardzo istotny fragment diagnozy zawiera listę trafnie dobranych działań wspierających rozwój kształcenia zawodowego. W konkluzji znajdujemy stwierdzenie, iż „system finansowania musi premiować realizację takiej misji i zniechęcać tego typu instytucje do przekształcania programów kształcenia w bardziej «akademickie» – przeciwdziałać zjawisku znanemu jako *academic drift*” (s. 227).

Edukacja zwykle wspiera, a nie przeciwdziała czy zniechęca; zamykanie drogi poprzez nakazy jest nieskuteczne, na co można przytoczyć wiele dowodów. Fenomen *academic drift* trudno uznać za zjawisko naganne. Tendencja do integracji jest cechą systemu szkolnictwa wyższego, choć w sytuacji przejmowania przez ten system niektórych elementów niższego szczebla edukacji (średnie szkoły zawodowe) ta cecha traci dotychczasową wyrazistość. Z drugiej strony mamy przykłady krajów, które proces przejmowania przez

uczelnie zawodowe cech uniwersytetu usankcjonowały prawnie (Wielka Brytania). Tak więc problem nie polega na przeciwdziałaniu zjawisku *academic drift*, lecz na tworzeniu uczelniom zawodowym warunków sprzyjających utrwalaniu własnej misji. Nie należy przy tym oczekiwać, że będzie to zadanie łatwe, a jego realizacja przyniesie pożądany politycznie (gospodarczo) efekt. Nie można wykluczyć, że środowisko lokalne nie będzie zainteresowane wspieraniem uczelni (programów) zawodowych ze względu na ich nachylenie branżowe czy z innych powodów. Jaką inną niż *academic drift* alternatywę będą miały te uczelnie?

Zainteresowanie podmiotów gospodarczych tego typu studiami należy do trudniejszych wyzwań, wobec których staje szkolnictwo wyższe. Borykają się z nim kraje, które studia zawodowe uruchomiły już na początku lat siedemdziesiątych XX w. (np. Niemcy). Między innymi dlatego sektory nieakademickie, utworzone z myślą o kształceniu w powiązaniu z miejscem pracy, mają poważne problemy z realizacją swojej misji. Dobrze więc, że wyraźnie zostały określone warunki powodzenia programów zawodowych.

Studia doktoranckie

Problem ten jest omawiany w punkcie CO1.4 (s. 74) zatytułowanym *Kształcenie dla osób szczególnie uzdolnionych*. Jest to trafnie dobrany tytuł, ponieważ kształcenie na stopień doktora nie może mieć charakteru masowego, lecz elitarny. Przemawiają za tym następujące powody:

- brak popytu na doktorów ze strony szeroko rozumianego systemu nauki / sfery B+R (w latach 2005–2007 w Polsce wypromowano 17 605 doktorów, a cała sfera B+R zatrudnia tylko 3205 osób ze stopniem doktora, losy pozostałych nie są znane).
- wysoki koszt kształcenia jednostkowego doktoranta, przy pogarszającej się jakości dyplomu.

Nakłady na kształcenie doktorów (dotacja budżetowa) powinny być skoncentrowane w tych jednostkach, których poziom badań i przygotowywanych doktoratów jest wysoki. Niezbędne jest zapewnienie odpowiedniego poziomu stypendiów doktoranckich, aby doktoranci nie musieli podejmować działalności zarobkowej, często zupełnie nie związanej z uprawianą dyscypliną, a także w celu zapewnienia dostępu do doktorantury młodzieży najbardziej uzdolnionej i charakteryzującej się „pasją badawczą” (jak pokazują badania, tylko ok. 25% doktorantów podejmuje studia doktoranckie z taką motywacją). Dodatkowym źródłem dochodów doktorantów powinien być udział w projektach badawczych. Interdyscyplinarność studiów doktoranckich nie powinna być kreowana przez specjalne instytucje, lecz przez włączanie doktorantów do projektów badawczych o takim charakterze, po dogłębnym poznaniu własnej dyscypliny.

Certyfikacja

Ważny zarówno z perspektywy wyborów i strategii jednostkowych, jak i dla przejrzystości rynku pracy będzie problem certyfikacji kompetencji i kwalifikacji nabywanych różnymi drogami: w kształceniu formalnym i nieformalnym, do pewnego stopnia także na studiach oraz w wyniku różnego rodzaju doksztalcenia prowadzonego na uczelniach. Certyfikowanie umiejętności nabywanych takimi drogami już niedługo będzie dotyczyć

niemal połowy uczącej się młodzieży (czyli tej, która nie ukończy lub nawet nie rozpoczęła studiów), a także rosnącej rzeszy pracowników objętych różnymi formami doksztalcania. Czy szkoły wyższe powinny się zaangażować w tego typu zadania? Temat ważny, jednak niemal nie podjęty w *Strategii*, jedynie zasygnalizowany, i to dość enigmatycznie. Za to w celu operacyjnym CO7.1 („Usprawnienie rozwiązań systemowych w odniesieniu do instytucji centralnych”) postuluje się powołanie Polskiej Komisji Akredytacji i Uprawnień Akademickich (PKAiUA) z zadaniami dotychczasowej PKA, zwiększonymi o: „zadania akredytacyjne dotyczące wszystkich form i poziomów kształcenia skutkujących wydaniem świadectw ujętych w Krajowej Ramie Kwalifikacji, w tym studiów III stopnia (doktoranckich)” (s. 103). Oznaczałoby to znaczne poszerzenie roli tej instytucji – czy miałyby ona się zajmować także sprawdzaniem oraz certyfikowaniem umiejętności i kwalifikacji nabywanych poza szkolnictwem wyższym? A może nawet prowadzić testy, egzaminy?

Krajowe Ramy Kwalifikacji

Sposób prezentacji idei *ram kwalifikacji* nasuwa przypuszczenie, że mamy tu do czynienia z panaceum, dzięki któremu uregulowane zostaną różne aspekty kształcenia, nie mające dobrych rozwiązań tu i teraz. Temat ten pojawia się w wielu miejscach *Strategii* jako sygnał, że określone problemy pozostawiamy otwarte do czasu wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Techniczny charakter ram – tak przynajmniej są one prezentowane (5.1.) – podważa zasadność traktowania tej kwestii jako istotnej w sensie merytorycznym, np. z punktu widzenia jakości kształcenia.

Jakość

Liczne w ostatnich latach dowody odstępowania od standardów określających minimum wymagań wskazują, że albo przyjęte rozwiązania i ich wdrożenie są nieskuteczne, albo też system szkolnictwa wyższego został wyposażony w mechanizmy z góry zakładające akceptację kształcenia o niskiej jakości. Ku takiemu przypuszczeniu skłania zapowiedź pozostawienia studiów zaocznych w ich obecnym kształcie. Wprawdzie zakłada się dostosowanie w większym niż dotychczas stopniu organizacji studiów do potrzeb studentów pracujących, jednak poza obszarem zainteresowania pozostają kwestie merytoryczne. Słusznie za patologię uznano pobieranie opłat od części studentów zakwalifikowanych na studia wieczorowe, a kształconym w trybie studiów dziennych (s. 221). Czy jednak na podobne potraktowanie nie zasługuje stosowana praktyka obniżania wymagań wobec studentów studiów zaocznych bez konsekwencji, tzn. ujawnienia tego faktu na dyplomie? Być może mniej radykalnym rozwiązaniem byłoby zrównanie dyplomowych wymagań studentów bez względu na tryb studiów bądź też, wzorem innych krajów, wprowadzenie możliwości kończenia studiów bez pisania pracy dyplomowej (o czym się wspomina), z ograniczonym udziałem przedmiotów ogólnych itp.

Trudno zakładać wiarygodność systemu, który sankcjonuje obniżenie standardów jakości kształcenia wobec wybranej kategorii studentów.

Szkola wyższa a badania

Strategia nie uwzględnia faktu niezwykle burzliwych zmian technologicznych, które wywierają przemożny wpływ na sposób funkcjonowania szkół wyższych. Chodzi tu m.in. o wzrost znaczenia we wszystkich dziedzinach nauki: matematyki, modelowania i wizualizacji danych, symulacji, eksploracji danych, badań nad systemami złożonymi, sieci badawczych i prac zespołowych, zasad otwartej nauki (m.in. *open notebook science*), współuczestnictwa w badaniach niebadaczy (tzw. *citizen science*, *participatory science*) oraz dialogu badaczy ze społeczeństwem, ewaluacji, a także nowych form organizacyjnych (instytuty wirtualne).

W tej mierze zabrakło w *Strategii* zaleceń wynikających nie tylko z diagnozy, ale także z wizji przyszłości. Kraj nie dogoni czołówki, biegnąc po przetartych przez nią śladach, tylko szukając „dróg na skróty”.

Status formalnoprawny

Za niefortunne należy uznać włączenie do celu CO7.2 kwestii merytorycznych tworzenia uczelni flagowych i badawczych oraz kształcenia zawodowego. Idea zmian instytucjonalnych powinna być wyodrębniona, a jej realizacja uzasadniona szerzej, natomiast zmiany w rozwiązaniach formalnoprawnych powinny z tej idei wynikać, a nie odwrotnie.

Należy się zastanowić, czy powinny być powoływane w drodze konkursu uczelnie flagowe i badawcze, czy raczej powinny być wyłaniane wydziały, instytuty lub zespoły flagowe w ramach uniwersytetów badawczych, a także na jak długo, jak wiele i jakie miałyby korzyści z takiej nobilitacji

Dość niejasno wydaje się także określony status uczelni publicznych i niepublicznych. Mowa jest o konwergencji (np. s. 13) obu sektorów „w stopniu możliwym ze względu na ogólne uwarunkowania prawne”, ale także o odrębnych strumieniach finansowania. Nie wiadomo więc, czy przewidywane są jednakowe warunki gry o środki dla obydwu sektorów. Przewiduje się natomiast możliwość „ucieczki” z sektora niepublicznego pod zarządek skarbu państwa.

Za cenne należy uznać postawienie celu dywersyfikacji ustroju szkół wyższych, w tym także uczelni niepublicznych. Obecny stan prawny prowadzi do wielu absurdów, nakazujących małym uczelniom niepublicznym „odtworzać” strukturę organizacyjną uniwersytetu. Nie ma to żadnego merytorycznego uzasadnienia; przeciwnie, owe sztywne zasady organizacji uniemożliwiają małym uczelniom lepsze dostosowywanie swojej struktury organizacyjnej do własnych potrzeb i strategii.

Zgodnie z obowiązującą ustawą szkoły wyższe dzieli się na „publiczne” i „niepubliczne”. W naszym przekonaniu terminologia ta nie oddaje precyzyjnie stanu rzeczy. Istnieje wiele dowodów na to, że uczelnie „niepubliczne” także realizują misję publiczną. Inną sprawą jest jakość wypełniania tej misji, ale wówczas podział uczelni przebiegałby zupełnie inaczej, w poprzek stosowanego obecnie. Znaleźlibyśmy bowiem przykłady uczelni „publicznych” kiepsko realizujących tę misję oraz przykłady uczelni „niepublicznych”, wypełniających misję na wysokim poziomie. Omawiana *Strategia* także trzyma się obowiązującej terminologii, ale od czasu do czasu, być może przez przypadek, pisze się o uczelniach „państwowych” i „niepaństwowych”. Stosowanie takich a nie innych terminów w tak poważnym

dokumentem jak *Strategia* nie jest sprawą natury li tylko lingwistycznej, ponieważ w podtekście przekazuje również informację o „duchu” danego dokumentu. *Strategia* ma gwarantować równość wszystkich uczelni w kraju bez względu na status własnościowy.

Uwarunkowania realizacji *Strategii*

Koniecznym elementem strategii jest przedstawienie tzw. logiki przedsięwzięcia – czyli głównych mechanizmów i powiązań przyczynowo-skutkowych łączących zakładane cele z zalecanymi instrumentami. Logika przedsięwzięcia pozwala zrozumieć, dlaczego sądzimy, że proponowane środki będą prowadzić do pożądaných przez nas efektów. Daje one wgląd w sposób, w jaki rozumiemy zjawiska, na które chcemy wpływać.

Omawianemu dokumentowi brakuje także niektórych innych elementów uznawanych za oznaki dobrej strategii:

- propozycji sekwencjonowania działań (czyli realizacji ich w takim porządku, w którym osiągnięcie pewnych celów warunkowałoby uruchomienie kolejnych akcji, np. wzmocnienie B+R w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw poprzedzałoby inicjatywy na rzecz rozwoju kapitału ryzyka);
- myślenia w kategoriach *policy mix*, czyli wiązania ze sobą poszczególnych instrumentów w taki sposób, aby osiągnąć efekt synergiczny;
- wskazania „punktów krytycznych” (*leverage points*), czyli takich miejsc w systemie, których poprawa może wywołać „efekt dźwigni”, niewspółmierny w stosunku do poniesionych wysiłków (np. ulepszenie systemu komunikacji).

Istnieje kilka niekwestionowanych kierunków zmian polskich szkół wyższych, m.in. umiędzynarodowienie, stworzenie jednostek wiodących w badaniach oraz dużych uczelni idących w rankingach do góry (uczelnie badawcze i flagowe), większa reaktywność na bliższe i dalsze otoczenie, w tym tworzenie i przekazywanie wiedzy lepiej odpowiadającej potrzebom otoczenia – by wymienić tylko niektóre cele. Pytanie zasadnicze – jaka formuła organizacyjna, ile autonomii wewnętrznej (dla wydziałów i zespołów badawczych) i zewnętrznej albo inaczej: jaki ład instytucjonalny zewnętrzny i wewnętrzny sprawi, że szkoły wyższe podążą dynamicznie w tych właśnie kierunkach? W *Strategii* mówi się o wzmocnieniu władzy rektora do wewnątrz i powołaniu rad nadzorczych, ograniczających do pewnego stopnia autonomię uczelni na zewnątrz.

Mowa jest też o kontraktach, o przesunięciu pieniędzy na finansowanie zadaniowe (więcej na konkursy, mniej na finansowanie statutowe). Czy to wystarczy jako narzędzie regulacji? Czy powstanie w ten sposób kontekst, infrastruktura uzgadniania interesów i stymulacji, które spowodują, że racjonalność jednostek i zespołów będzie w znacznym stopniu pokrywać się z racjonalnością uczelni, a ta z racjonalnością całego systemu? Jak stopniowo likwidować wieloletowość, by czas i pracę wydatkowane dotychczas na drugim etapie zmienić w pracę (odpowiednio opłaconą) na rzecz realizacji misji uczelni – pierwszego miejsca pracy? Czy reformowanie nie ześlizgnie się w stronę gry pod wskaźniki i parametry oraz kosztownych, lecz jedynie legitymizujących ewaluacji? Czy nie pójdzie w stronę tworzenia nowego języka i nowej ideologii odwołujących się do kapitału ludzkiego, intelektualnego, GOW, EQF, KRK i Procesu Bolońskiego... raczej niż rzeczywistych zmian? Od tego w dużym stopniu zależy efektywność całego systemu w spełnianiu celów strategii. Wydaje się, że tak rozumiany problem tworzenia ładu instytucjonalnego nie został należycie postawiony.

Powstaje także wrażenie, iż projektowanie w wielu miejscach jest zbyt szczegółowe – idzie za daleko. *Strategia* przewiduje m.in. (s. 108) „opracowanie założeń modelowych uniwersytetu federacyjnego, w oparciu o ustawową formułę związku uczelni” lub (także s. 108): „opracowywanie projektów konsolidacyjnych przez uczelnie dla zwiększenia ich potencjału w wyniku synergii zasobów”. W literaturze na temat reform istnieje wiele opisów skutków ubocznych, niezamierzonych efektów, jakie przynosi reformowanie, w gruncie rzeczy ma się wrażenie, że autonomia procesów społecznych zawsze wypacza intencje reformatorów.

Projektowanie zmian w sytuacji istnienia autonomicznych podmiotów, jakimi są szkoły wyższe, w postaci idealnej powinno się sprowadzać do uzgodnienia celów strategicznych oraz zaprojektowania takich warunków gry i stymulacji (nagród), by niezależnie działające podmioty same wprowadzały oczekiwane zmiany. Nie wydaje się to możliwe. Jednak w wielu punktach pojawiają się pytania, co miałyby skłonić aktorów do przepisanych w *Strategii* działań. Dlaczego profesorowie będą rezygnować z drugich etatów, dlaczego szkoły publiczne miałyby się prywatyzować? Jakie skutki uboczne przyniesie standaryzacja i parametryzacja oceny działalności uczelni? Co się stanie, kiedy szkolnictwo wyższe w Polsce zostanie podzielone na dwie klasy: kilkanaście dużych (łatwo już dziś przewidzieć, których) uczelni flagowych i całą resztę? Skoro studiowanie obejmuje połowę rocznika, staje się naturalne różnicowanie się poziomów i instytucji, ale jak rynek pracy zareaguje na istnienie uczelni dwóch kategorii? Czy, mimo godła państwa na dyplomach obu typów uczelni, będą one traktowane jednakowo?

Realizacja bardzo ambitnego zadania zwiększenia stopnia komercjalizacji i urynkowienia szkolnictwa wyższego w Polsce w celu podniesienia jakości procesów, a zwłaszcza jakości efektów działalności omawianego sektora, jego produktywności i efektywności działań, wydaje się niepewna z punktu widzenia skutecznego wdrożenia w najbliższym dziesięcioleciu. Decydują o tym warunki społeczno-gospodarcze, takie jak kryzys finansów publicznych, deficyt budżetowy oraz brak motywacji przedsiębiorstw do finansowania przedsięwzięć edukacyjnych. Efekty działalności szkolnictwa wyższego są, z jednej strony, dobrem prywatnym, ale z drugiej dobrem publicznym. Należy pamiętać, iż zarówno rynek, jak i państwo oddzielnie nie generują idealnych mechanizmów alokacji zasobów. Proces podniesienia jakości, produktywności i efektywności działań szkolnictwa wyższego w zakresie realizacji celów badawczych jest uwarunkowany zarówno poziomem i strukturą rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, jak i poziomem oraz strukturą współpracy z głównymi partnerami zagranicznymi. Skoro w dwudziestoletnim okresie transformacji polskiej gospodarki nie udało się zainteresować podmiotów sektora prywatnego finansowaniem działalności badawczo-rozwojowej szkół wyższych i jednostek badawczo-rozwojowych, to staje się sprawą niezmiernie pilną zastosowanie skutecznych instrumentów w odniesieniu nie tylko do sektora szkół wyższych, ale i pracodawców w pozostałych sektorach gospodarczych. Dlatego też zwiększenia stopnia finansowania działalności badawczo-rozwojowej można oczekiwać dopiero wówczas, gdy w sposób skuteczny nie tylko zapisana, ale również wdrażana będzie długookresowa strategia rozwoju gospodarczo-społecznego, na której podstawie będą generowane programy, instytucje (w rozumieniu reguł gry ekonomicznej) i mechanizmy stymulujące podmioty sektora prywatnego – nie tylko do inwestowania w kapitał rzeczowy, ale także w kapitał nauki (nakłady na B+R, nowe technologie, edukacja).

Jan Boguski

Uniwersytet technologiczny jako element systemu technologicznego¹

Celem artykułu jest omówienie roli uniwersytetu technologicznego w rozwoju systemu technologicznego. Rozwój gospodarki to nieustanny proces doskonalenia technologii: od prostych technik wytwarzania po zaawansowane systemy produkcji.

Gdy dawniej były one dziełem pojedynczych ludzi lub podmiotów gospodarczych, współcześnie stanowią efekt działania sieci technologicznych, przyjmując postać systemów technologicznych. Wyróżnia się sekwencyjne i interakcyjne systemy technologiczne. Pierwsze – to maszyny i urządzenia techniczne, drugie – to struktury sieciowe opierające się na ludzkich interakcjach.

W pierwszych mamy do czynienia z sekwencją działań (każda operacja poprzedza kolejną, a awaria jednego elementu blokuje cały system, np. urządzenia oczyszczające z zanieczyszczeń wodę).

W drugich współpracują ze sobą autonomiczne podmioty i instytucje zajmujące się kreowaniem, transferem i wdrażaniem nowych technologii.

Słowa kluczowe: system, technologia, uniwersytet.

Wprowadzenie

Wśród współczesnych koncepcji rozwoju gospodarczego ważne miejsce przypada systemom technologicznym. Ze względu na swoją krótką historię nie doczekały się one bogatej literatury w piśmiennictwie polskim, w przeciwieństwie do literatury zachodniej, w której można znaleźć wiele analiz i opracowań z tej dziedziny. Z racji swej doniosłości w gospodarce systemy technologiczne nie są utożsamiane z określonym obszarem. Wykraczają poza granice administracyjne regionów i państw. Na ich terenie dominują określone metody produkcji dóbr oraz świadczenia usług za pomocą tych samych technologii.

Wpływ na rozwój systemów technologicznych na świecie ma w dużej mierze postęp nauki i techniki (por. Bańka 1977, s. 89). Odbywa się to pod wpływem kumulacji wiedzy

¹ Niniejszy tekst stanowi kontynuację artykułu poświęconego roli uniwersytetu w regionalnym systemie innowacji zamieszczonego w numerze 1/31/2008.

technicznej i organizacyjnej. Szczególnego znaczenia nabiera wiedza cicha zakumulowana w ludzkich umiejętnościach, która leży u podstaw tworzenia innowacyjnych technologii.

W przeszłości trajektorie rozwoju technologii były zróżnicowane: od prostych technik wytwarzania po współczesne zaawansowane techniki z użyciem komputerów. Nie bez kozery innowacje technologiczne wywierają znaczący wpływ na rozwój naszej cywilizacji. Współcześnie technologie stają się produktem interakcji zachodzących między różnymi podmiotami struktury sieciowej.

Brak innowacji technologicznych negatywnie wpływa na gospodarkę. Efektem tego braku jest luka technologiczna, która wraz z upływem lat powiększa się. Co więcej, staje się przeszkodą dla rozwoju technologicznego przedsiębiorstw oraz regionów. Tego typu zjawiska widać np. w krajach Trzeciego Świata. Dochodzi tam do powiększania dysproporcji między aktualnym stanem nauki i techniki na świecie a możliwościami technicznymi i naukowymi tych krajów. Dlatego jednym ze sposobów likwidacji luki technologicznej mogą być systemy technologiczne. Doceniając znaczenie zaawansowanych technologii w różnych obszarach gospodarki, Europa Zachodnia, Stany Zjednoczone i Japonia tworzą sprzyjające warunki do ich kreowania oraz wdrażania. Dzięki nowym rozwiązaniom naukowo-technicznym następuje wzrost znaczenia firm na rynkach międzynarodowych. Stają się one liderami w swojej branży na świecie.

Pojęcie i rodzaje systemów technologicznych

Pojęcie „systemy technologiczne” (*technological systems*) pojawiło się w latach osiemdziesiątych XX w. Prawdopodobnie zostało po raz pierwszy użyte przez Thomasa Hughesa w 1983 r. (por. Carlsson 1995). Podstawy teoretyczne tej koncepcji stworzyli Bo Carlsson i Richard Stankiewicz w 1991 r. oraz Carlsson w latach 1997 i 2002 (por. Geels 2005, s. 4).

Według Carlssona i Stankiewicza (1991, s. 93–118) system technologiczny można opisać jako sieć przedstawicieli działających w specyficznych obszarach technologicznych w ramach infrastruktury instytucjonalnej w celu kreowania oraz wykorzystania technologii. Przedstawiona definicja zawęża pojęcie systemu technologicznego. Moim zdaniem system technologiczny należy rozpatrywać jako zbiór instytucji zajmujących się generowaniem i transferem technologii oraz sieć interakcji między ośrodkami badawczymi, uniwersytetami technologicznymi, firmami wysoko technologicznymi oraz instytucjami zajmującymi się finansowaniem nowych technologii. Ważną rolę w systemie technologicznym odgrywają także normy kultury inżynierskiej oraz polityka technologiczna władz administracyjnych na poziomie regionu i kraju.

Warunkiem pojawienia się systemu technologicznego jest ustanowienie odpowiedniego środowiska technologicznego sprzyjającego rozwojowi zaawansowanych technologii. Możliwe jest to np. w przypadku współpracy nauki z przemysłem. Niezbędna wydaje się pomoc ze strony administracji publicznej, która, dysponując odpowiednimi instrumentami ekonomicznymi czy finansowymi, może zachęcać do realizacji wspólnych prac badawczych przez te sektory w zakresie poszukiwania i generowania nowych technologii.

Systemy technologiczne mogą wykraczać poza granice państw. Jako przykład może posłużyć działalność firm transnarodowych posiadających oddziały badawczo-rozwojowe w różnych krajach świata, które stosują te same technologie, a także amerykańska Dolina Krzemowa (Silicon Valley), której rozwiązania technologiczne są kopiowane w wielu krajach świata.

Na podstawie obserwacji współczesnej gospodarki i techniki można wyróżnić dwa podstawowe, zespolone rodzaje systemów technologicznych:

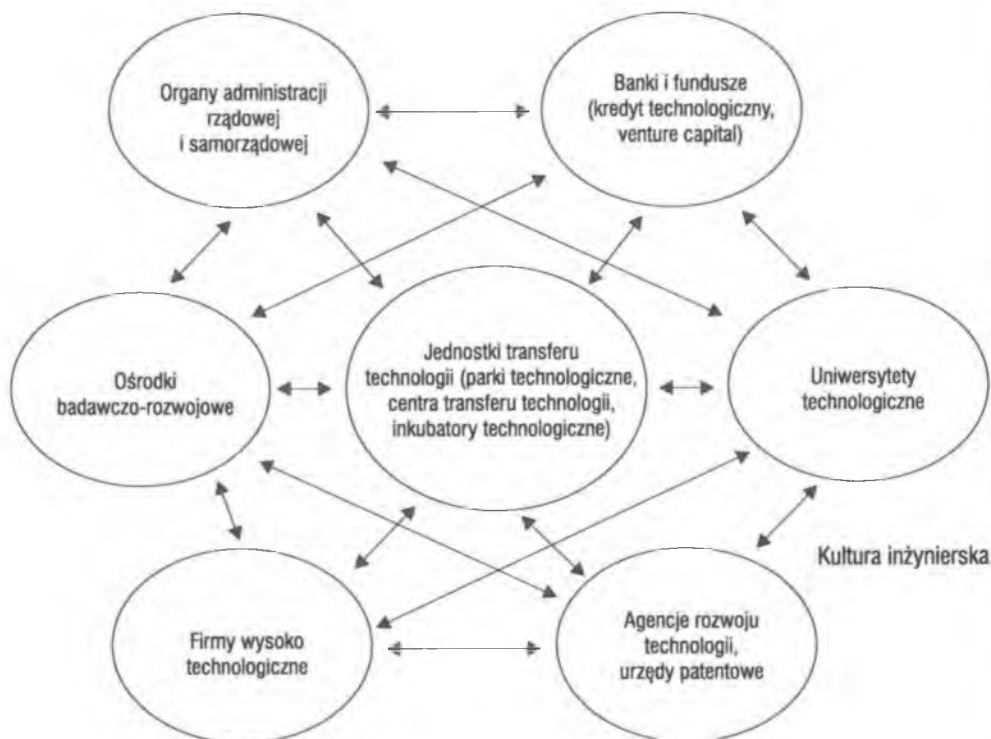
- sekwencyjny – stosowany w maszynach i urządzeniach technicznych;
- interakcyjny – oparty na współpracy ludzi i kierowanych przez nich instytucji.

W konfiguracji interakcyjnej poszczególne elementy wchodzą ze sobą w określone relacje. Tworzą sieci technologiczne. Charakteryzują się tym, iż w przypadku awarii jednego elementu pozostały system technologiczny pracuje bez zakłóceń.

Współpraca elementów systemu technologicznego prowadzi do redukcji ryzyka inwestycyjnego oraz umożliwia dostęp do informacji rynkowej. Dzięki różnorodnym relacjom między instytucjami infrastruktury technologicznej dochodzi do kreowania, rozprzestrze-

Rysunek 1
Interakcyjny system technologiczny

Polityka technologiczna kraju



Źródło: opracowanie własne.

niania i wdrażania nowych technologii. To podejście jest charakterystyczne dla państw wysoko rozwiniętych, takich jak Stany Zjednoczone, Kanada, Niemcy, Francja, Wielka Brytania, Włochy, Japonia.

W skład interakcyjnego systemu technologicznego (rysunek 1) wchodzi następujące jednostki:

- ośrodki badawczo-rozwojowe;
- szkoły wyższe (np. uniwersytety technologiczne);
- firmy wysoko technologiczne;
- instytucje finansowe i ubezpieczeniowe;
- władze rządowe i samorządowe;
- agencje rozwoju technologii, urzędy patentowe;
- inkubatory i parki technologiczne.

W ramach interakcyjnego systemu technologicznego (złożonego z ludzi i instytucji) funkcjonują systemy sekwencyjne. Te ostatnie składają się z maszyn i urządzeń. Ważną rolę odgrywa właściwe i dokładne ustalenie technicznych parametrów urządzeń w celu uzyskania wysokiej jakości (np. system obróbki metali). W tej konfiguracji następuje automatyzacja procesu produkcji i świadczenia usług. Duże znaczenie ma monitorowanie urządzeń, aby zapewnić właściwy proces produkcji dóbr. Niewłaściwe wyznaczenie parametrów w systemie technologicznym może przynieść straty materialne. Typowym przykładem systemu technologicznego jest proces oczyszczania wody w oczyszczalniach. Zanieczyszczona woda przechodzi przez różne urządzenia, w których następuje neutralizacja związków i substancji niebezpiecznych dla ludzkiego zdrowia.

Złożone z maszyn i urządzeń (obsługiwanymi przez ludzi i komputery) sekwencyjne systemy technologiczne znajdują szerokie zastosowanie w przemyśle i usługach. W tej konfiguracji występuje uporządkowany zbiór operacji (wykonywanych przez maszyny i urządzenia), które następują po sobie. Każda operacja determinuje kolejną, a w przypadku awarii jednego elementu dochodzi do wstrzymania produkcji lub świadczenia usług.

Uniwersytet technologiczny jako podstawowe ogniwo systemu technologicznego

Uniwersytety technologiczne są podstawowym ogniwem systemu technologicznego. Dzieje się tak dzięki kumulacji wiedzy w laboratoriach uczelnianych. Wiedza ta ma wymiar interdyscyplinarny. Staje się źródłem tworzenia przez kadrę naukowo-badawczą inteligentnych i innowacyjnych technologii.

Nowoczesna infrastruktura technologiczna uniwersytetu sprzyja pracy badawczej oraz dydaktycznej. Stanowi silny bodziec przyciągający młodych naukowców do pracy w nim. Jako przykład mogą posłużyć uczelnie w Stanach Zjednoczonych, które zatrudniają utalentowanych badaczy i wynalazców z różnych krajów świata.

Ważną rolę w funkcjonowaniu systemu technologicznego odgrywa współpraca uniwersytetów z ośrodkami badawczo-rozwojowymi. Ośrodki B+R mają ogromny udział w generowaniu nowych technologii. Rozmieszczone na terenie Doliny Krzemowej w Stanach Zjednoczonych federalne podmioty sfery B+R dały impuls do rozwoju nowoczesnych technologii (por. Lindsey 1988, s. 93-94). Kreowały nowe rynki i zaspokajały potrze-

by konsumentów. W latach pięćdziesiątych XX wieku wytwarzano dla amerykańskiego wojska urządzenia elektroniczne, a potem komputery (por. Henton 2000, s. 35). Gdy w 1955 r. w Palo Alto (Kalifornia) powstało laboratorium półprzewodników, zachęciło to wielu uzdolnionych inżynierów do podjęcia w nim pracy. Po pobycie w laboratorium tworzyli oni własne firmy. Po pewnym czasie ich pracownicy zakładali własne firmy (por. Wojnicka i in. 2006, s. 53).

Uniwersytety technologiczne muszą tworzyć ścisłe relacje z sektorem gospodarki. Szczególnego znaczenia nabiera współpraca z małymi i średnimi przedsiębiorstwami, zawdzięczającymi swoją pozycję na rynku technologiom, dzięki którym mogą produkować oraz świadczyć usługi na najwyższym światowym poziomie. Dotyczy to zwłaszcza technologii przyszłości w medycynie, telekomunikacji czy elektronice.

Proces generowania technologii jest kosztowny i ryzykowny. Szczególna rola w tym procesie przypada kapitałowi wysokiego ryzyka (*venture capital*), który umożliwia finansowanie projektów technologicznych obarczonych wysokim ryzykiem niepewności. Fundusze te sprawdziły się jako doskonały instrument finansowy m.in. w amerykańskich strefach zaawansowanych technologii, np. we wspomnianej już Dolinie Krzemowej.

Produkty uniwersytetu technologicznego

Uniwersytety technologiczne spełniają ważne funkcje w krajowej gospodarce i nauce. Po pierwsze, stanowią miejsce generowania nowych technologii na rzecz przemysłu. Odbywa się to w ramach funkcji badawczej uczelni. Dla pełnego wdrożenia technologii niezbędna staje się współpraca z przemysłem.

Generowane przez sektor naukowy innowacje technologiczne stanowią podstawę rozwoju przedsiębiorstw. Ich zastosowanie podnosi jakość wytwarzanych dóbr i świadczonych usług. Stanowią klucz do uzyskania przez firmy przewagi konkurencyjnej na rynku oraz zapewniają zyski przedsiębiorstwu. Brak dostępu firm do nowoczesnych technologii powoduje, iż maleją ich szanse w walce konkurencyjnej na rynku. Stosowanie zaawansowanych technologii przez przemysł jest wynikiem skrócenia cyklu życia technologii oraz produktu. Dzieje się tak pod wpływem niestabilnego otoczenia, które wywiera coraz większy wpływ na decyzje podejmowane przez firmy.

Poza funkcją badawczą, której produktami stają się technologie, uniwersytet technologiczny realizuje funkcję dydaktyczną, kształcąc wysokiej klasy specjalistów w różnych dziedzinach, zdolnych rozwiązywać skomplikowane problemy. Zatrudnieni na uniwersytetach technologicznych naukowcy tworzą innowacje technologiczne, które stanowią podstawę rozwoju produktów i usług. Jako przykład mogą posłużyć technologie internetowe, które zmieniły w ostatnich latach działalność gospodarczą różnych organizacji (por. Grudzewski, Hejduk 2004, s. 210). Wdrożenie technologii sieciowych doprowadziło do zmian w funkcjonowaniu wielu instytucji. Na podstawie tych technologii doszło do powstania nowych dziedzin, takich jak np. telepraca, e-marketing czy e-handel (por. Zieliński 2008, s. 176).

Jakość produktów uniwersyteckich zależy od posiadanego przez uczelnię zaplecza naukowo-badawczego, na które składa się nowoczesna aparatura badawcza w postaci maszyn i urządzeń oraz wykwalifikowana kadra naukowa. Uniwersytety technologiczne

powinny brać pod uwagę potrzeby firm oraz zmiany zachodzące na rynku technologii, a także kierunki ich rozwoju w przyszłości.

Foresight technologiczny jako źródło wiedzy o przyszłości

Cennym źródłem poznania przyszłych trendów na rynku staje się dla uniwersytetu technologicznego foresight technologiczny. Burzliwe i dynamiczne otoczenie, w którym przychodzi współcześnie funkcjonować przedsiębiorstwom, zmusza laboratoria uniwersyteckie oraz ośrodki badawczo-rozwojowe firm do podejmowania działań mających na celu przewidywanie przyszłych generacji technologii. Dotyczy to rozwiązań naukowo-technicznych, które wprowadzają rewolucyjne zmiany w technikach wytwarzania (Kasprzak, Pelc 2003, s. 33).

Foresight technologiczny zakłada aktywny stosunek do przyszłości. Przejawia się to z jednej strony w jej kreowaniu i rozpoznawaniu, a z drugiej strony – w wyznaczaniu pożądanych wizji rozwoju oraz kształtowania przyszłości (por. Jabłecka 2008, s. 5).

Zastosowanie foresightu technologicznego pozwala identyfikować kluczowe dla gospodarki obszary rozwoju technologii. Ważną rolę odgrywa w nim budowanie projektów rozwoju technologii, które będą mieć wpływ na podnoszenie w przyszłości jakości produkcji i świadczenia usług przez firmy. Analizując to pojęcie, można stwierdzić, iż jest to proces, który poszukuje wspólnych dla zainteresowanych wizji rozwoju przyszłości, które chcą je realizować (*Foresight...* 2007, t. 1, s.10).

Foresight technologiczny znalazł zastosowanie w wielu krajach na świecie. W Stanach Zjednoczonych wspomagał tworzenie list technologii krytycznych dla przyszłości gospodarki tego kraju. Dzięki temu nastąpił proces koncentracji na technologiach przyszłości, który spowodował m.in. dynamiczny rozwój Doliny Krzemowej. Ojciec Doliny Krzemowej, Fred Terman, stał się autorem tzw. wież doskonałości, lansując pogląd, że uczelnia dochodzi do szczytów doskonałości dzięki koncentracji na wąskich dziedzinach badań naukowych. Dlatego też wąskie grupy naukowców podejmowały badania, których celem było rozwiązywanie problemów w określonych dziedzinach gospodarki, nauki i techniki. Wyniki tych badań wywarły ogromny wpływ na rozwój nauki w świecie (por. Kasperkiewicz 1997, s. 32).

Foresight technologiczny dotyczy studiów nad przyszłością (por. Jasiński 2007, s. 16–18). Wymaga to wiedzy z różnych dyscyplin naukowych. Dzięki temu wyznacza się trajektorie rozwoju technologii przyszłości. Naukowcy dokonują oceny szans konkurencyjnych danej technologii na rynku. Ponadto określają jej pozycję względem technologii konkurencyjnych (por. Michalczuk, red. 2008, s. 5). Pozwala to zawęzić przyszłe obszary kluczowe, w których technologie będą dokonywać ogromnych zmian w gospodarce. Na założeniach foresightu technologicznego powinien się opierać uniwersytet technologiczny.

Uniwersytet technologiczny a potrzeby rynku

Uniwersytet technologiczny jest jednym z podmiotów rynku technologicznego (tzn. pewnej przestrzeni ekonomicznej, w której występują dawcy i biorcy technologii). Univer-

sytet technologiczny zalicza się do dawców nowych technologii. Z drugiej strony może być ich biorcą (np. zakupując nowoczesną aparaturę badawczą). Jak pozostałe podmioty rynku, podlega mechanizmom popytu i podaży, które regulują wielkość zapotrzebowania na nowe wynalazki.

Jednym z celów uniwersytetu technologicznego jest kreowanie takich technologii, które będą spełniać oczekiwania potencjalnych nabywców (m.in. małych i średnich przedsiębiorstw zainteresowanych wdrażaniem nowoczesnych rozwiązań naukowo-technicznych zdolnych do generowania wysokiej jakości produktów oraz usług dla klientów indywidualnych i zbiorowych).

Rynek technologiczny rządzi się własnymi prawami. Ośrodki badawczo-rozwojowe oraz uniwersytety technologiczne muszą identyfikować potrzeby technologiczne potencjalnych klientów (takich jak przedsiębiorstwa usługowe, handlowe czy przemysłowe). Dzięki temu mogą kreować technologie zgodnie z potrzebami klienta.

Ważnym narzędziem oddziaływania jednostek badawczo-rozwojowych i uniwersytetów technologicznych na klientów jest marketing technologiczny. Podobnie jak marketing innowacji (por. Białoń, Janczewska 2009, s. 202–209) można go zdefiniować jako pewien proces, w którym biorą udział dawcy i biorcy technologii, polegający na kreowaniu, a następnie oferowaniu przez sektor naukowo-badawczy nowoczesnych technologii małym i średnim przedsiębiorstwom w celu zaspokojenia potrzeb klientów indywidualnych i zbiorowych.

Marketing technologiczny powinien być obecny na każdym etapie tworzenia technologii: od pojawienia się pomysłu, poprzez badania marketingowe, opracowanie dokumentacji technicznej, testowanie, wdrażanie i sprzedaż. Dzięki temu następuje redukcja niepewności oraz rozłożenie ryzyka finansowego. Warunkiem zaistnienia tego typu marketingu jest ustanowienie rynku technologii, na którym stykać się będą ich „dawcy” i „biorcy”.

W Polsce niewiele się mówi o marketingu technologii. Spośród szesnastu wdrażanych w naszym kraju Regionalnych Strategii Innowacji jedynie autorzy projektu RIS dla województwa wielkopolskiego rekomendowali władzom samorządowym konieczność rozwoju w regionie marketingu technologiczno-innowacyjnego (por. Gaczek, Komorowski 2008).

Kulturotwórcza rola uniwersytetu

Oprócz funkcji dydaktycznej i badawczej uniwersytet technologiczny pełni rolę nośnika kultury inżynierskiej wśród studentów. Liczne przykłady stref dynamicznego rozwoju na świecie pokazują, iż kultura inżynierska wpłynęła na sposób działania kadry inżynierskiej, a także na produkcję i badania.

Przyszli inżynierowie i technolodzy powinni mieć następujące cechy:

- skłonność do ciągłego doskonalenia technologii;
- elastyczność w dążeniu do pozyskiwania innowacji technologicznych;
- precyzję w określaniu problemów i ich usuwaniu.

Na kulturę inżynierską składają się pewne normy i wartości skłaniające inżyniera wynalazcę do ciągłego poszukiwania coraz to nowych rozwiązań naukowo-technologicznych. Stanowi ona swoisty zbiór wyobrażeń i dążeń do zmian, ciągłej pogoni za nowością i udoskonaleniami. Jako przykład istnienia kultury inżynierskiej może posłużyć firma

Hewlett-Packard. Od chwili powstania władze tej firmy nastawione były na kreowanie nowych pomysłów, zdolnych przeobrazić się w innowacyjne produkty w celu zaspokojenia potrzeb klientów („Zarządzanie...” 2009, s. 5).

Ważnym zadaniem uczelni technicznych jest promowanie kultury inżynierskiej wśród studentów. W procesie edukacji młodego człowieka wykształca się pewien zbiór wzorów zachowań, które determinują jego późniejsze zachowanie w pracy jako inżyniera. Kultura ta jest szczególnie rozwijana w Stanach Zjednoczonych oraz Niemczech, co sprawia, iż wyroby przemysłowe produkowane w tych krajach wyróżniają się dużą precyzją wykonania.

W kulturze inżynierskiej twórca jest blisko klienta. Zna jego potrzeby i tworzy na ich podstawie nowe wyroby. Pomocny w tym jest dział noszący nazwę „biura do spraw technologii”. W firmie Hewlett-Packard utworzono „biuro innowacji”, które selekcjonowało pomysły i stwarzało nadzieję na ich szybką sprzedaż.

Silnie zakorzeniona w firmie kultura inżynierska staje się źródłem tworzenia nowych pomysłów, które przekształca się w innowacje technologiczne. Z drugiej strony zdominowanie życia społecznego przez technikę powoduje oddalanie się człowieka od środowiska naturalnego (por. Bańka 1977, s. 377). Dlatego kultura inżynierska musi być wrażliwa na otaczający świat, a zwłaszcza na przyrodę. Powinna tworzyć w ramach systemów technologicznych technologie przyjazne otoczeniu. Szczególna rola przypada tu „czystszyim technologiom” oraz „zielonym technologiom”.

Zakończenie

Uniwersytety technologiczne odgrywają kluczową rolę w kreowaniu technologii i innowacji. Dzięki ich działalności następuje podnoszenie poziomu kapitału intelektualnego kraju i regionu, wzrost podaży wysoko wykwalifikowanych kadr inżynierskich na rynku oraz nowych rozwiązań naukowo-technicznych. Dysponując nowoczesną wiedzą, stanowią ważne źródło kreowania technologii na potrzeby przemysłu.

Ze względu na sposób działania systemy technologiczne stanowią swoisty przypadek systemów innowacji. Różnica między nimi polega na tym, iż pierwsze dotyczą generowania i upowszechniania w praktyce gospodarczej technologii, a drugie – innowacji. Systemy innowacji determinowane są granicami administracyjnymi województw, państw, kontywentów, natomiast systemy technologiczne funkcjonują niezależnie od nich.

Systemy technologiczne spełniają ważną rolę we współczesnej gospodarce. Dzięki nim powstają nowoczesne, bardziej wydajne i energooszczędne metody oraz narzędzia wytwarzania produktów. W wyniku ich zastosowania następuje szybki postęp naukowo-techniczny w świecie, przyspieszenie tempa rozwoju danego kraju oraz redukcja luki technologicznej w krajach zapóźnionych technologicznie.

Przykład Stanów Zjednoczonych, Japonii, Niemiec i innych krajów po II wojnie światowej pokazuje, że u podstaw ich dynamicznego rozwoju leży systemy technologiczne: sekwencyjne oraz interakcyjne. Zastosowanie sekwencyjnych systemów technologicznych pozwoliło tym krajom osiągnąć produkt wysokiej jakości. Dzięki nowoczesnym urządzeniom i maszynom możliwy stał się postęp w produkcji i usługach.

Ogromną rolę w gospodarce światowej odgrywają interakcyjne systemy technologiczne. Składają się one z instytucji publicznych i prywatnych. Ich współpraca prowadzi do generowania coraz to nowych technologii.

Jak pokazują strefy dynamicznego rozwoju w świecie, systemy technologiczne przyczyniają się do:

- redukcji luki technologicznej;
- zwiększenia efektywności i jakości technologii;
- przyrostu innowacji technologicznych;
- zmniejszenia dystansu technologicznego między krajami.

Skutecznym środkiem redukującym rozpiętość luki technologicznej są prace B+R oraz edukacja. Pozostają one domeną działalności uniwersytetów technologicznych. Dlatego do uniwersytetów tego typu należy przyszłość gospodarki światowej.

Literatura

Bańka J. 1977

Przeciw szokowi przyszłości, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Białoń L., Janczewska D. 2009

Marketing innowacji, w: R. Niestrój (red.): *Tożsamość i wizerunek marketingu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Carlsson B. 1995

Technological Systems and Economic Performance: The Case of Factory Automation, Kluwer Academic Publishers.

Carlsson B., Stankiewicz R. 1991

On the Nature, Function and Composition of Technological Systems, „Journal of Evolutionary Economics”, t. 1, nr 2.

Foresight... 2007

Foresight technologiczny, t. 1–2, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

Gaczek W.M., Komorowski J., Romanowski R. 2008

Ocena realizacji i celu strategicznego RIS: Integracja środowisk społeczno-gospodarczych regionu (http://www.innowacyjna-wielkopolska.pl/ris/aktual/2008/0428/Wanda_Gaczek.pdf).

Geels W.F. 2005

Technological transitions and systems innovations, MPG Books Ltd., London.

Grudzewski M.W., Hejduk I.K. 2004

Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Henton D.A. 2000

Profile of the Valley's Evolving Structure, w: C.M. Lee: *The Silicon Valley Edge: A Habitat for Innovation and Entrepreneurship*, Stanford University, Stanford.

Jabłeczka J. 2008

Od redakcji. Foresight – czy tylko korzyści, czy także ograniczenia?, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.

Jasiński L.J. 2007

Myślenie perspektywiczne: uwarunkowania badania przyszłości typu foresight, Wydawnictwo RYKO, Warszawa.

Kasperkiewicz W. 1997

Parki technologiczne nowoczesną formą promowania innowacji, Przedsiębiorstwo Specjalistyczne Absolwent Sp. z o.o., Łódź.

Kasprzak A., Pelc K.I. 2003

Strategie techniczne – prognozy, Wydawca Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław.

Lindsey W.Q. 1988

Technological Innovation Policy: The Role of States, (w:) J.D. Roessner: *Government Innovation Policy. Design, Implementation, Evaluation*, The Macmillan Press Ltd., Hongkong.

Michalczuk L. (red.) 2008

Pozycjonowanie technologii, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Wojnicka E. i in. 2006

Perspektywa rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw wysokich technologii w Polsce do 2020 roku, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

„Zarządzanie na Świecie” 2009, nr 1.**Zieliński T. 2008**

Korzyści i zagrożenia płynące z wprowadzania w systemie opieki zdrowotnej technologii „nowej gospodarki”, w: Z. Stachowiak (red.): *Przemiany społeczno-ekonomiczne a przedsiębiorczość i innowacyjność przedsiębiorstw w warunkach „nowej gospodarki”*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Siedlcach, Siedlce.

Tomasz Maliszewski, Anna Kacprzak

Etyczni – ekonomiczni – efektywni.

Odpowiedzialne kształcenie menedżerów przez szkoły wyższe

Autorzy zastanawiają się nad zagadnieniami odpowiedzialnego kształcenia menedżerów przez szkoły wyższe w świetle koncepcji „3E” (etyka – ekonomia – efektywność) Wojciecha Gasparskiego. Zgodnie z tą koncepcją istnieje możliwość znalezienia „złotego środka” łączącego sferę zarządzania strategicznego, ukierunkowanego na osiągnięcie sukcesu ekonomicznego, z postulatami koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu.

Autorzy próbują zdiagnozować, jak powinny kształcić szkoły wyższe, aby wyjść naprzeciw postulatom etycznej triady zarządzania.

Swoje rozważania sytuują w szerszym dyskursie, dzięki próbom przeanalizowania, w jaki sposób zmiany o charakterze ogólnospołecznym wpływają na redefinicję roli szkół wyższych, i co właściwie oznacza we współczesnym zglobalizowanym świecie pojęcie „kształcenie odpowiedzialne”. Zdaniem autorów, odpowiedzialne (w rozumieniu programowym) kształcenie menedżerów nie może być w pełni realizowane przez uczelnie „programowo nieodpowiedzialne”, czyli takie, których władze nie rozumieją zjawisk współczesnego świata.

Słowa kluczowe: etyka, społeczna odpowiedzialność biznesu, edukacja menedżerska, odpowiedzialne kształcenie, koncepcja „3E”: (etyka – ekonomia – efektywność), nauka a biznes, funkcje szkół wyższych.

Wprowadzenie

Tytułowa triada pojęć określająca współczesnych menedżerów to obecnie nie tylko niemożliwy do zrealizowania ideał etyków. To wymóg współczesności, w której pojęcie „biznes cywilizowany” jest równoznaczne z biznesem etycznym, odpowiedzialnym i zaangażowanym społecznie. Odpowiedzialność biznesu to odpowiedzialność wobec ogółu społeczeństwa, pracowników, klientów, akcjonariuszy, organizacji społecznych i pozarządowych, partnerów i organizacji biznesowych. To także odpowiedzialność za środowisko naturalne czy zrównoważony rozwój regionu, w którym przedsiębiorstwo funkcjonuje. Pre-

sja ze strony konkurencyjnego otoczenia powoduje, że prowadzenie działalności społecznie odpowiedzialnej przynosi też wymierne korzyści ekonomiczne w dłuższej perspektywie, np. dzięki umacnianiu dobrego wizerunku przedsiębiorstwa¹.

Połączenie w ramach jednego artykułu zagadnień związanych zarówno z oczekiwanymi postawami współczesnych menedżerów, jak i rolą szkół wyższych w procesie ich odpowiedzialnego kształcenia, otwiera pole do szerszej dyskusji. Z jednej strony pojawiają się pytania o to, jacy powinni być współcześni menedżerowie i jak mają działać, by – mając na uwadze zachowanie etycznej postawy – jednocześnie osiągnęli sukces ekonomiczny. Z drugiej, mnożą się pytania o rolę szkół wyższych w odpowiedzialnym kształceniu menedżerów, które to pytania wykraczają daleko poza kwestie *stricto* etyczne. Odpowiedzialne kształcenie menedżerów nie ogranicza się wyłącznie do wpojenia menedżerom zasad (i uświadomienia potencjalnych korzyści) działania zgodnie z koncepcją społecznej odpowiedzialności biznesu. Odpowiedzialne kształcenie menedżerów to bowiem także wyposażenie ich w umiejętności, z którymi będą mogli sobie radzić w coraz bardziej turbulentnym otoczeniu konkurencyjnym, a więc kształcenie, które faktycznie, a nie „wirtualnie” umożliwi im sprawne działanie we współczesnym świecie. Wymaga to postawy społecznie odpowiedzialnej (*accountability*) także od szkoły wyższej jako instytucji zaufania publicznego.

Koncepcja społecznej odpowiedzialności biznesu

W ostatnim dziesięcioleciu zainteresowanie problematyką społecznej odpowiedzialności biznesu gwałtownie wzrosło. Wzrost ten jest zauważalny nie tylko w kręgach akademickich, lecz także biznesowych. Koncepcja społecznej odpowiedzialności biznesu opiera się na dobrowolności stosowania aspektów społecznych, ale także np. ekologicznych, bądź przejawia się w działaniach handlowych – np. w relacjach ze interesariuszami (*stakeholders*) (por. *Green Paper...* 2001). Równocześnie kładziony jest nacisk na nieustanne podnoszenie standardów etycznych w prowadzonej działalności, co powinno być zharmonizowane z jednoczesnym zwiększaniem zysków. Czy taki ideał prowadzonej działalności, oparty na (zdawałoby się) przeciwieństwach, może zostać z sukcesem wdrożony w dobie globalizacji i kryzysu ekonomicznego?

Przedsiębiorstwo społecznie odpowiedzialne to takie, które nie tylko stosuje się do przestrzegania prawa, ale wychodzi ponad wymagania prawne, dążąc do działania w zgodzie ze społecznie akceptowanymi normami etycznymi. Społeczna odpowiedzialność biznesu jest koncepcją, która ma wpływ nie tylko na „peryferyjne” działanie przedsiębiorstw (wydarzenia o charakterze incydentalnym, np. w zakresie działań dobroczynnych), lecz staje się istotnym elementem strategii nowoczesnych przedsiębiorstw. Strategie takie opierają się na zasadach dialogu społecznego i poszukiwaniu rozwiązań korzystnych dla wszystkich interesariuszy, co w konsekwencji umożliwia stworzenie relacji opartych na zaufaniu. Konieczność zapewnienia należytych relacji z głównymi interesariuszami oraz rozpatrywanie z należytą starannością, jak również branie pod uwagę przy podejmowaniu

¹ Koncepcja mówiąca, iż działania nieetyczne opłacają się wyłącznie w krótkiej perspektywie czasowej, nosi nazwę koncepcji oświeconego interesu własnego. Por. Stoner, Freeman, Gilbert Jr. 2001.

decyzji opinii osób i grup funkcjonujących w otoczeniu konkurencyjnym to zasady, które weszły w skład Kanonu Etycznego Przedsiębiorców – członków Polskiej Konfederacji Pracodawców Prywatnych Lewiatan, opracowanego we współpracy z Centrum Etyki Biznesu Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie². Odnosząc się do koncepcji R. Edwarda Freemana, autora koncepcji interesariuszy (*stakeholders*), należy stwierdzić, że przestrzeganie wysokich standardów etycznych w przedsiębiorstwie stanowi jedno ze źródeł jej przewagi konkurencyjnej, zwłaszcza w niepewnym otoczeniu, w dobie kryzysu gospodarczego (Freeman 1984).

W ocenie Janiny Filek (2007, s. 28) moment rozwojowy idei społecznej odpowiedzialności biznesu w Polsce jest obecnie między dwoma etapami: prawnym, czyli przestrzeganiem obowiązującego prawa, a etycznym, czyli uczciwym postępowaniem opartym na powszechnym przestrzeganiu prawa z należyтым uwzględnieniem praw klientów i konsumentów. Realizowanie strategii ściśle powiązanej z koncepcją społecznej odpowiedzialności biznesu to dzisiaj konieczność dla tych wszystkich przedsiębiorstw, które chcą przetrwać na konkurencyjnym rynku. Według Grażyny Gierszewskiej (2004, s. 14) „w zarządzaniu strategicznym idea społecznej odpowiedzialności organizacji przekłada się na strategię zrozumienia i zaspokajania potrzeb otoczenia przedsiębiorstwa, co wynika z relacji istniejących między firmą a jej otoczeniem globalnym i konkurencyjnym. Zarządzanie strategiczne, uwzględniające przestrzeganie norm etycznych, sprzyja niewątpliwie budowaniu właściwych relacji z dostawcami, pozyskaniu lojalności klientów, prowadzi do wzrostu ekonomicznego firmy [...]”.

Pomyślnie realizowanie koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu zależy w dużym stopniu od uświadomienia jej roli i znaczenia wśród menedżerów wysokiego i średniego szczebla. To oni bowiem są odpowiedzialni za planowanie, wytyczanie i realizację strategii przedsiębiorstwa, a także w dużej mierze za kształtowanie pozytywnych relacji z interesariuszami.

Obecnie w świadomości polskich menedżerów należałoby dokonać dalszych przewartościowań, uświadamiając im, iż wytyczenie kanonu wartości etycznych i kierowanie się nimi w procesie zarządzania prowadzi do wzrostu zaufania wobec przedsiębiorstwa wśród wszystkich stron zainteresowanych jego funkcjonowaniem. Wpływa to niewątpliwie na redukcję kosztów transakcyjnych, czyli kosztów kontroli w przedsiębiorstwie (por. Fukuyama 1997, s. 36 i nast.). Zgodnie ze wspomnianym już wcześniej Kanonem Etycznym, uczciwa konkurencja i osiągnięty zysk przedsiębiorstwa świadczą o zdolności do twórczego reagowania na zmiany zachodzące w środowisku społecznym, w którym przedsiębiorstwo działa.

Kształtowanie pozytywnego wizerunku przedsiębiorstwa jako organizacji przestrzegającej wysokich standardów etycznych musi się rozpocząć od uświadomienia menedżerom, aby w swoich poczynaniach nie kierowali się wyłącznie zasadami utylitarnymi oraz ukierunkowaniem na sukces finansowy, lecz by wobec otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego stosowali podejście humanitarne, czyli zgodne z ogólnie akceptowanymi wartościami etycznymi (por. Nogalski, Śniadecki 1999, s. 26). W ostatnich czasach konsumenci oraz media coraz bardziej zaczęli zwracać uwagę, jak firmy postępują wobec swego najbliższego otoczenia, a zwłaszcza pracowników. Coraz częściej obserwowano zwiększenie

² Tekst Kanonu Etycznego jest dostępny na stronie internetowej <http://cebi.pl/texty/kanon.doc>

zainteresowania inwestorów tymi firmami, których działania wykraczają ponad i poza wymagania prawne³, zwracano więc uwagę na aspekty społecznej odpowiedzialności biznesu. Przyszłość każdego przedsiębiorstwa zależy od jego klientów i całego otoczenia społecznego; to oni decydują o jego sukcesie bądź porażce, dlatego też odpowiedzialność społeczna w zarządzaniu zaczęła stanowić istotny element przewagi konkurencyjnej na rynku, zwłaszcza w świecie powszechności medialnych przekazów, w którym wszelkie przejawy działalności nieetycznej są szeroko komentowane i piętnowane w środkach masowego przekazu, nie pozostając bez wpływu na wynik finansowy przedsiębiorstwa.

Współczesny menedżer – jaki być powinien, czyli etyczna triada zarządzania

Koncepcja „3E”, prezentowana w pracach Wojciecha Gasparskiego, odnosi się do oczekiwanej postawy etycznej współczesnych menedżerów. Służy jako analiza działalności gospodarczej w kontekście efektywności, ekonomiczności i etycznego postępowania (Gasparski 2004, s. 13). Zgodnie z tą koncepcją menedżer powinien być **etyczny, ekonomiczny i efektywny**. Zaprezentowanie określonych aspektów w takiej, a nie innej kolejności, nie jest bez znaczenia. Prowadząc bowiem jakąkolwiek działalność gospodarczą, menedżerowie powinni sobie w pierwszej kolejności uświadomić, jakimi wartościami etycznymi zamierzają się kierować w procesie zarządzania oraz jaki wpływ przestrzegane wartości będą miały na strategię ogólną przedsiębiorstwa, na jego misję, wizję, kodeks etyczny, zbiór dobrych praktyk itp. Kolejny krok to budowanie podstaw systemu zarządzania w danej dziedzinie oraz wyznaczenie określonych procedur i zasad postępowania, na podstawie dostępnych zasobów, stanowiących źródła przewagi konkurencyjnej. W ostatnim kroku oceniamy stopień osiągnięcia wytyczonych celów za pomocą określonych

Tabela 1
Koncepcja etycznego przywództwa

Etyczne przywództwo

- Poszanowanie zasad moralności i bycie uczciwym w każdym czasie oraz w każdych warunkach.
- Mówienie prawdy, nieukrywanie informacji oraz niemanipulowanie informacją.
- Racjonalny stosunek do popełniania błędów w organizacji: błędów nie należy przemilczać, ale też trzeba pamiętać, że każdy je popełnia.
- Promowanie wartości etycznych w organizacji (np. poprzez otwartą komunikację, współtworzenie kultury organizacji opartej na normach moralnych).
- Sprawiedliwe stosowanie nagród i kar.
- Ochrona pracowników, którzy zdecydowali się ujawnić zachowania nieetyczne w organizacji.

Źródło: Robbins, Coulter 2004. Za: Jemielniak, Latusek 2005, s. 138.

³ <http://www.response.website.com>

wskaźników (efektywność) (por. Rok 2007, s. 239–253). Aby jednak tak się stało, menedżerowie wysokiego szczebla muszą być uwrażliwieni na zachodzące zmiany społeczne, mieć specjalistyczną wiedzę z wielu dziedzin zarządzania (w tym zarządzania zasobami ludzkimi, marketingu i *public relations*, zarządzania finansami, jako obszarów szczególnie „wrażliwych” z etycznego punktu widzenia), ekonomii oraz ponosić odpowiedzialność za skutki podejmowanych decyzji. Tym samym maksymalizacja zysków powinna przestać być wyłącznym celem działalności gospodarczej (por. Filek 2001, s. 24). Podkreślenie moralnego wymiaru postępowania i podejmowania decyzji w pracy menedżerów zostało wyartykułowane m.in. w koncepcji etycznego przywództwa. Koncepcja ta mówi, że wysoka pozycja menedżerów w organizacji umożliwia im twórcze wpływanie na kształtowanie w przedsiębiorstwach wysokich standardów moralnych i etycznych.

Odpowiedzialne kształcenie menedżerów a nowe wyzwania w działalności szkół wyższych

Jednym z największych wyzwań dla szkół wyższych o profilu biznesowym staje się obecnie odpowiedzialne kształcenie menedżerów. Szczególnie istotna wydaje się rola szkół wyższych jako instytucji przestających funkcjonować wyłącznie jako „bastion” akademickich teorii, a rozpoczynających działanie oparte na gęstej sieci relacji ze światem biznesu (zgodnie z koncepcją uniwersytetu przedsiębiorczego), które w znacznym stopniu kształtują ten sektor. Nauka i praktyka gospodarcza to obszary wzajemnie zależne, a jedną z płaszczyzn przejawiania się tej zależności jest edukacja menedżerska prowadzona przez szkoły wyższe. Odpowiedzialne kształcenie menedżerów powinno zatem być realizowane poprzez ścisły związek między naukami organizacji i zarządzania a praktyką menedżerską. Nie może być mowy o odpowiedzialnym kształceniu menedżerów w sytuacji, gdy dystans między teorią i praktyką jest na tyle znaczący, że cele i zadania badaczy oraz praktyków stają się coraz bardziej przeciwstawne. Jak zauważyli Lyman W. Porter i Laurence E. McKibbin (1988) w swoich badaniach empirycznych dotyczących zarządzania edukacją, faktem jest, iż krytycy mają rację co do tego, że świat biznesu w znaczącej liczbie przypadków ignoruje badania pochodzące ze szkół o profilu biznesowym. Cytowani autorzy udowodnili, że 45% wydziałów i ankietowani dziekani wskazywali na konieczność użyteczności, możliwości zastosowania badań prowadzonych przez szkoły biznesu. Autorzy wskazali jednocześnie na konieczność, by realizowane badania były empirycznie konkretne, a nie teoretycznie abstrakcyjne.

Zgodnie z tą koncepcją sposoby rozwiązywania pragmatycznych problemów menedżerów mogą zostać przybliżone jedynie przez kształcenie podjęte w szkołach wyższych, które realizują wysokiej jakości badania naukowe, często we współpracy ze światem biznesu. Ze względu na fakt, iż zarządzanie jest usytuowane na przecięciu wielu dyscyplin nauki, pożądana sytuacja jest taka, w której szkoła wyższa o profilu biznesowym prowadzi badania w wielu różnych dyscyplinach (np. ekonomia, socjologia, psychologia) oraz badania interdyscyplinarne. Zarządzanie polega na umiejętności praktycznego wykorzystywania zróżnicowanej wiedzy, co powoduje, że przekazywanie jej przyszłym lub obecnym menedżerom powinno się opierać na solidnych podstawach badawczych, odnoszących się do wielu dziedzin.

Inną formą zacieśniania współpracy między nauką a praktyką gospodarczą jest rozwijanie współpracy szkół wyższych z partnerami społecznymi, ekonomicznymi i kulturalnymi. Na przykład w Południowej Australii wszystkie uniwersytety są czynnie zaangażowane w prace Instytutu Przywództwa (Institute of Leadership), którego zadaniem jest rozwijanie umiejętności menedżerskich wśród kadr regionalnych (por. *The Response...*, s. 94). Zasada piąta zawarta w dokumencie *The Principles for Responsible Management Education* („Sześć zasad odpowiedzialnego kształcenia menedżerów”) mówi, iż z myślą o odpowiedzialnym kształceniu menedżerów, jednostki kształcące powinny współpracować z menedżerami wielkich korporacji, aby rozwijać swoją wiedzę na temat tego, z jakimi rzeczywistymi, a nie „podręcznikowymi” problemami borykają się menedżerowie oraz jakie sposoby służą pokonywaniu rozmaitych barier i negatywnych czynników.

Konieczność silnego powiązania sektora biznesu z instytucjami szkolnictwa wyższego, a także relacji opartych na wzajemnym oddziaływaniu, została zaakcentowana w *Strategii Lizbońskiej*, Procesie Bolońskim, a także w wielu innych dokumentach (jak chociażby *The Global Compact*, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu).

Odpowiedzialne kształcenie menedżerów realizuje się poprzez przekazywanie wiedzy odnoszącej się do wielu różnych płaszczyzn: postępowania etycznego, odpowiedzialnego zarządzania zespołem pracowników, odpowiedzialności za region, miasto, zrównoważony rozwój, środowisko naturalne, najuboższe warstwy społeczne. Nie kończy się ono jednak na wpojeniu przyszłym menedżerom zasad odpowiedzialnego działania w świecie biznesu. Taka forma kształcenia wymaga bowiem od szkoły wyższej przyjęcia postawy aktywnej i odpowiedzialnej. Zdaniem Aleksandra Sulejewicza (2003, 2008) działalność szkoły wyższej realizuje się na trzech płaszczyznach: rynkowej produkcji usług edukacyjnych, wytwarzania dóbr o charakterze moralnym i tworzenia nowej wiedzy. Wszystkie te trzy płaszczyzny powinny się nakładać w programach kształcenia menedżerów, zwłaszcza na studiach MBA. W ocenie profesora Romana Głowackiego, dyrektora Centrum Kształcenia Menedżerów przy Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, etyka (*ethics*) i społeczna odpowiedzialność biznesu (*corporate social responsibility*) to problematyka, która zajmuje centralne miejsce w edukacji menedżerskiej, obok problematyki przywództwa (*leadership*). Według Głowackiego „zwłaszcza teraz, w dobie kryzysu, konieczne jest odejście od wąskiego ujmowania zadań organizacji, w tym także organizacji biznesowej. Dotychczas dominował tu, czasami bezwzględnie, imperatyw zysku przy jednoczesnym niedostrzeganiu wartości społecznych i etycznych” (cyt. za: Polak 2009). W związku z tym Uniwersytet Warszawski zmodyfikował programy kształcenia menedżerów: obok problematyki ekonomicznych skutków kryzysu finansowego i metod przezwycięzania tych skutków, w programach kształcenia MBA został wprowadzony przedmiot: odpowiedzialność biznesu (*corporate responsibility*).

Odpowiedzialne kształcenie menedżerów wiąże się również z odpowiedzialnością płacówki edukacyjnej za przygotowanie menedżerów do sprawnego funkcjonowania w warunkach uogólnionej niepewności i globalnego otoczenia konkurencyjnego, a także umiejętnego budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa. Postulat ten odnosi się do dwóch pozostałych „E” z „tytułowej” koncepcji (ekonomiczność i efektywność). Odpowiedzialność ta – niestety – rozumiana jest obecnie raczej intuicyjnie bądź sprowadza się wyłącznie do sformułowań służących promocji („kształcimy efektywnie”, „kształcimy skutecznie”, „kształcimy w sposób odpowiedzialny”, „kształcimy zgodnie z zapotrzebowa-

niem nowoczesnej gospodarki”, „kształcimy na atrakcyjnych specjalnościach”). Określenie, jakie są wymagania odpowiedzialnego kształcenia w odniesieniu do postulatów ekonomiczności i efektywności, to określenie, co w obecnym modelu kształcenia powinno być traktowane priorytetowo w drodze do realizacji postulatu kształcenia menedżerów działających ekonomicznie i efektywnie.

Etos przedsiębiorstwa a kształcenie menedżerów

Istotne jest, by w programach kształcenia znalazły się przedmioty z zakresu etyki czy szeroko rozumianej problematyki społecznej odpowiedzialności biznesu. Pytanie o proces kształtowania postaw świadomie etycznych to pytanie o konstrukcję programów kształcenia: na co kłaść szczególny nacisk, by wyposażony w nową wiedzę i praktyczne umiejętności menedżer mógł działać etycznie lub przynajmniej miał świadomość, jakie działania są działaniami nieodpowiedzialnymi bądź nieetycznymi: zarówno na poziomie własnego działania i własnych wyborów, jak i na płaszczyźnie zarządzania przedsiębiorstwem oraz kierowania zespołem.

Kształcenie odnosi się też do koncepcji etyki zespołów ludzkich. Na pożądaną kulturę organizacyjną składa się „moralna doskonałość organizacyjna” (jako jedyny w swoim rodzaju „złoty środek” służący „pogodzeniu” moralności zbiorowej: moralnej kultury organizacyjnej, z promowaniem indywidualności osób należących do danej organizacji: moralnej autonomii jednostki), o czym wspomina (powołując się na pracę W.M. Hoffmana) Peter Pratley (1998, s. 114). Kształcić odpowiedzialnie menedżerów w czasach, gdy podstawą sukcesu coraz częściej jest sprawna praca zespołowa, umiejętne rozdzielanie obowiązków oraz umiejętność kierowania zespołami składającymi się z osób o bardzo różnych osobowościach i światopoglądach, reprezentującymi różne narodowości, religie, grupy etniczne, kultury i systemy wartości, to przygotować ich do tworzenia „moralnej doskonałości organizacyjnej”. Może to być szczególnie karkołomne zadanie przy kierowaniu zespołami multikulturowymi, w którym nadrzędne cele strategiczne (jednocześnie zawierające określone cele etyczne, sformułowane w misji przedsiębiorstwa, kodeksie etycznym, kulturze organizacyjnej, regulaminie i innych dokumentach strategicznych) przyczyniające się do realizacji misji przedsiębiorstwa, stanowią pewnego rodzaju punkt odniesienia dla podejmowania decyzji moralnych na poziomie jednostek. Tym samym – odpowiedzialnie kształcić menedżerów, to przygotować ich do pracy w zespole, w którym ich zadaniem będzie wyważanie między koniecznością funkcjonowania w obrębie określonej kultury organizacyjnej (w tym kultury moralnej) przedsiębiorstwa a indywidualnością jednostek tworzących daną organizację, w tym przede wszystkim ich autonomią moralną. W gospodarce globalnej menedżerowie coraz częściej spotykają się z problemami natury moralnej, wynikającymi z wielonarodowych środowisk pracy, które tworzą ludzie o różnych systemach wartości.

Konieczność znalezienia równowagi między etosem organizacji a moralną autonomią tworzących ją jednostek skłania do tego, by jednostki tworzące organizację mogły uczestniczyć w tworzeniu etosu danej organizacji (poprzez możliwość wpływania na tworzone kodeksy etyczne, misje, elementy strategii rozwoju). O ile „techniczne” elementy dokumentów o charakterze strategicznym (plany finansowe, plany działań marketingowych, za-

rzządzanie jakością, polityka cenowa czy polityka ekspansji) są z założenia opracowywane przez wysoko wyspecjalizowanych członków przedsiębiorstwa, o tyle opracowywanie kodeksu etycznego czy misji przedsiębiorstwa wymaga szerokich konsultacji ze wszystkimi interesariuszami organizacji oraz umożliwienia im wpływu na kształtowanie tych dokumentów. „Moralność zbiorowa” przedsiębiorstwa nie musi być sumą „moralności indywidualnych” wszystkich członków organizacji, jednak pozostawanie w sprzeczności dokumentów strategicznych z pojmowaniem etyki przez większość interesariuszy przedsiębiorstwa nie sprzyja bezkolizyjnej realizacji misji czy wypełnianiu kodeksu etycznego.

Peter Pratley w pracy *Etyka w biznesie* (1998) stawia pytanie o zagadnienie „podmiotowości moralnej” i usytuowania problemu odpowiedzialności przedsiębiorstwa. Najważniejszą kwestią jest to, gdzie spoczywa odpowiedzialność przedsiębiorstwa. Trudno o jednoznaczne rozstrzygnięcia, czy odpowiedzialność przedsiębiorstwa to coś zupełnie innego niż zbiorowa odpowiedzialność indywidualnych osób, czy też działalność przedsiębiorstwa jest konsekwencją – sumą działań indywidualnych osób. Pewne jest, że istotną kwestią pozostaje wyważenie między moralną odpowiedzialnością organizacji a indywidualnymi światopoglądami tworzących ją osób. To zadanie wielu menedżerom nastęcza sporo poważnych problemów, a często jawi się jako wręcz niewykonalne.

Zadaniem współczesnego menedżera – którego rolą nie jest kierowanie zespołem w sposób nakazowo-rozdzielczy, ale stanie się liderem zespołu: „jednym z nich” – jest skupianie dążeń zespołu wokół określonych celów i w ramach etosu lub filozofii organizacji (te, jak wiadomo, często odwołują się do etyki). Etos lub filozofia organizacji (odwołująca się do norm o charakterze moralnym), która jednocześnie jest akceptowana przez interesariuszy, sprzyja realizowaniu czysto ekonomicznych celów organizacji. *Per analogiam*, misja czy strategia narzucona z góry (zwłaszcza jeśli stoi w sprzeczności z pojmowaniem etyki na poziomie elementarnym przez członków danej organizacji) utrudnia konsolidację zespołu wokół wspólnych celów. Grażyna Gierszewska (2003, s. 11) wyraża pogląd, że w życiu każdej współczesnej organizacji misja odgrywa trzy zasadnicze role: nakreśla kierunek działań poprzez zdefiniowanie granic, w których zawarte są wszystkie wybory strategiczne i działania; sankcjonuje działania przedsiębiorstwa i komunikuje wszystkim zainteresowanym funkcjonowaniem firmy, że dąży ona do realizacji wartościowych celów w odpowiedni sposób; motywuje i inspirowuje ludzi w organizacji do wspólnej pracy w odpowiednim kierunku.

Globalizacja a odpowiedzialne kształcenie

Przyjęcie perspektywy globalnej w kształceniu menedżerów stało się obecnie jednym z najważniejszych wyróżników odpowiedzialnego kształcenia. Problem związany z odpowiedzialnym kształceniem menedżerów został dostrzeżony 5 lipca 2007 r. przez sekretarza generalnego ONZ, który w ramach inicjatywy The Global Compact („Globalnego Przymierza” na rzecz odpowiedzialnego uprawiania działalności gospodarczej w zglobalizowanym świecie) ogłosił wspomniany już zbiór zasad odpowiedzialnego kształcenia menedżerów *The Principles for Responsible Management Education*.

We wstępie do tego dokumentu znalazł się zapis mówiący, iż obecnie – w burzliwym otoczeniu – kwestią o podstawowym znaczeniu stało się rozumienie fundamentalnych po-

wiązań między biznesem, środowiskiem i społeczeństwem. W zglobalizowanym świecie społeczna odpowiedzialność biznesu może być oczywiście odpowiedzialnością wobec lokalnych społeczności, miasta, regionu, grup społecznych (zjawisko regionalizacji). Coraz częściej jednak, zwłaszcza w przypadku korporacji globalnych działających na wielu rynkach, społeczna odpowiedzialność staje się synonimem globalnej odpowiedzialności biznesu.

Globalna odpowiedzialność biznesu jawi się wciąż jako pojęcie amorficzne, rozmyte, wymykające się próbom kategoryzacji. Ponadpaństwowe korporacje (warto dodać, że kapitał największych korporacji na świecie często wielokrotnie przewyższa PKB najbiedniejszych krajów świata) niejednokrotnie dysponują „narzędziami” mogącymi realnie wpływać na losy nawet dużych grup społecznych. Ważne jest, by narzędzia te były używane w sposób odpowiedzialny, etyczny, służący rozwojowi i poprawie sytuacji ekonomicznej danej społeczności. Aleksander Sulejewicz (2008) wskazuje na pewien dysonans wynikający z presji czynników globalizacyjnych wywieranych na kształcenie w szkołach wyższych, zwłaszcza w uczelniach biznesowych. Z jednej strony uczelnie funkcjonują zgodnie z zasadami wynikającymi z tradycyjnych źródeł społecznej legitymizacji nauki i kształcenia (tworzenie nowej wiedzy, dążenie do prawdy, niezależność naukowców), z drugiej – globalizujący się rynek wymusza na uczelniach propagowanie zachowań czysto biznesowych, w których nie ma miejsca na działalność etyczną (jako odrywającą od „zasadniczego” celu nowoczesnych korporacji, czyli bogacenia się).

W tym kontekście szkoły wyższe obciążone są niejako podwójną odpowiedzialnością: z jednej strony za kształtowanie postaw etycznych, z drugiej – za przygotowanie menedżera do postępowania etycznego w warunkach globalnego rynku. Wielu absolwentów kierunków menedżerskich staje przed koniecznością funkcjonowania w warunkach globalnej konkurencji, często też przed koniecznością działania na styku biznesu i polityki, w obliczu działania rozmaitych grup nacisku i działań lobbingowych. Rynek globalny – miejsce ścierania się rozmaitych sił, wpływów i światopoglądów – nie jest jednak miejscem, w którym konieczność działania etycznego zostaje zawieszona. Absolwent menedżerskich programów kształcenia powinien mieć świadomość, na jakie pułapki wynikające z funkcjonowania na rynku globalnym może być narażony. Niezbędne zatem jest, by menedżerskie programy kształcenia zawierały także elementy kształcenia z zakresu lobbingu (np. lobbingu w Unii Europejskiej). Lobbing, jako działalność na styku biznesu i polityki, nadal wielu osobom kojarzy się z „ciemnymi interesami”. Jednak i w tym wypadku wszelkie próby generalizowania są szkodliwe. Wystarczy mieć świadomość, które działania – przy zastosowaniu akceptowalnych środków – są działaniami etycznymi. Odpowiedzialnie kształcić menedżerów, to zatem spowodować, że będą oni potrafili sprawnie funkcjonować w globalnym środowisku, rozumieć zależności zachodzące obecnie w świecie.

Wykształcenie zdolności do operowania na dynamicznym rynku

Odpowiedzialne kształcenie menedżerów nie kończy się na wyposażeniu ich w pewien zbiór umiejętności i wiedzy, dzięki któremu staną się oni menedżerami funkcjonującymi w sposób świadomie odpowiedzialny.

Odpowiedzialnie kształcić menedżerów, to wykształcić w nich umiejętność szybkiego reagowania na płynące z zewnątrz informacje i – na ich podstawie – szybkiego podejmowania decyzji. Bez zrozumienia pewnych trendów zachodzących we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie, menedżer nie będzie mógł działać w sposób odpowiedzialny i z sukcesem. W organizacji XXI wieku, nastawionej na kooperację z interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi, zmianie powinny ulegać właśnie zarówno postawa, jak i rola menedżerów. Menedżer w organizacji powinien stawać się wizjonerem. Powinien w szerszym stopniu uwzględniać intuicję, wyobraźnię i rolę kapitału intelektualnego, a także uwzględniać w swoich poczynaniach oczekiwania społeczne (Robbins, DeCenzo 2002, s. 493 i nast.).

Tylko przedsiębiorstwa innowacyjne, a nawet „wywrotowe”, nastawione na ciągłe zmiany, innowacje, nieustanne ulepszanie oferty, zdolne do szybkiej transformacji (np. instytucjonalnej) są w stanie odnieść oszałamiający sukces. W tym kontekście kształcić menedżerów w sposób odpowiedzialny to przestrzegać przed dążeniem zachowania w przedsiębiorstwie istniejącego *status quo*, a także przed bezkrytycznym, bezrefleksyjnym podejściem do rzeczywistości. Obecnie trudno o bardziej wyraziste symptomy rychłej katastrofy niż tkwienie w przeświadczeniu, że przedsiębiorstwo znajduje się w stabilnej i niezagrożonej pozycji, pozwalającej na odcinanie kuponów od dotychczasowej, wyężonej pracy bądź, co gorsza, wysiłków poprzedniej ekipy zarządzającej. Odpowiedzialnie kształcić menedżerów to zatem, w tym aspekcie, przygotować ich do funkcjonowania w warunkach nieustannych zmian, konieczności ciągłego poszerzania oferty, a także minimalizowania negatywnych skutków wprowadzanych innowacji i zmian organizacyjnych (w tym strukturalnych). Jest to równoznaczne z wdrożeniem mechanizmów służących minimalizowaniu negatywnych skutków zmian (mechanizmów „szybkiego reagowania”) np. poprzez stworzenie takiej struktury organizacji, która będzie się charakteryzowała dużą elastycznością, nieustanne podnoszenie kwalifikacji członków organizacji, w wielu – pozornie sprzecznych – kierunkach. By móc uczyć menedżerów, jak stawić czoła nieustannym, zaskakującym zmianom zachodzącym w życiu społeczno-gospodarczym, szkoły wyższe powinny dokonać takiej wewnętrznej reorganizacji, która pozwoli im na stworzenie kultury instytucjonalnej sprzyjającej przedsiębiorczości, realizowaniu interdyscyplinarnych badań naukowych i otwartości na świat. Do odpowiedzialności w tej kwestii uczelnie zostały zobowiązane na mocy preambuły do kodeksu *Dobre praktyki w szkołach wyższych*, uchwalonego przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w kwietniu 2007 r. Zapis w preambule mówi: „Uczelnie powołane są po to, by [...] przygotowywać przyszłych absolwentów do odpowiedzialnego pełnienia funkcji publicznych i zawodowych w demokratycznym państwie (cele dydaktyczno-wychowawcze) oraz wspierać rozwój kulturowy i cywilizacyjny całego społeczeństwa (cele społeczne). W realizacji tych celów uczelnie muszą być instytucjami **otwartymi** oraz przedsiębiorczymi i w tym duchu poszukiwać dróg realizacji podstawowych wartości humanistycznych, współpracując z innymi podmiotami społecznymi, uwzględniając tradycję kraju i swego regionu, podejmując we właściwy sobie sposób **wyzwania zmieniającego się świata**” (*Dobre praktyki...* 2007, s. 6). Ważna jest umiejętność patrzenia w przyszłość i rozsądnego odrzucania starych, utartych paradygmatów działania. Jak stwierdził Peter Drucker (2000, s. IX): „To właśnie ci, którzy już obecnie pracują nad wyzwaniami dnia dzisiejszego i jednocześnie przygotowują się do nowych doświadczeń, jakie niesie ze sobą

przyszłość, zostaną liderami i będą dominować na rynku. Natomiast ci, którzy zwlekają z działaniami, czekając, aż wyzwania staną się naprawdę istotne i będą wymagały konkretnych decyzji, zostaną w tyle, czego konsekwencją będą ogromne straty, których prawdopodobnie nie uda się nadrobić w przyszłości”.

Szczególnego znaczenia nabiera kształcenie menedżerów (i pytanie o to, czy jest ono „wystarczająco” odpowiedzialne) w warunkach gospodarek podlegających transformacji. Anna Matysek-Jędrzych (2009), oceniając mocne strony modelu studiów MBA w gospodarce podlegających transformacji, wskazała, że „dostarczanie kompleksowej wiedzy w zakresie ekonomii oraz umiejętności kierowania zespołami ludzkimi, analizy finansów, budowania strategii przedsiębiorstw i zarządzania zmianami czy tworzenie sieci nowych kontaktów i przyjaźni miały i nadal mają trudne do przecenienia znaczenie. W tych krajach dodatkową wartością programów MBA był bardzo szybki transfer nie tylko nowych treści, ale także aktywizujących metod nauczania i treningu zachowań w organizacji wypracowanych w partnerskich uczelniach, głównie z USA i Wielkiej Brytanii”.

Redefinicja funkcji uczelni jako instytucji działającej na styku nauki i biznesu

Odpowiedzialne kształcenie menedżerów może przynieść uczelni wymierne korzyści. Kształcenie odpowiedzialne, realizowane w sposób konsekwentny, w większym stopniu przyczynia się do budowania pozytywnego wizerunku szkoły wyższej niż działania promocyjne obliczone na błyskawiczny efekt marketingowy. Ze względu na długotrwałą relację usługodawca–usługobiorca, jaka nawiązuje się w wyniku podjęcia kształcenia, a także na długofalowe „skutki” transakcji, kształcenie w sposób rzeczywiście odpowiedzialny to forma budowania wizerunku i przewagi konkurencyjnej, która w konsekwencji przyniesie bardziej długofalowe rezultaty. Rynek edukacji w Polsce dojrzewa: spada liczba kandydatów na studia, następuje specjalizacja oferty edukacyjnej (szkoły wyższe przyjmują określony profil kształcenia i w nim się specjalizują), a budowanie wizerunku uczelni stanowi istotny etap wdrażania długofalowej strategii rozwoju. Skąd taka dygresja? Mianowicie stąd, że – w momencie przechodzenia od modelu uniwersytetu humboldtowskiego do modelu uniwersytetu przedsiębiorczego i uniwersytetu opartego na wiedzy, w których to modelach uczelnie będą funkcjonowały w sposób znacznie bardziej elastyczny i więcej będzie zależeć od kreatywności, innowacyjności i operatywności władz uczelnianych – nieodpowiedzialne kształcenie stanie się synonimem intelektualnego anachronizmu, nieumiejętności elastycznego działania. Będzie równoważne z niechęcią przed zmianami instytucjonalnymi, niemożnością dostrzegania zmian zachodzących w otoczeniu i wyciągania wniosków.

Nieodpowiedzialne kształcenie menedżerów może mieć szczególnie negatywne konsekwencje ze względu na fakt, iż oni sami mogą stanowić wpływową grupę uczelnianych interesariuszy (także jako potencjalni darczyńcy lub przedstawiciele organizacji biznesowych). Metodologia badawcza zaproponowana przez Bena Jongbloeda, Jürgena Endersea i Carla Salerno (2008, s. 303–324) pozwala na zbadanie architektury relacji, ze szczególnym zaakcentowaniem relacji szkoły wyższej ze społecznościami związanymi z jej funkcjonowaniem oraz ze społecznościami lokalnymi. Przedstawione narzędzie badawcze może być wykorzystane przez szkoły wyższe przede wszystkim do zarządzania relacjami z interesariuszami, co powinno zostać wyartykułowane już na poziomie strategii

szkoly wyzszej. Punktem wyjścia do stworzenia narzędzia badawczego stały się zachodzące obecnie intensywne zmiany, polegające m.in. na przedefiniowaniu misji i roli szkół wyższych w nowoczesnych społeczeństwach (tendencja do uczynienia ze szkół wyższych instytucji społecznie zaangażowanych, „trzecia misja” – *third mission*), umacnianiu relacji z regionem i sektorem przedsiębiorstw itp., a także redefinicji związków i współzależności szkoły wyższej z jej otoczeniem oraz ze społecznościami funkcjonującymi wewnątrz⁴, a wreszcie pojawiające się w związku z tym problemy oraz bariery w tworzeniu właściwych relacji. Zdaniem autorów metodologii badawczej, obecnie to uczelniani interesariusze w znacznej mierze legitymizują działalność szkoły wyższej, definiując jej miejsce, rolę, znaczenie, a nawet prestiż społeczny, a także wywierając naciski na uczelnie, pod wpływem których redefiniują one swoje strategie działania. Istotnym elementem metodologii badawczej jest właściwe zidentyfikowanie interesariuszy, czyli podmiotów, które wywierają jakikolwiek wpływ na politykę szkoły wyższej. Jongbloed, Enders i Salerno (2008) wyróżnili następujące grupy:

- instytucje rządowe;
- administracja uczelni;
- pozostali pracownicy;
- klienci;
- dostawcy usług;
- konkurencja;
- darczyńcy/sponsorzy;
- społeczności;
- organy rządowe uprawnione do kontroli;
- instytucje pozarządowe monitorujące działanie;
- sektor finansowy;
- partnerzy *joint ventures*.

Jak wynika z przedstawionego wyżej zestawienia, menedżerowie reprezentują kilka kategorii interesariuszy, w tym głównie kategorię „klienci” (studenci, rodzice, partnerzy uczelni, pracodawcy, instytucje przyjmujące studentów na staże i praktyki); „darczyńcy/sponsorzy” (rodzice, zaprzyjaźnione osoby i instytucje, absolwenci, pracodawcy, przemysł, ośrodki badawczo-rozwojowe, fundacje, powiernicy); „społeczności” (sąsiedzi, systemy działające wewnątrz uczelni, służby publiczne, izby handlowe, inne grupy zainteresowane działaniem uczelni). Zaproponowana metodologia badawcza ma na celu przede wszystkim udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób uniwersytety – w obliczu zachodzących zmian – powinny na nowo identyfikować poszczególnych interesariuszy, nawiązywać z nimi dialog, zarządzać relacjami z interesariuszami (w tym oceniać, które relacje należy uznać za najistotniejsze), a także umieć określać właściwy poziom zróżnicowania partnerów, czyli taki, który przyczyni się do budowania przewagi konkurencyjnej w oparciu o sieć relacji oraz przekształcania uczelni w instytucję społecznie odpowiedzialną i przyczyniającą się do tworzenia społeczeństwa wiedzy. W utrzymywaniu relacji z interesariuszami może pomóc teoria ważności interesariuszy (*stakeholder salience*), sformuło-

⁴ Autorzy badania wiążą pojęcie obustronnych relacji i współzależności z „zewnętrzną” (ukierunkowaną na słuźenie społeczeństwu, tworzenie i umacnianie relacji na płaszczyźnie lokalnej, regionalnej, krajowej i międzynarodowej, dynamizowanie rozwoju ekonomicznego) oraz „wewnętrzną” funkcją uczelni (badania, kształcenie, transfer wiedzy).

wana przez Ronalda K. Mitchella, Bradleya R. Agle'a i Donnę J. Wood (1997, s. 853–886), do której odwołują się badacze. Wyżej wymienione argumenty przemawiają za szczególną rolą kształcenia menedżerów w budowaniu i utrzymywaniu relacji z wieloma kategoriami interesariuszy równocześnie, które to relacje należy uznać za priorytetowe w funkcjonowaniu uczelni. Na podstawie modelu *stakeholders salience* Jongbloed, Enders i Salerno wyróżnili siedem podgrup interesariuszy; najistotniejszą grupą jest ta, która ma wszystkie trzy wyżej wymienione atrybuty (*definitive stakeholders*). Poszczególni interesariusze mogą się przemieszczać z jednej podgrupy do drugiej. Przykładem interesariusza mającego wszystkie trzy atrybuty jest rząd jako główne źródło finansowania. Zdaniem cytowanych autorów, ostatnio da się zauważyć wzrastający status organizacji biznesowych i organizacji pracodawców, które są bliskie temu, by uzyskać status *definitive stakeholders*.

W dobie Internetu, hipertrofii informacji, e-learningu i wideokonferencji przekazywanie wiedzy w formie zaaplikowania „gotowych pakietów informacji” w coraz większym stopniu staje się własną karykaturą (zwłaszcza, jeśli odbywa się to na studiach menedżerskich). Wiedza we współczesnym świecie ewoluuje w dynamiczny sposób, zaś traktowanie jej w sposób dogmatyczny bardziej przeszkadza niż pomaga. O wiele istotniejsze są umiejętności wyciągania wniosków, dostrzegania analogii i zależności przyczynowo-skutkowych między zjawiskami. Szczególnie cenne jest wykształcenie umiejętności (trafnego) podejmowania decyzji we współczesnym świecie; ten „punkt programu”, naszym zdaniem, wydaje się ciągle niedoceniany w menedżerskich programach kształcenia. Kształcić odpowiedzialnie, to zatem wyposażać w specyficzne, czułe instrumentarium, pozwalające szybko dostrzegać symptomy zmian i umieć na nie właściwie odpowiadać. Kształcić odpowiedzialnie, to uczyć, w jaki sposób wykorzystywać inteligencję emocjonalną w codziennych relacjach zawodowych, jako uniwersalne narzędzie, przydatne w pracy w zróżnicowanych zespołach ludzkich. To również wyposażać w narzędzia umożliwiające szybkie i skuteczne uczenie się oraz pozyskiwanie informacji z otoczenia (*info management*) (Maliszewski 2006). O sukcesie współczesnych przedsięwzięć decyduje dziś w dużym stopniu umiejętność pozyskiwania z otoczenia, selekcjonowania i rangowania, a także pozbywania się zbędnych informacji. Nowoczesne korporacje walczą obecnie nie tylko o dobra materialne; walka ta odbywa się na płaszczyźnie dostępu do informacji, która jest niemal gwarantem osiągnięcia finansowego sukcesu.

Transformacja instytucjonalna szkół wyższych i presja ze strony globalizującej się gospodarki wywołuje pewien rozdźwięk wynikający ze znajdowania się uczelni w pewnej fazie przejściowej: na granicy schematu funkcjonowania na podstawie wielowiekowego paradygmatu (służenie prawdzie, dobru i pięknu) a modelem uniwersytetu przedsiębiorczego, nastawionego na ścisłą współpracę z jednostkami nowoczesnej gospodarki. Moralnym zobowiązaniem nowoczesnych szkół wyższych staje się takie sterowanie procesami kształcenia, które wynika z obecnej sytuacji gospodarczej i społecznej w skali globalnej i koresponduje z powszechnymi zjawiskami zachodzącymi na rynku międzynarodowym. Odpowiedzialność placówki edukacyjnej wiąże się również z umiejętnością trafnego prognozowania. Pod pojęciem „odpowiedzialne kształcenie” kryje się zatem – w pierwszej kolejności – wyposażenie menedżerów w takie umiejętności, które mogą być przydatne dziś, ale muszą być przydatne jutro, a więc wyposażenie w narzędzia służące uczeniu się i analizowaniu, a nie w gotowe pakiety wiedzy. Niezbędne jest wykształcenie umiejętności,

jak się uczyć i zdobywać informacje; pewien rodzaj metauczenia się – uczenia, jak się uczyć.

Podsumowanie

W artykule zostały zasygnalizowane problemy związane z kształceniem menedżerów przez szkoły wyższe, które – aby mogło być określone mianem „kształcenie odpowiedzialne” – musi odpowiadać rzeczywistym, istotnym i aktualnym problemom, z jakimi spotykają się menedżerowie w codziennej pracy, a także uwzględniać oczekiwania stawiane menedżerom przez społeczeństwo. Perspektywa społecznej odpowiedzialności biznesu, która pojawiła się w niniejszym artykule, wskazuje na rolę, jaką w budowaniu społeczeństwa, w którym respektowane są normy etyczne, odgrywa edukacja obywatelska (*education for citizenship*). Należy podkreślić, że odpowiedzialne kształcenie menedżerów to nie tylko przekazanie im ugruntowanej teoretycznie wiedzy z zakresu etyki i społecznej odpowiedzialności biznesu, lecz również wyposażenie ich w wiedzę, która pozwoli im na funkcjonowanie na globalnym rynku, na którym niepewność działania stale rośnie, w ciągu ostatnich miesięcy również z powodu kryzysu gospodarczego.

Odpowiedzialne kształcenie menedżerów to dla szkół wyższych działanie o charakterze strategicznym. Ewolucja uczelni w kierunku modelu „uniwersytetu przedsiębiorczego” – którego jednym z „wyznaczników” jest działanie oparte na relacjach z instytucjami, przedsiębiorstwami, partnerami społecznymi, darczyńcami, organizacjami pozarządowymi itp. – powoduje, że coraz więcej kategorii interesariuszy staje się pośrednimi beneficjentami kształcenia menedżerów. Co więcej, menedżerowie reprezentują wiele rozmaitych kategorii interesariuszy, co sprawia, iż mogą mieć realne narzędzie wywierania wpływu w kwestii sposobu kształcenia realizowanego poprzez programy menedżerskie. Wpływ ten wydaje się wart dalszych badań.

Literatura

Dobre praktyki... 2007

Dobre praktyki w szkołach wyższych, Fundacja Rektorów Polskich, Kraków.

Drucker P. 2000

Zarządzanie w XXI wieku, Muza SA, Warszawa.

Filek J. 2001

Z doświadczeń nauczającego etykę biznesu, w: W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka (red.): *Etyka biznesu jako przedmiot nauczania*, Wyższa Szkoła Prawa i Zarządzania, Warszawa.

Filek J. 2007

Między wolnością gospodarczą a odpowiedzialnością społeczną biznesu, w: B. Klimczak, A. Lewicka-Strzałecka (red.): *Etyka i ekonomia*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa.

Freeman E. 1984

Strategic Management: A Stakeholder Approach, Pitman, Boston.

Fukuyama F. 1997

Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław.

Gasparski W. 2004

Wykłady z etyki biznesu, Wyższa Szkoła Prawa i Zarządzania, Warszawa.

Gierszewska G. 2000

Zarządzanie strategiczne, Wyższa Szkoła Prawa i Zarządzania, Warszawa.

Gierszewska G. 2003

Strategie przedsiębiorstw w dobie globalizacji, Wyższa Szkoła Handlu i Prawa im. Romana Łazarskiego, Warszawa.

Green Paper... 2001

Green Paper on Corporate Social Responsibility; Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility (July 2001), COM (2001) 366.

Jemielniak D., Latusek D. 2004

Zarządzanie. Teoria i praktyka od podstaw, Wyższa Szkoła Prawa i Zarządzania, Warszawa.

Jongbloed B., Enders J., Salerno C. 2008

Higher Education and Its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda, „Higher Education”, nr 56.

Maliszewski T. 2006

Info management. Środki masowego komunikowania a zdolność manewrowa i szybkość reakcji w zarządzaniu, „Master of Business Administration”, nr 6(83).

Matysek-Jędrych A. 2009

Kondycja Programów MBA (<http://gb.pl/kariera/edukacja/mba/kondycja-programow-mba.html>).

Mitchell R.K., Agle B.R., Wood D.J. 1997

Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts, „Academy of Management Review”, nr 22 (4).

Nogalski B., Śniadecki J. 1999

Etyka menedżera, Oficyna Wydawnicza Ośrodku Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz.

Polak K. 2009

Globalny kryzys wprowadza zmiany w programach kształcenia menedżerów, „Gazeta Prawna”, 27 stycznia.

Porter L.W., McKibbin L.E. 1988

Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century, McGraw-Hill Book Co., New York.

Pratley P. 1998

Etyka w biznesie, Gebethner i S-ka, Warszawa.

[The] Response... 1999

The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs, OECD, Paris.

Robbins S., Coulter M. 2004

Management, Prentice Hall, New York.

Robbins S.P., DeCenzo D.A. 2002

Podstawy zarządzania, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Rok B. 2007

Etyczność, ekonomiczność i efektywność w koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu, w: A. Lewicka-Strzałocka (red.): *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wyższa Szkoła Prawa i Zarządzania, Warszawa.

Stoner J.A., Freeman E.R., Gilbert D.R. Jr. 2001

Kierowanie (Management), Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Sulejewicz A. 2003

Plug, miecz i księga: otoczenie szkoły wyższej, w: B. Minkiewicz (red.), *Uczelnie i ich otoczenie: formy i możliwości współdziałania*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.

Sulejewicz A. 2008

Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej, w: K. Leja (red.): *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Politechnika Gdańska, Gdańsk.

Źródła internetowe

<http://www.response.website.com>

<http://cebi.pl/texty/kanon.doc> (wejście na stronę: 24 października 2009).

Joanicjusz Nazarko, Katarzyna Anna Kuźmich, Joanna Urban

Benchmarking szansą poprawy pozycji konkurencyjnej polskich uczelni¹

Pozycja polskich szkół wyższych w międzynarodowych rankingach, liczba ważkich publikacji czy liczba patentów świadczą o tym, że uczelnie te nie są w stanie sprostać globalnej rywalizacji. Zdaniem autorów prawidłowe zastosowanie benchmarkingu stanowi szansę poprawy ich pozycji konkurencyjnej. W artykule przedstawiono podstawowe założenia benchmarkingu oraz aspekty jego zastosowania w szkołach wyższych. Przytoczone przykłady wskazują, że systematyczne porównywanie się do innych oraz twórcza adaptacja dobrych praktyk stanowi skuteczny sposób doskonalenia szkół wyższych poprzez uświadomienie sobie słabości uczelni, stojących przed nimi wyzwań oraz kierunków rozwoju. Autorzy rekomendują zastosowanie w polskich szkołach wyższych benchmarkingu porównawczego, przeprowadzanego we współpracy między uczelniami.

Słowa kluczowe: benchmarking, szkolnictwo wyższe, konkurencyjność.

Wprowadzenie

Obiektywne dane wskazują, że polskie szkolnictwo wyższe zajmuje w globalnym systemie szkolnictwa wyższego pozycję peryferyjną. Rankingi uczelni – a także takie wskaźniki jak np. liczba ważkich publikacji czy liczba patentów – lokują polskie uczelnie w końcówce krajów Europy i na dalekich pozycjach list światowych.

Polskie szkolnictwo wyższe w obecnym kształcie nie jest w stanie sprostać nasilającej się globalnej rywalizacji. Uczelnie polskie są mało elastyczne i mało innowacyjne, nie nadążają za szybko zmieniającymi się priorytetami badań naukowych oraz nie osiągają wyników o światowym znaczeniu. W efekcie wkład Polski do nauki światowej jest nieproporcjonalnie mniejszy, niż wynikałoby to z jej potencjału demograficznego i gospodarczego

¹ Niniejszy tekst jest nieco poprawioną i uzupełnioną wersją artykułu, który ukazał się w biuletynie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Sprawy Nauki”, nr 8–9 (148), sierpień – wrzesień 2009.

(por. Dąbrowa-Szefler, Jabłecka 2007; Thieme 2009; Ederer, Schuller, S. Willms 2009; Jajszczyk 2008; *Academic Ranking...* 2009).

W wielu krajowych i regionalnych systemach szkolnictwa wyższego uznanie – jako narzędzie zwiększające produktywność i konkurencyjność uczelni oraz przyczyniające się do podnoszenia jakości kształcenia i badań naukowych – zyskał benchmarking (por. Kelly 2004, Nazarko i in. 2009, s. 497–510). Benchmarking stosowany jest z powodzeniem przez wiele uczelni, m.in. w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Australii (*Benchmarking in Higher Education...* 1998). W Europie benchmarking może być odpowiedzią na postulat *Deklaracji Bolońskiej* dotyczącej poprawy międzynarodowej konkurencyjności europejskich szkół wyższych (*Deklaracja Bolońska...* 1999; *Europa potrzebuje modernizacji...* 2006; *Rezolucja Rady...* 2007).

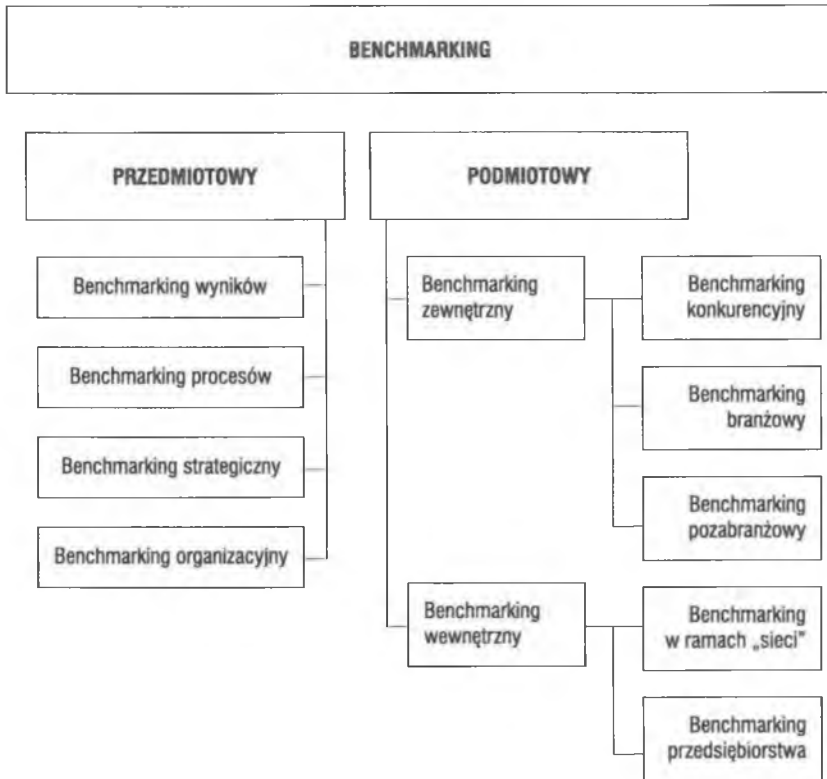
Benchmarking szkół wyższych przeprowadza się m.in. w celu zapewnienia poprawy jakości kształcenia i badań naukowych, wsparcia racjonalnej alokacji środków finansowych ze źródeł publicznych oraz uruchomienia konkurencji między uczelniami, uczynienia ich bardziej otwartymi na rynek, bardziej elastycznymi we współpracy z innymi podmiotami i innymi instytucjami danego sektora. Celem benchmarkingu w szkolnictwie wyższym jest zatem poprawa krajowej bądź międzynarodowej pozycji konkurencyjnej uczelni. Praktycznym jego efektem jest zidentyfikowanie najlepszych praktyk liderów, a zwłaszcza przyczyn osiągnięcia przez nich przewagi nad innymi. Benchmarking umożliwia uczelniom skorzystanie z owych najlepszych praktyk w celu zmniejszenia dystansu dzielącego je od liderów.

Szkoły wyższe, jako kompilacja indywidualnych talentów i doświadczeń pracowników i studentów oraz płaszczyzna styku różnych dyscyplin naukowych, powinny być źródłem kreatywnego myślenia. Uczelnie to organizacje uczące się (*learning organizations*), promujące kolektywne i indywidualne uczenie się. To żywy organizm czerpiący wiedzę z doświadczeń własnych i innych, a nie skostniały byt cechujący się inercją. Z tego względu szkoły wyższe wydają się doskonałym środowiskiem dla benchmarkingu, polegającego przecież na innowacyjnym adaptowaniu obserwowanych praktyk.

Podstawowe założenia benchmarkingu

Autorzy fundamentalnych prac o benchmarkingu sformułowali różnorodne definicje tego pojęcia, podkreślając różne jego wymiary. Prekursor benchmarkingu, wieloletni menedżer w firmie Xerox, Robert Camp (1989) postrzega go jako poszukiwanie najefektywniejszych dla danej organizacji metod pozwalających osiągnąć przewagę konkurencyjną. Bengt Karlöf i Svante Östblom (1993) definiują benchmarking jako ciągły, systematyczny proces polegający na konfrontowaniu własnej efektywności – mierzonej produktywnością, jakością oraz doświadczeniem – z wynikami tych przedsiębiorstw i organizacji, które można uznać za wzór doskonałości. Reinhard Pieske (1994) stwierdza, że benchmarking jest metodą porównywania się z najlepszymi oraz uczenia się od nich w sposób systematyczny, szczegółowy i ponadbranżowy. Z kolei zdaniem Normana Jacksona i Helen Lund (2000) benchmarking to proces uczenia się, zaprojektowany w sposób umożliwiający stronom zaangażowanym porównanie ich usług, działalności lub produktów w celu zidentyfikowania silnych i słabych stron jako bazy do samodoskonalenia i samoregulacji.

Rysunek 1
Rodzaje benchmarkingu



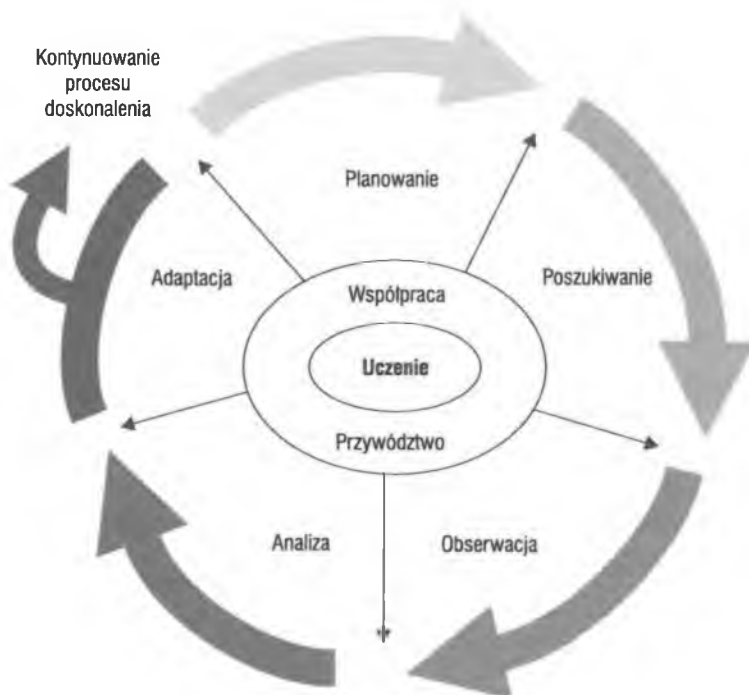
Źródło: opracowanie własne.

Przytoczone definicje nie stanowią wyczerpującego ich przeglądu, natomiast akcentują najważniejsze – zdaniem autorów – cechy benchmarkingu: jest to mianowicie proces systematyczny i ciągły, przeprowadzany w celu doskonalenia organizacji oraz poprawy jej pozycji konkurencyjnej, a jego istotą jest uczenie się od innych.

Benchmarking, stosowany początkowo intuicyjnie w biznesie, z czasem stał się procesem sformalizowanym, będącym również przedmiotem rozważań naukowych tworzących teoretyczne podstawy jego rozwoju i zastosowań. Efektem tych prac są m.in. mniej lub bardziej rozbudowane typologie benchmarkingu. Na rysunku 1 przedstawiono opracowane przez autorów zestawienie najczęściej przytaczanych w literaturze typów benchmarkingu, z podziałem według kryterium podmiotowego i przedmiotowego.

Ze względu na kryterium podmiotowe benchmarking dzieli się na wewnętrzny (w ramach jednej organizacji lub ich sieci) oraz zewnętrzny (w tym konkurencyjny, branżowy i pozabranżowy). Biorąc pod uwagę przedmiot benchmarkingu, wyróżnia się benchmarking: wyników, procesów, strategiczny oraz organizacyjny (Nazarko i in. 2009, s. 497–510).

Rysunek 2
Etapy realizacji benchmarkingu



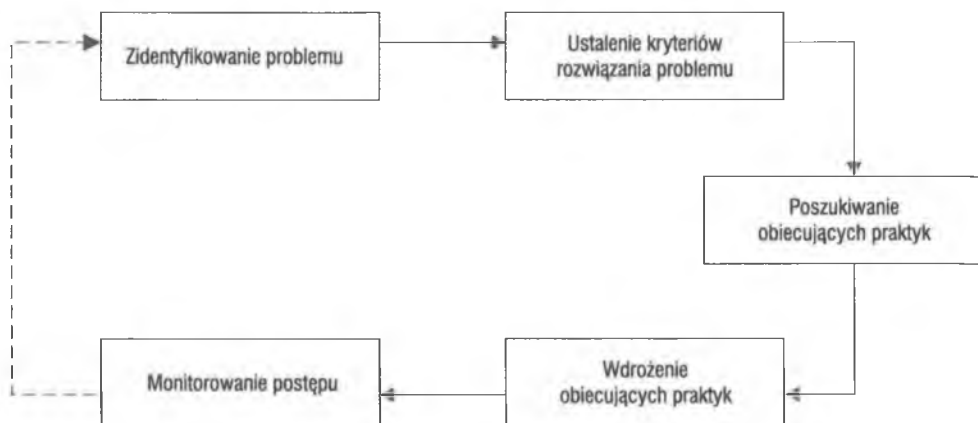
Źródło: opracowanie własne na podstawie Andersen 1995; Garlick, Pryor 2004.

W praktyce benchmarkingu ukształtowały się dwa rodzaje metodyki jego przeprowadzania. Pierwsza odnosi się do tzw. benchmarkingu tradycyjnego, natomiast druga określana jest mianem *solution-driven benchmarking* (por. Keehley, Abercrombie 2008), dla którego proponujemy polską nazwę benchmarking doraźny (szybko dostarczający rozwiązań zadowalających w danym momencie). Przykładem najbardziej uniwersalnej metodyki benchmarkingu tradycyjnego jest metodyka Bjørna Andersena (1995). Wyróżnia się w niej pięć faz: planowanie, poszukiwanie, obserwację, analizę i adaptację (rysunek 2).

Ze względu na czasochłonność i kosztochłonność omówionej wyżej metodyki benchmarkingu tradycyjnego pojawiła się w praktyce zarządczej metodyka benchmarkingu doraźnego. W odróżnieniu od benchmarkingu tradycyjnego, który przeprowadza powołana do tego celu grupa, benchmarking doraźny może realizować jedna lub dwie osoby, które poszukują najlepszych praktyk poprzez sieć swoich kontaktów zawodowych i prywatnych oraz przez Internet. Taki benchmarking trwa kilka dni lub tygodni, a jego kontynuowanie odbywa się jedynie wtedy, kiedy zachodzi taka potrzeba (por. Keehley, Abercrombie 2008).

W ramach metodyki benchmarkingu doraźnego można wyodrębnić pięć etapów: identyfikację problemu, ustalenie kryteriów rozwiązania problemu, poszukiwanie obiecujących praktyk, wdrożenie obiecujących praktyk oraz monitorowanie postępu (rysunek 3). Zidentyfikowanie problemu inicjuje poszukiwanie obiecujących praktyk w danej dziedzinie. Nas-

Rysunek 3
 Etapy realizacji benchmarkingu doraźnego



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Keehley, Abercrombie 2008.

też należy określić miary lub inne kryteria definiujące pożądany efekt obiecujących praktyk. Poszukiwanie tych praktyk odbywa się przez kontakty w ramach powiązań zawodowych i prywatnych oraz przez Internet. Po przeprowadzeniu gruntownej eksploracji dostępnych danych i ich analizie menedżerowie dokonują wyboru najbardziej – ich zdaniem – odpowiednich rozwiązań do zastosowania w danych warunkach. Zgodnie z zasadą ciągłego doskonalenia efekt wdrożonych praktyk powinien być monitorowany.

Omawiana metodyka wpisuje się w koncepcję zarządzania jakością i ciągłego doskonalenia, właściwych do zastosowania w jednostkach sektora publicznego. Jest również użyteczna w organizacjach uczących się (*learning organizations*), jakimi powinny być zwłaszcza szkoły wyższe. Benchmarking doraźny należy jednak stosować z dużą ostrożnością, jedynie w procesach mało skomplikowanych, w małych jednostkach (dział, biuro) lub w sytuacjach niespodziewanych, kiedy należy szybko reagować. Wadą tej metodyki jest brak dokładnej analizy i wskutek tego częste niezrozumienie procesu w pierwszej fazie stosowania.

Idea benchmarkingu w szkolnictwie wyższym

Trafny zestaw pięciu reguł odnoszących się do benchmarkingu szkół wyższych został opracowany przez European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (por. Hämäläinen i in. 2002). Pierwsza zasada dobrych praktyk w benchmarkingu w szkolnictwie wyższym mówi o tym, że wszelkich porównań powinno się dokonywać na podstawie zestawu szczegółowo opracowanych kryteriów oceny. Zgodnie z zasadą drugą benchmarking implikuje uczenie się od innych i zaangażowanie w celu poprawy swoich praktyk. Zasada trzecia definiuje benchmarking jako proces długotrwały, kontynuowany także po zakończeniu projektu. W myśl zasady czwartej, w celu uzyskania efektu uczenia

się istotna jest identyfikacja i świadomość procesu. Zasada piąta mówi natomiast o tym, że jeżeli elementem benchmarkingu jest ranking, to należy dążyć do wszelkich starań, aby procedury były przejrzyste i możliwie najbardziej obiektywne.

Brak w szerokim środowisku akademickim usystematyzowanej wiedzy na temat benchmarkingu w szkolnictwie wyższym powoduje częste zniekształcanie tego pojęcia, z polaryzacją w stronę obszarów wiedzy bliższych przeprowadzającym benchmarking. Ograniczenie benchmarkingu jedynie do dokonywania porównań efektów czy wskaźników dotyczących działalności uczelni z pominięciem analizy sposobów osiągania tych efektów przyczyniło się do popularyzacji i dominacji benchmarkingu statystycznego. Porównywanie wskaźników zmierza do tworzenia klasyfikacji i rankingów uczelni. Niektórzy autorzy takie podejście określają mianem benchmarkingu fałszywego (por. Hamäläinen i in. 2002).

Do stosowania w szkolnictwie Anthony Kelly (2004) proponuje – alternatywny względem benchmarkingu statystycznego – model benchmarkingu porównawczego, który zakłada porównywanie procesów, a nie tylko ich wyników. Można również dokonywać porównań z jednostkami spoza sektora szkolnictwa wyższego. Promowane jest partnerstwo, często występuje relacja mentorska – lepszy pomaga słabszemu (potencjalni partnerzy benchmarkingu często postrzegają takie dzielenie się wiedzą jako zagrożenie zajmowanej przez nich pozycji rynkowej). Benchmarking statystyczny stawia na indywidualność, jego

Rysunek 4
Spirala benchmarkingowa



słabość polega również na tym, iż zakłada on, że szkoła wyższa jest organiczną całością, co jest trudne do zaakceptowania przez wielu interesariuszy szkolnictwa wyższego. W benchmarkingu porównawczym uczelnię postrzega się jako kompleks współpracujących lub skonfliktowanych ze sobą stron, co znacznie trafniej – naszym zdaniem – odzwierciedla panującą rzeczywistość. W przeciwieństwie do benchmarkingu statystycznego, który wydaje się narzędziem mało skutecznym i podtrzymującym stan inercji, benchmarking porównawczy zachęca do zmian oraz szukania nowych dróg sukcesu. Można stwierdzić, że benchmarking porównawczy oferuje zapewnienie jakości, podczas gdy benchmarking statystyczny jedynie jakość kontroluje.

Właściwie przeprowadzony benchmarking daje szansę na wprowadzenie polskich uczelni na spiralną ścieżkę rozwoju (tzw. spiralę benchmarkingową) (por. Kelly 2004) zdefiniowaną w wymiarach my–oni (nasza uczelnia – jednostka partnerska) oraz co–jak (co i w jaki sposób wykonywane jest w naszej uczelni i w jednostce partnerskiej). Przedstawia ją rysunek 4.

Zgodnie z ideą spirali benchmarkingowej w pierwszej kolejności należy we własnej uczelni zidentyfikować nieprawidłowo przeprowadzane procesy i popełniane błędy. Potem należy rozpoznać, co inni robią dobrze oraz w jaki sposób to wykonują, przy czym partnerem porównań niekoniecznie muszą być jednostki szkolnictwa wyższego. W dalszej kolejności konieczna jest adaptacja wybranych praktyk i wyznaczenie nowych celów. Następnym krokiem jest stwierdzenie, co nasza uczelnia robi dobrze, a co inni robią lepiej. Niezbędna jest również analiza przyczyn powodzenia analizowanych procesów w partnerskiej instytucji. Wreszcie następuje dostosowanie tych praktyk oraz ponowne ustalenie celów. W konsekwencji uczelnia może się stać liderem efektywności i w mentorskiej relacji pomagać innym, słabszym jednostkom.

Benchmarking może stanowić w szkolnictwie wyższym skuteczne narzędzie doskonalenia praktyki zarządczej. Niweluje bowiem działania nieefektywne i poprzez wykorzystanie obserwacji podmiotów bardziej efektywnych w danym obszarze motywuje do przeprowadzania zmian oraz poprawy funkcjonowania.

Przegląd inicjatyw benchmarkingowych

Działania benchmarkingowe w sektorze szkolnictwa wyższego podejmują konsorcja szkół wyższych, a także jednostki typu stowarzyszenia rektorów (np. Fundacja Rektorów Polskich) czy stowarzyszenia kanclerzy (np. National Association of Colleges and University Business Officers – NACUBO w Stanach Zjednoczonych), centra ds. poprawy jakości kształcenia (np. Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute – ACQUIN, Australian Universities Quality Agency – AUQA, Higher Education and Training Awards Council – HETAC), instytucje finansujące szkolnictwo wyższe (np. Higher Education Funding Council for England – HEFCE) oraz wyspecjalizowane firmy konsultingowe i organizacje *non-profit* (np. European Forum for Quality Management – EFQM, American Productivity Centre for Quality – APQC).

Uczelnie stosują benchmarking w sposób nieformalny, poprzez wymianę doświadczeń w ramach współpracy, dyskusje na forum stowarzyszeń lub konferencji rektorów, kanclerzy, kwestorów itp. Powołują również konsorcja specjalnie do wykonania projektu bench-

markingowego (*collaborative benchmarking*) (por. Van Vught i in. 2008) oraz podejmują działania bez współudziału innych uczelni, np. kupując dane od firm wyspecjalizowanych w benchmarkingu lub korzystając z oferowanych przez nie narzędzi internetowych (*non-collaborative benchmarking*).

Na podstawie przeglądu literatury można stwierdzić, że liderami w podejmowaniu inicjatyw benchmarkingowych w szkolnictwie wyższym są Stany Zjednoczone, Australia i Wielka Brytania. Wraz ze wzrostem zainteresowania tym narzędziem coraz bardziej różnicowany staje się przedmiot przedsięwzięć. Benchmarkingowi podlegają zarówno procesy związane z misją szkół wyższych, czyli badaniami naukowymi i dydaktyką, jak i procesy funkcjonalne, pomocnicze, związane z administracją uczelni. Jako przykłady mogą posłużyć: benchmarking działalności publikacyjnej uczelni amerykańskich (Polonsky, Mittelstaedt, Moore 2008), projekt opracowania metody benchmarkingu uczenia się i nauczania stomatologii (Henderson-Smart i in. 2006) czy benchmarking systemów informatycznych wspierających uczelnianą działalność administracyjną (Manzini, Lazzarotti 2006).

Inicjatywy benchmarkingowe podejmowane są na szczeblu krajowym, regionalnym, kontynentalnym i transkontynentalnym. Jako przykład projektu międzykontynentalnego może posłużyć badanie nauczania przedsiębiorczości w szkołach wyższych, obejmujące po dziesięć uniwersytetów amerykańskich i kanadyjskich oraz siedem duńskich (National Agency for Enterprise and Construction, *Background Report for the Entrepreneurship Index 2004*). Celem tego przedsięwzięcia było zbadanie, do jakiego stopnia przedsiębiorczość jest integralną częścią szkolnictwa wyższego w przodujących w tej dziedzinie krajach (Stany Zjednoczone, Kanada) i zebranie inspiracji dla uczelni duńskich.

Doboru uniwersytetów amerykańskich dokonano na podstawie rankingów przedsiębiorczości przeprowadzanych przez „The Financial Times”, „US News”, „Business Week”, „Entrepreneur Magazine”, „Success Magazine” i *entrepreneur.com*. Ponieważ Kanada nie ma tradycji sporządzania rankingów przedsiębiorczości, tamtejsze uczelnie wyselekcjonowano na podstawie *The Report of a National Study of Entrepreneurship*; brano również pod uwagę liczbę nagród i wyróżnień zdobywanych przez studentów. Z Danii wybrano siedem uniwersytetów, które oferowały co najmniej jeden kurs przedsiębiorczości. W badaniu zastosowano kwestionariusz z pytaniami zamkniętymi, obejmujący zakres pięciu wymiarów – *education set-up* (działalność akademicka w dziedzinie przedsiębiorczości, oferowane kursy, badania naukowe), *education scope* (promowanie umiejętności z dziedziny przedsiębiorczości, ekspozycja na doświadczenia z życia codziennego), *institutional characteristics* (stopień formalnej i finansowej pomocy wspierającej nauczanie przedsiębiorczości), *outreach* (pośredni pomiar dostępu do usług doradczych w zakresie szans biznesowych) oraz *evaluation* (udział studentów i innych interesariuszy w ocenie kursów).

Badania wykazały, że uniwersytety z Ameryki Północnej znacznie wyprzedzają szkoły duńskie w pierwszych trzech wymiarach, natomiast w pozostałych dwóch wszystkie trzy kraje radzą sobie podobnie. Główne różnice między uczelniami Stanów Zjednoczonych, Kanady i Danii obejmują priorytety w zakresie przedsiębiorczości, zasoby dedykowane potrzebom przedsiębiorczości, stopień współpracy z biznesem, zakres zaangażowania studentów oraz umiejętności kadry dydaktycznej. Porównania benchmarkingowe umożliwiły zidentyfikowanie dobrych praktyk w promowaniu przedsiębiorczości, ich analizę i szanse na twórczą implementację.

W Europie na uwagę zasługuje projekt *European Benchmarking Initiative* (EBI) przeprowadzony przez European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU) przy współpracy z Centre for Higher Education Development (CHE), European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) oraz Uniwersytetem w Aveiro (por. *Benchmarking in European...* 2008). Jego celem było zastosowanie benchmarkingu jako narzędzia doskonalenia zarządzania w szkolnictwie wyższym, promowanie atrakcyjności europejskich uczelni oraz utworzenie europejskiej platformy benchmarkingu szkolnictwa wyższego jako instrumentu wspólnego uczenia się w celu poprawy efektywności.

Projekt EBI polegał na analizie dotychczasowych przedsięwzięć benchmarkingowych opierających się na współpracy (*collaborative benchmarking initiatives*); zbadano 18 wybranych inicjatyw z różnych krajów Europy oraz Australii, Kanady i Stanów Zjednoczonych. Zastosowano kwestionariusz oparty na czternastu kryteriach (z podkryteriami), zmierzający do pozyskania głębszej wiedzy o zaletach, pułapkach i wyzwaniach, z którymi zmierzono się w trakcie przeprowadzania projektu, a o których nie można się dowiedzieć z opublikowanych materiałów. Wyniki stały się punktem wyjścia do drugiej fazy, która trwa obecnie w ramach czterech grup benchmarkingowych skupiających się na następujących priorytetach Unii Europejskiej: zarządzanie (*governance*), współpraca między uczelniami i biznesem (*university-enterprise cooperation*), zmiany w programach nauczania (*curriculum reforms*) oraz uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*).

Wśród krajów europejskich liderem w dziedzinie benchmarkingu w szkolnictwie wyższym jest Wielka Brytania. Jako przykład inicjatywy krajowej może posłużyć projekt Higher Education Academy oraz Joint Information Systems Committee pod nazwą *Benchmarking and Pathfinder Programme* (*Challenges and Realizations...* 2008). Został on zainicjowany w listopadzie 2005 r. i do końca lipca 2008 r. wzięło w nim udział 77 uczelni z Anglii, Walii i Szkocji. Zdefiniowany przez koordynatorów cel obejmował wzmocnienie zdolności do e-learningu oraz wprowadzenie go do powszechnej praktyki. Zakres projektu obejmował zagadnienia związane z poprawą jakości oraz doskonaleniem nauczania i oceny. Uczestnicy mogli sprawdzić, czy ich działania związane ze zdalnym nauczaniem są prawidłowe.

Z powodu braku jednoznacznie zdefiniowanej metodyki przeprowadzania benchmarkingu e-learningu oraz różnorodności sektora, Higher Education Academy zdecydowała o zastosowaniu pięciu metodologii: ELTI (*Embedding Learning Technologies Institutionally*), MIT90s (zaprojektowanej przez Massachusetts Institute of Technology w latach dziewięćdziesiątych), OBHE/ACU (Observatory for Borderless Higher Education / Association of Commonwealth Universities), Pic&Mix (opracowaną przez profesora Paula Bacsicha, konsultanta projektu) oraz eMM (*e-learning Maturity Model*). Zakres działań benchmarkingowych zazwyczaj pokrywał się z procesami zachodzącymi w całej uczelni, lecz niekiedy był ograniczony do wydziałów lub wybranych kursów ze względu na niedostatki zasobów czasowych lub kadrowych.

Zdaniem uczestników programu, wartością dodaną udziału w przedsięwzięciu było przede wszystkim nawiązanie relacji między instytucjami, postęp w rozumieniu procesów e-learningu, zwiększenie świadomości kadry zarządzającej, skupienie uwagi na ciągle zmieniającym się procesie nauczania i uczenia się oraz usprawnienie komunikacji wewnątrz uczelni dzięki stworzeniu relacji między pracownikami dotychczas ze sobą niewspółpracującymi. Benchmarking pozwolił kadrze zarządzającej i pracownikom zrozu-

mieć, jak ważne jest ciągłe doskonalenie i konfrontowanie własnej działalności z innymi oraz uczynienie z tego praktyki instytucjonalnej. Barrierami w realizacji programu były ograniczenia czasowe, kadrowe, logistyczne i kulturowe; koordynatorzy podkreślili również trudność w przełamaniu fałszywego poglądu, iż benchmarking ma prowadzić do stworzenia rankingu uczelni. To dowód, że konieczne jest dalsze wyjaśnianie założeń benchmarkingu w szkolnictwie wyższym oraz propagowanie tej idei w środowisku akademickim.

W 2007 r. rozpoczęto w Polsce krajowy projekt benchmarkingu w szkolnictwie wyższym, koordynowany przez Fundację Rektorów Polskich. Ma on na celu zaprojektowanie i implementację systemu benchmarkingu szkolnictwa wyższego. Obecnie prowadzone są działania zmierzające do przeprowadzenia w uczelniach, które przystąpiły do projektu, dwóch procesów: e-learningu i zapewnienia jakości kształcenia. Wyniki projektu, poza korzyściami dla biorących w nim udział uczelni, mogą posłużyć instytucjom odpowiedzialnym za szkolnictwo wyższe w Polsce (m.in. Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego), pracodawcom, studentom i kandydatom na studia jako źródło rzetelnej informacji. Mogą również pomóc polskim szkołom wyższym w dostosowaniu się do potrzeb rynku i oczekiwań studentów.

Rekomendacje

Pozytywne doświadczenia międzynarodowe skłaniają do stwierdzenia, że w polskim systemie szkolnictwa wyższego należy wdrożyć działania benchmarkingowe. Benchmarking jest bowiem szansą podniesienia poziomu i poprawy międzynarodowej pozycji konkurencyjnej polskiego szkolnictwa wyższego. Prawidłowe zastosowanie tego instrumentu może się przyczynić do zmniejszenia dystansu dzielącego krajowe uczelnie od liderów regionalnych i światowych. Nie można funkcjonować w izolacji; konieczne jest śledzenie, a nawet próba wyprzedzania światowych trendów edukacyjnych, badawczych i organizacyjnych. Systematyczne porównywanie się z lepszymi oraz monitorowanie międzynarodowego obszaru szkolnictwa wyższego są nieodzowne.

Benchmarking może sprzyjać wypełnieniu postulatu *Deklaracji Bolońskiej* (1999) traktującego o konieczności zwiększenia międzynarodowej konkurencyjności europejskich szkół wyższych. Tylko dzięki stałemu porównywaniu się z zagranicznymi jednostkami polskie uczelnie będą świadome stojących przed nimi wyzwań, swoich mocnych i słabych stron oraz pożądanego kierunku rozwoju. Komisja Europejska w komunikacie o utworzeniu Europejskiej Przestrzeni Badawczej zaapelowała o stosowanie benchmarkingu do identyfikowania najlepszych praktyk w celu doskonalenia procesu kreowania polityk naukowych (*Presidency Conclusions...* 2000; *A Coherent Framework...* 2007). Chcąc aktywnie uczestniczyć w europejskiej i światowej przestrzeni badawczej, uczelnie powinny wdrożyć benchmarking jako narzędzie identyfikujące procesy wymagające doskonalenia oraz wskazujące dobre praktyki, a także czerpać z doświadczeń sektora biznesowego.

Wprowadzone działania związane z benchmarkingiem powinny być ukierunkowane na współpracę między uczelniami, ponieważ doświadczenia pokazują, że benchmarking stwarza możliwość budowania trwałych relacji partnerskich między uczestnikami przedsięwzięć. Benchmarking powinien mieć charakter porównawczy, a nie statystyczny (por. Kelly 2004) – należy przede wszystkim porównywać procesy, a nie tylko ich wyniki. Trze-

ba zatem skoncentrować się na porównaniach jakościowych i unikać sprowadzania benchmarkingu jedynie do porównań wskaźników. Celem jest poznanie sposobów osiągnięcia pożądaných rezultatów i uczenie się od lepszych.

Ze względu na znaczenie benchmarkingu w poprawie funkcjonowania polskich uczelni oraz polepszaniu ich pozycji międzynarodowej inicjatywy te powinny być propagowane oraz wspierane – a w konsekwencji również dofinansowywane – przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Literatura

Academic Ranking... 2009

Academic Ranking of World Universities, Center for World-Class Universities, Shanghai Jiao Tong University (<http://www.arwu.org>) (dostęp 14 czerwca 2009).

Andersen B. 1995

Benchmarking, w: A. Rolstadås (red.): *Performance Management*, Chapman & Hall, London.

Benchmarking in European... 2008

Benchmarking in European Higher Education. Findings of a Two-year EU-funded Project, European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), Brussels (<http://www.education-benchmarking.org/storage/documents/FINDINGS.pdf>) (dostęp 16 lipca 2009).

Benchmarking in Higher Education... 1998

Benchmarking in Higher Education: An International Review, Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS) (<http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/961780238.pdf>), (dostęp 14 czerwca 2009).

Camp R.C. 1989

The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance, ASQC Industry Press, Milwaukee, Wisconsin, Quality Resources, New York.

Challenges and Realizations... 2008

Challenges and Realizations from the Higher Education Academy/JISC Benchmarking and Pathfinder Programme. An End of Programme Review by the Higher Education Academy, HEA & JISC, Evaluation and Dissemination Support Team (http://elearning.heacademy.ac.uk/weblogs/pathfinder/wp-content/uploads/2008/09/Bench_and_PathFinalReview20080926.pdf) (dostęp 16 lipca 2009).

[A] Coherent Framework... 2007

A Coherent Framework of Indicators and Benchmarks for Monitoring Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, European Commission, Brussels, 21 February 2007 (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11099_en.htm) (dostęp 20 maja 2010).

Dąbrowa-Szefler M., Jabłocka J. 2007

Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Deklaracja Bolońska... 1999

Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie, 19 czerwca 1999, Bolonia, (http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Lead08&news_cat_id=973&news_id=3911&layout=2&page=text) (dostęp 16 lipca 2009).

Ederer P., Schuller P., Willms S. 2008

University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge, The Lisbon Council (http://www.lisboncouncil.net/media/lisbon_council_policy_brief_usr2008.pdf) (dostęp 14 czerwca 2009).

Entrepreneurship Education... 2004

Entrepreneurship Education at Universities – A Benchmark Study, Background Report for the Entrepreneurship Index, National Agency for Enterprise and Construction.

Europa potrzebuje modernizacji... 2006

Europa potrzebuje modernizacji uniwersytetów, Komisja Europejska, Europa Press Releases (IP/06/592), Bruksela (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/592&format=HTML&aged=0&language=PL&guiLanguage=en>) (dostęp 14 czerwca 2009).

Garlick S., Pryor G. 2004

Benchmarking the University: Learning about Improvement. A Report for the Department of Education, Science and Training, Commonwealth of Australia.

Hämäläinen K. i in. 2002

Benchmarking in the Improvement of Higher Education, ENQA Workshop Reports 2, Helsinki.

Henderson-Smart C. i in. 2006

Benchmarking Learning and Teaching: Developing a Method, „Quality Assurance in Education”, t. 14, nr 2, s. 143–155.

Jackson N., Lund H. (red.) 2000

Benchmarking for Higher Education, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.

Jajszczyk A. 2008

Polskie uniwersytety potrzebują reanimacji, „Rzeczpospolita”, 26 lutego 2008, s. A16–A17.

Karlöf B., Östblom S. 1993

Benchmarking: A Signpost to Excellence in Quality and Production, John Wiley & Sons, New York.

Keehley P., Abercrombie N. 2008

Benchmarking in the Public and Nonprofit Sectors Best Practices for Achieving Performance Breakthroughs, Jossey-Bass, A Wiley Imprint, San Francisco.

Kelly A. 2004

Benchmarking for School Improvement: A Practical Guide for Comparing and Achieving Effectiveness, Taylor & Francis e-Library.

Manzini R., Lazzarotti V. 2006

The Benchmarking of Information Systems Supporting the University Administrative Activities, „Benchmarking. An International Journal”, t. 13, nr 5.

Nazarko J. i in. 2009

The General Concept of Benchmarking and Its Application in Higher Education in Europe, „Higher Education in Europe”, t. 34, nr 3–4, s. 497–510.

Pieske R. 1994

Benchmarking: das Lernen von anderen und seine Begrenzungen, „IO Management Zeitschrift” nr 6, Verlag Industrielle Organisation BWI ETH.

Polonsky M.J., Mittelstaedt J.D., Moore J.N. 2008

Benchmarking Publishing Activity of U.S. Colleges and Universities across the Leading Journals: A Grouped Evaluation, „Journal for Advancement of Marketing Education”, t. 12.

Presidency Conclusions... 2000

Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23–24 marca Presidency Conclusions, Lisbon 23–24 March 2000 ([http://www.ukie.gov.pl/www/serce.nsf/\(\\$PrintView\)/563C912AA69D2266C1256E7E004FBC3D?Open](http://www.ukie.gov.pl/www/serce.nsf/($PrintView)/563C912AA69D2266C1256E7E004FBC3D?Open)) (dostęp 20 maja 2010).

Rezolucja Rady... 2007

Rezolucja Rady z dnia 23 listopada 2007 r. w sprawie unowocześnienia szkół wyższych, by zwiększyć konkurencyjność Europy w światowej gospodarce opartej na wiedzy, Rada Unii Europejskiej (<http://register.consilium.europa.eu/pdf/pl/07/st16/st16096-re01.pl07.pdf>) (dostęp 14 czerwca 2009).

[The] QS World... 2009

The QS World University Rankings QS Quacquarelli Symonds (<http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings>) (dostęp 14 czerwca 2009).

Thieme J.K. 2009

Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA, Difin, Warszawa.

Van Vught F. i in. 2008

A Practical Guide: Benchmarking in European Higher Education, European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), Brussels.

Andrzej Łapko

Problemy związane z wdrażaniem Procesu Bolońskiego na technicznych studiach wyższych w dziedzinie inżynierii lądowej

Autor przedstawia uwarunkowania systemowe europejskiej reformy kształcenia na technicznych studiach wyższych w dziedzinie inżynierii lądowej, wynikające z założeń *Deklaracji Bolońskiej*. Omawia wyniki monitoringu wdrażania nowych rozwiązań kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem ocen stanu zaawansowania reform na rok 2009, zawartych w najnowszym raporcie Unii Europejskiej (*Stocktaking Report*), przedstawionym na Konferencji Ministrów Szkolnictwa Wyższego Unii Europejskiej w Leuven (Belgia) w kwietniu 2009 r.

Szczególną uwagę zwraca na zadania czekające polskie środowisko akademickie w zakresie wprowadzania na uczelniach nowego systemu opartego nie na treściach nauczania, ale na „efektach kształcenia” w dostosowaniu do wprowadzanych w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacji, co powinno wymusić zmianę podejścia do celów kształcenia wyższego poprzez zamianę roli „nauczania” na rolę „uczenia się”. Poddaje analizie problemy wynikające z wdrażania w Polsce

Procesu Bolońskiego na jednym z najbardziej tradycyjnych (i jednocześnie najbardziej dziś obleganym przez kandydatów na studentów) kierunku studiów technicznych, jakim jest budownictwo.

Omawia te problemy na tle charakterystyki wyników prac jedynej w obszarze szkolnictwa technicznego Europejskiej Sieci Tematycznej pod nazwą EUCEET (*Civil Engineering Education and Training*), która powstała w Unii Europejskiej tuż po podpisaniu *Deklaracji Bolońskiej* i funkcjonuje do dziś jako projekt wielopartnerski w programie Erasmus. Omówione i skomentowane wybrane rozwiązania mogą być pomocne przy wdrażaniu Procesu Bolońskiego także na innych niż budownictwo kierunkach studiów technicznych w polskich uczelniach.

Wstęp

Głównym celem *Deklaracji Bolońskiej* jest stworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Polska włączyła się w realizację Procesu Bolońskiego, podejmując m.in. działania zmierzające do powszechnego stosowania suplementu do dyplomu, rozwijając trzystopniowy system studiów i system punktów kredytowych (ECTS), powołując Państwową Komisję Akredytacyjną, promując mobilność studentów i pracowników w ramach programu Socrates/Erasmus i Erasmus Mundus. W niniejszej pracy przedstawiono analizę problemów związanych z wdrażaniem Procesu Bolońskiego w Polsce w porównaniu z innymi krajami europejskimi oraz omówiono implikacje tego procesu dla obszaru inżynierii lądowej. W tym kontekście omówiono wybrane wyniki prac studialnych i analiz wykonanych w ramach projektu sieci tematycznej (jedynej w obszarze studiów technicznych) pod nazwą EUCEET (ang. *European Civil Engineering Education and Training*), działającej od 1998 r. z udziałem ponad stu partnerów z kilkudziesięciu europejskich uczelni i stowarzyszeń zawodowych. Omówienia dokonano na podstawie wyników prac zrealizowanych m.in. przy współudziale polskich partnerów, w tym także autora niniejszej publikacji. Podstawą artykułu były m.in. obszernie sprawozdania z prac sieci EUCEET, zawarte w sześciotomowej monografii pod redakcją Iacinta Manoliu (t. 1 i 3 – 2001, t. 2 – 2002, t. 4 – 2004, t. 5 i 6 – 2006) oraz doświadczenia autora zebrane podczas wizytacji wybranych kierunków *budownictwo* w ramach Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Monitorowanie stanu wdrażania Procesu Bolońskiego w Europie

Po dziesięciu latach od podpisania *Deklaracji Bolońskiej* stan realizacji jej zaleceń omawiany był kilkakrotnie na konferencjach ministrów szkolnictwa wyższego. Odbywały się one co dwa lata oraz kończyły komunikatem podsumowującym i wyznaczającym dalsze działania.

Pierwsza konferencja ministrów państw-sygnatariuszy *Deklaracji Bolońskiej* (Praga, 2001) podtrzymała ogólne kierunki działań związane z utworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, dołączając nowe elementy w postaci:

- promowania kształcenia przez całe życie (ang. *lifelong learning*);
- podkreślenia znaczenia współpracy z instytucjami szkolnictwa wyższego oraz studentami;
- potrzeby promowania atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w świecie.

Kolejna konferencja ministrów odbyła się w 2003 r. w Berlinie, a następna w 2005 r. w Bergen, z udziałem przedstawicieli już 45 krajów uczestniczących w realizacji Procesu Bolońskiego. Komunikat końcowy z Bergen zawierał ocenę stanu realizacji reform i wskazywał dalsze kierunki ich rozwoju. Potwierdzono, że w większości krajów na powszechną skalę został wprowadzony dwustopniowy system kształcenia oraz stworzony krajowy system oceny jakości. Jako wyraz realizacji działań zmierzających do uznawalności dyplomów i okresów studiów, w 36 krajach (spośród 45) została ratyfikowana *Konwencja Lizbońska*. W Bergen przyjęto dwa następujące dokumenty jako podstawę do kształtowania krajowych systemów szkolnictwa wyższego:

- Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia (ang. *Standards and Guidelines for Quality Assurance*) – dokument opracowany przez ENQA;
- Krajowe Ramy Kwalifikacji i umiejętności absolwentów dostosowane do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*Qualification Framework for European Higher Education Area*) – dokument przygotowany przez specjalną grupę roboczą.

W komunikacie wskazano również priorytety rozwoju procesu reform na kolejne lata:

- rozwój studiów doktoranckich oraz powiązanie szkolnictwa wyższego ze sferą badań;
- wymiar społeczny Procesu Bolońskiego, czyli zapewnienie dostępności do studiów zwłaszcza studentom z grup o niższym statusie społecznym;
- usuwanie barier w mobilności studentów oraz pracowników uczelni.

Podczas kolejnej konferencji ministrów do spraw szkolnictwa wyższego (Londyn 2007) podkreślono, że tworzone Krajowe Ramy Kwalifikacji powinny być spójne z Europejskimi Ramami Kwalifikacji określonymi dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Ostatnia z konferencji ministrów odbyła się w kwietniu 2009 r. w Leuven (Belgia). W komunikacie końcowym zawarto ogólne podsumowanie dotychczasowych osiągnięć we wdrażaniu Procesu Bolońskiego oraz ustalono następujące główne cele na dalsze lata:

- wymiar społeczny szkolnictwa wyższego;
- wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji;
- zatrudnialność i współpraca uczelni z rynkiem pracy;
- kształcenie ukierunkowane na studenta;
- powiązanie edukacji, badań i innowacji;
- umiędzynarodowienie studiów;
- wzrost mobilności, tak aby w 2020 r. 20% absolwentów szkół wyższych Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego uczestniczyło w pobycie zagranicznym w ramach studiów;
- potrzeba gromadzenia danych w celu monitorowania postępu w zakresie mobilności, wymiaru społecznego i zatrudnialności;
- monitorowanie narzędzi służących do klasyfikowania i porównywania instytucji szkolnictwa wyższego w Europie (klasyfikacje i rankingi uczelni w Europie);
- nacisk na wzrost finansowania szkolnictwa wyższego.

Problemy związane z realizacją Procesu Bolońskiego w Polsce

Publikacja nosząca tytuł *Bologna Process. Stocktaking Report 2009* (por. *Bologna... 2009*), zaprezentowana podczas ostatniej konferencji ministerialnej w Leuven, podsumowała stan wdrażania Procesu Bolońskiego w poszczególnych państwach-sygnatariuszach *Deklaracji Bolońskiej* (na rok 2009 – łącznie 48 krajów). Omówiono w niej wskaźniki i przedstawiono oceny stopnia realizacji Procesu Bolońskiego w zakresie zadań przewidzianych do osiągnięcia na rok 2010. W tabeli 1 przedstawiono statystykę liczebności ocen stanu wdrożenia wybranych elementów Procesu Bolońskiego, przypisanych państwom-sygnatariuszom *Deklaracji Bolońskiej* z zaznaczeniem ocen stanu zaawansowania reform w Polsce.

Tabela 1
Statystyka liczbowa poziomu wdrożenia Procesu Bolońskiego względem
liczby krajów sygnatariuszy *Deklaracji Bolońskiej*

Ocena poziomu zaawansowania reform					
Parametr systemu	bardzo dobry	dobry	dostateczny	słaby	niedostateczny
Wdrożenie trzystopniowego systemu studiów					
Poziom wdrożenia systemu studiów I i II stopnia	31	10	3	3	1
Poziom wdrożenia zasad wstępu na studia II stopnia	42	2	4	0	0
Poziom wdrożeni Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK)	6	6	21	6	9
Wdrożenie systemu jakości kształcenia					
Stopień zakresu wdrożenia zewnętrznej oceny jakości kształcenia	16	17	14	1	0
Stopień udziału studentów w ocenie jakości kształcenia	19	16	7	4	2
Stopień udziału komisji zagranicznych w ocenie jakości kształcenia	16	12	4	14	2
Wdrożenie systemu uznawalności kształcenia					
Stopień wdrożenia suplementu do dyplomu	26	9	11	0	2
Stopień wdrożenia krajowych zasad uznawalności zgodnie z <i>Konwencją Lizbońską</i>	35	2	5	1	5
Stopień wdrożenia ECTS	21	18	7	2	0
Stopień wdrożenia zasad uznawalności kształcenia uprzednio zdobytego	19	4	9	10	6

Dane dotyczące Polski zostały umieszczone w zaciemnionych polach.

Skala ocen poziomu zaawansowania reform na rok 2009 według koncepcji własnej (Łapko 2009).

Źródło: *Bologna...* 2009.

Oceny zestawione w tabeli 1 dotyczyły łącznie 48 państw-sygnatariuszy *Deklaracji*, wśród których (poza krajami Unii Europejskiej) zostały uwzględnione: Albania, Andora, Armenia, Azerbejdżan, Bośnia i Hercegowina, Chorwacja, Czarnogóra, Gruzja, Islandia, Lichtenstein, Macedonia, Mołdawia, Norwegia, Rosja, Serbia, Szwajcaria, Turcja, Ukraina i Watykan.

Jak wynika z przedstawionej w tabeli oceny zaawansowania Procesu Bolońskiego, w zakresie wdrażania trzystopniowego systemu kształcenia Polska osiągnęła już dobry poziom, z wyjątkiem niezadowolającego wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). Według legendy zawartej w *Stocktaking Report 2009*, Polsce przypisano poziom słabo za-

awansowany. Ocenę taką wystawiono krajom, które już opracowały koncepcję Krajowych Ram Kwalifikacji, jednak znajduje się ona dopiero w fazie konsultacji.

Trudności z wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji

Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) są kolejnym elementem Procesu Bolońskiego. Zgodnie z ustaleniami ministrów szkolnictwa wyższego w Bergen (2005) KRK miały być wdrożone do 2010 r. Wdrożenie KRK powinno gruntownie zmienić podejście do kształcenia wyższego w naszym kraju, w tym także podstawowe cele tego kształcenia. W świetle zasad Procesu Bolońskiego cele te zostały zdefiniowane następująco:

- przygotowanie absolwentów do potrzeb krajowego i europejskiego rynku pracy;
- przygotowanie absolwentów do roli aktywnych obywateli w demokratycznym społeczeństwie;
- rozwój osobowy;
- rozwój i podtrzymywanie podstaw wiedzy zaawansowanej.

W Ramach Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego sformułowano zatem cel kształcenia w sposób odmienny do stosowanego dotychczas w naszym kraju. Aby lepiej zrozumieć sens owych założeń, poniżej podano podstawowe definicje z tym związane.

Kwalifikacje w tym rozumieniu są to tytuły lub stopnie zawodowe, dyplomy bądź inne świadectwa poświadczające osiągnięcie określonych efektów kształcenia. Opis kwalifikacji musi zawierać nakład pracy, cykl lub poziom, kompetencje i profil kształcenia. Szczególnie ważne jest przy tym określenie efektów kształcenia, czyli stwierdzenie, co student powinien wiedzieć, rozumieć, a także co potrafić wykonywać po ukończeniu kształcenia. Do określenia podstawowej charakterystyki efektów kształcenia służą deskryptory, czyli punkty odniesień kwalifikacji.

W strukturze Europejskich Ram Kwalifikacji takimi deskryptorami są:

- wiedza i rozumienie (ang. *knowing and understanding*);
- wiedza, jak działać (ang. *knowing how to act*);
- wiedza, jak się zachować (ang. *knowing how to be*).

Podstawowe są tu zatem następujące elementy: wiedza, umiejętności i postawy absolwenta; wiedza pozwalająca dać odpowiedź na pytanie *dlaczego?*; umiejętności, które mają dać odpowiedź na pytanie *co robić, aby skutecznie działać?* oraz postawy, które poszukują odpowiedzi na pytanie *jakie cele należy stawiać w życiu? Czemu ma służyć wiedza i umiejętności absolwenta?*

Krajowe Ramy Kwalifikacji muszą być odpowiednikiem Europejskich Ram Kwalifikacji. Muszą one być oparte na matrycy kwalifikacji absolwentów, rozumianej jako zbiór oczekiwanych efektów kształcenia, uzyskiwanych na ustalonych poziomach kształcenia. Elementy tej matrycy opierają się na efektach kształcenia i określają, czego można oczekiwać od absolwenta, a także opisują wzajemne powiązania kwalifikacji absolwentów:

- wskazują, do jakich innych kwalifikacji daje dostęp uzyskana kwalifikacja;
- wskazują pozycję kwalifikacji względem trzech poziomów kształcenia (I, II i III);
- uwzględniają złożony charakter kwalifikacji w co najmniej trzech aspektach (*wiedza, umiejętności, postawy*);

- zwiększają autonomię oraz odpowiedzialność uczelni za treści i formy kształcenia;
- pozwalają na znaczne zróżnicowanie struktur i procedur edukacji, zwiększenie elastyczności kształcenia, wielość jego ścieżek;
- zmieniają typ oceny i zapewniania jakości kształcenia (nakierowanie na efekty) oraz zapewniają dobrą współpracę z systemami zapewniania jakości (akredytacja);
- zapewniają dobrą współpracę z ECTS;
- zapewniają słuchaczom mobilność europejską i światową.

W strukturze Krajowych Ram Kwalifikacji muszą być zatem podane oczekiwane kompetencje absolwenta na każdym z trzech poziomów (lub nawet na większej liczbie poziomów, np. na studiach podyplomowych, policencjackich i pomagisterskich), w obszarach wytyczonych przez deskryptory. Przykładową charakterystykę efektów kształcenia dla deskryptora „praktyczne zastosowanie wiedzy” na trzech podstawowych poziomach kształcenia wyższego podano w tabeli 2. Opis ten zaczerpnięto z tzw. modelu szkockiego, w którym zostało wyróżnionych aż dwanaście poziomów (por. Chmielecka 2005, s. 57–74).

Projektując dowolne programy studiów, szkoły wyższe powinny zatem uwzględniać ramowe kwalifikacje absolwentów, czyli tak dobierać składowe programów, aby służyły uzyskaniu danych kwalifikacji. Przy ocenie jakości programu uczelnie same powinny móc wyjaśnić i uzasadnić, jaką rolę w uzyskiwaniu poszczególnych efektów kształcenia ma pełnić dany element. Główny sens reformy systemu studiów powinien zatem polegać na osiągnięciu efektów kształcenia (ang. *learning outcomes*). Powinno to służyć dobieraniu treści programowych, form dydaktycznych i kadry nauczającej do pożądaných efektów, a nie na odwrót, jak to często zdarza się obecnie, kiedy oferta kształcenia na kierunku studiów zależy głównie od tego, kto jaki może przedmiot wyklądać (por. Saryusz-Wolski 2009).

Tabela 2

Przykładowe opisy efektów kształcenia dla deskryptora „zastosowanie wiedzy w praktyce”

Poziom		
I	II	III
Stosuje wiedzę w znanym praktycznym kontekście. Używa pewnych podstawowych rutynowych praktyk w sytuacjach nietypowych. Planuje użycie umiejętności w określonych sytuacjach, dostosowuje je w razie potrzeby.	Pracuje w wielu kontekstach, radzi sobie w sytuacjach trudnych do przewidzenia. Używa wybranych podstawowych technik i umiejętności związanych z przedmiotem, a niektórych technik i umiejętności na poziomie zaawansowanym i specjalistycznym. Praktykuje rutynowe metody badawcze.	Planuje i przeprowadza projekt badawczy. Używa i udoskonala wiele technik na poziomie zaawansowanym i specjalistycznym. Wykazuje oryginalność i kreatywność w tworzeniu i stosowaniu nowej wiedzy.

Źródło: opracowanie własne.

Implikacje Procesu Bolońskiego dla dziedziny inżynierii lądowej

Uwagi ogólne

Na studiach politechnicznych w Polsce stosunkowo bezboleśnie udało się uruchomić trzystopniowy system studiów. Dotyczy to także jednego z najstarszych (i obecnie najbardziej obleganych) kierunku studiów technicznych – budownictwa. Na większości politechnik kształcenie w dziedzinie inżynierii lądowej, dające tytuł zawodowy inżyniera budownictwa, prowadzone jest na I stopniu studiów stacjonarnych (typowy wymiar czasu studiowania wynosi 7 semestrów), na niektórych uczelniach (Politechnika Warszawska i Politechnika Śląska) wymiar ten wynosi 8 semestrów. Kształcenie na poziomie II stopnia (3 semestry), dające tytuł zawodowy magistra inżyniera budownictwa na studiach stacjonarnych większości politechnik zostanie rozpoczęte w roku akademickim 2010/2011 od semestru letniego. Niejasny jest zasięg tego kształcenia w odniesieniu do absolwentów studiów stacjonarnych I stopnia. Motywacją podejmowania studiów II stopnia na kierunku „budownictwo” jest wymaganie postawione przez Krajową Izbę Inżynierów Budownictwa, aby pełne uprawnienia do projektowania uzyskiwali jedynie absolwenci studiów magisterskich. Najbliższy rok pokaże, jak ta motywacja zostanie przyjęta przez absolwentów studiów I stopnia. Oddzielnym problemem są studia III stopnia (doktoranckie) w dyscyplinie naukowej „budownictwo”, które zorganizowano na kilku uczelniach technicznych. Wielki wysiłek kadry naukowej w organizowaniu studiów doktoranckich nie idzie w parze z zainteresowaniem kandydatów do podjęcia tych studiów. W roku akademickim 2009/2010 jedynie kilka szkół wyższych prowadziło te studia dla grup kilkuosobowych, inne uczelnie (jak np. Wydział Budownictwa Politechniki Łódzkiej w ogóle nie był w stanie uruchomić kształcenia z powodu braku kandydatów).

Inny problem dotyczący kształcenia w dziedzinie inżynierii lądowej wynika z trudności organizacyjnych w zakresie budowlanych praktyk zawodowych, które zgodnie ze standardami kształcenia muszą mieć wymiar minimum 8 tygodni. Małe zainteresowanie lub nawet niechęć firm budowlanych do przyjmowania praktykantów powoduje, że uczelnie często muszą uciekać się do rozwiązań zastępczych (studenci sami szukają miejsc praktyk), które często nie gwarantują właściwych efektów, jakie daje wiedza praktyczna.

Z doświadczeń autora wynika, że od samego początku wdrażania *Deklaracji Bolońskiej* na wydziałach budownictwa podobne problemy istnieją na wielu uczelniach europejskich (Łapko 2009).

Prace Europejskiej Sieci Tematycznej EUCEET

Spośród wielu kierunków studiów technicznych w Unii Europejskiej kadra akademicka działająca w obszarze kierunku „budownictwo” już w 1999 r. (tuż po podpisaniu *Deklaracji Bolońskiej*) rozpoczęła skoordynowane prace zespołowe nad doskonaleniem systemów kształcenia zgodnych z duchem tego dokumentu. Prace te zostały objęte wieloletnim projektem dydaktyczno-naukowym w ramach tzw. sieci tematycznej w programie Socrates-Erasmus, pod nazwą EUCEET (*European Civil Engineering Education and Training*), czyli europejskiej edukacji i praktyk w dziedzinie inżynierii lądowej. Sieć ta funkcjonuje do dnia dzisiejszego, obecnie już w ramach III fazy (EUCEET III). Podstawowe dane

o partnerach projektu przedstawiono w tabelach 3 i 4. Oprócz wielu uczelni europejskich (w III fazie prac EUCEET uczestniczyła grupa 75 wydziałów budownictwa) partnerami sieci w latach 2007–2009 była także grupa 23 europejskich stowarzyszeń inżynierów budownictwa oraz innych stowarzyszeń i instytutów naukowo-badawczych¹.

Tabela 3
Liczba partnerów sieci tematycznej EUCEET w latach 1998–2009

Typ jednostki partnera	Sieć							
	EUCEET I				EUCEET I			EUCEET III
	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2006/ 2009
Uczelnie	43	50	59	6	9	100	101	75
Stowarzyszenia	10	11	1	1	16	16	16	23
Inne	5	5	5	5	13	1	15	8
Razem	58	66	80	87	126	13	132	106

Źródło: Łapko 2009.

Tabela 4
Skład partnerów z wydziałów budownictwa uczelni europejskich w pracach sieci tematycznej EUCEET III (w latach 2007–2009)

Liczba wydziałów budownictwa z kraju partnera	Kraje reprezentowane w sieci EUCEET przez partnerów ze szkół wyższych
5	Hiszpania, Francja, Grecja, Włochy, Polska, Rumunia, Brytania. Uczelnie partnerskie z Polski: Politechnika Białostocka, Gdańska, Rzeszowska, Warszawska, Wrocławska
4	Czechy, Niemcy, Portugalia
3	Belgia, Turcja
2	Dania, Irlandia, Węgry, Słowacja, Słowenia
1	Austria, Bułgaria, Cypr, Estonia, Finlandia, Islandia, Litwa, Łotwa, Malta, Holandia, Norwegia, Szwecja

Źródło: opracowanie własne.

W pracach EUCEET III, które przebiegały od września 2007 r. do końca 2009 r., rozpatrywane były następujące zagadnienia z zakresu wdrażania *Deklaracji Bolońskiej*:
A. Wdrażanie w krajach europejskich programów studiów dwustopniowych w inżynierii lądowej, zgodnie z wymaganiami Procesu Bolońskiego.

¹ Autor artykułu, jako pracownik Wydziału Budownictwa i Inżynierii Środowiska Politechniki Białostockiej, był przedstawicielem swej uczelni w tym projekcie od 2000 r. (czyli niemal od jego początków).

- B. Wzmacnianie kooperacji między wydziałami budownictwa w Europie poprzez rozwój zasad wspólnego dyplomowania.
- C. Programy studiów III stopnia (doktoranckich) i badania naukowe w budownictwie. Przykłady dobrej praktyki w formułowaniu i stosowaniu makrokierunkowych programów nauczania.
- D. Wdrażanie struktury kwalifikacji inżynierii lądowej w oparciu o efekty kształcenia i kompetencje absolwenta.
- E. Podejście do nauczania i uczenia się, ocena i wymagania w dziedzinie inżynierii lądowej.
- F. Podnoszenie jakości i kształcenia europejskiego w inżynierii lądowej.
- G. Rozwój elementów synergii między jednostkami uczelni i przemysłu w inżynierii lądowej.

Poniżej zostaną omówione wyniki analizy wdrażania programów studiów II stopnia (magisterskich) i III stopnia (doktoranckich) na wydziałach budownictwa w uczelniach partnerów sieci tematycznej EUCEET, przedstawione na dorocznych zgromadzeniach partnerów, które ostatnio odbywały się w Warszawie (październik 2008) i Paryżu (listopad 2009). Wyniki te opracowano na podstawie ankiet z kilkudziesięciu uczelni europejskich. Z przeglądu wynika, że na wydziałach budownictwa uczelni europejskich istnieją dwa typy programów II stopnia (magisterskich):

1. Klasyczny program studiów II stopnia (ang. *Consecutive Master Programme*), utworzony na podstawie programu inżynierskiego (I stopnia), wymagający uzyskania 60–120 punktów ECTS. Czas trwania programu II stopnia w wersji klasycznej wynosi od jednego roku (60 punktów ECTS) – w uczelniach głównie z anglo-saksońskiego systemu szkolnictwa (Wielka Brytania, Irlandia, a także Łotwa). Kilkanaście uczelni, w tym polskie, wskazało czas studiów 1,5 roku (zwykle 90 punktów ECTS). Większość partnerów (17) wskazała jednak wymiar tych studiów równy 2 lata (120 punktów ECTS): Austria, Belgia, Niemcy, Dania, Islandia, Włochy, Litwa, Portugalia, Szwecja i Słowacja.

Liczba oferowanych programów II stopnia wynosiła od 1 – Dublin University (Irlandia) aż do 18 (CTU w Pradze). Większość respondentów sieci EUCEET wskazała 2 programy.

2. Program II stopnia (magisterski plus) – następujący po zintegrowanym (kontynentalnym) programie inżynierskim (ang. *Master Plus Program*), wymagający uzyskania 60–120 punktów ECTS.

Elastyczne kształtowanie programów studiów w dziedzinie inżynierii lądowej

W ramach sieci tematycznej EUCEET II opracowano w latach 2005–2006 rdzeń programu studiów na wydziałach budowlanych, w wersji zarówno planu jednolitych studiów magisterskich (10 semestrów) jak i studiów I stopnia (inżynierskich) oraz II stopnia (magisterskich). Autorem tej koncepcji jest prof. Stanisław Majewski z Wydziału Budownictwa Politechniki Śląskiej. W tabeli 5 przedstawiono zasady rdzenia programowego (*Core Curriculum*) (por. Majewski 2006). Liczbę punktów kredytowych ECTS dla przedmiotów rdzenia programowego zaplanowano w tej koncepcji na 140 (na studiach I stopnia) i 30 (na studiach II stopnia). Pozostałe brakujące punkty kredytowe (do 240 punktów – na I poziomie studiów i 300 punktów – na II poziomie) student uzyskuje poprzez wybór przedmiotów z elastycznie zaplanowanego planu studiów dostosowanego do specjalności kształcenia.

Dla tak sformułowanego rdzenia programowego postuluje się opracowanie matrycy opisującej efekty kształcenia inżynierów budowlanych, w dostosowaniu do poziomu studiów.

Tabela 5
Rdzeń europejskiego programu studiów na kierunku „budownictwo”

Nr	Przedmiot w programie studiów	Kredyty ECTS w programie		
		Zintegrowany (10 semestrów)	I poziom (8 semestrów)	II poziom (2 semestry)
1	Matematyka	23,0	16,0	6,0
2	Chemia stosowana	3,5	3,0	
3	Fizyka stosowana	6,5	5,5	
4	Metody obliczeniowe w budownictwie	8,0	6,5	2,0
5	Rysunek i geometria wykreślna	5,0	4,0	
6	Mechanika ogólna	6,5	5,5	1,0
7	Mechanika materiałów	9,5	7,5	2,0
8	Mechanika konstrukcji	11,0	8,5	2,0
9	Mechanika płynów i hydraulika	6,0	5,5	1,0
10	Geodezja inżynierska	5,5	5,0	1,0
11	Materiały budowlane	6,5	5,5	1,0
12	Budownictwo ogólne	4,5	4,0	
13	Podstawy projektowania konstrukcji	4,5	4,5	
14	Geologia inżynierska	4,0	3,5	
15	Mechanika gruntów i fundamentowanie	9,0	6,5	2,0
16	Konstrukcje betonowe	9,5	7,5	2,0
17	Konstrukcje stalowe	8,0	6,0	2,0
18	Obiekty z drewna, murowe i zespolone	4,5	3,5	
19	Infrastruktura komunikacyjna	4,5	4,0	
20	Infrastruktura miejska i regionalna	3,0	3,0	
21	Instalacje wodne i kanalizacyjne	4,5	3,5	1,0
22	Technologia i organizacja budowy	7,0	3,5	2,0
23	Ekonomika i zarządzanie	7,5	6,0	2,0
24	Inżynieria środowiska	4,5	4,0	
25	Przedmioty nietechniczne	9,0	6,0	
Łącznie przedmioty rdzenia programu		175,0	140,0	30,0
Przedmioty specjalizacyjne (razem)		125,0	100,0	30,0
Razem		300,0	240,0	60,0

Źródło: Majewski 2006.

Efekty kształcenia wsparte gwarancją jakości

Jak już wspomniano, głównym zadaniem dla uczelni w Polsce jest opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) uwzględniających kompetencje absolwentów wynikające z zakładanych efektów kształcenia. Tym problemom było poświęcone spotkanie plenarne sieci EUCEET w Warszawie (w 2008 r.). W dyskusjach podkreślano, że w tej dziedzinie musi nastąpić zmiana mentalności środowiska akademickiego poprzez przestawienie się uczelni na system „uczenia się”, w miejsce dotychczasowego systemu „nauczania”. Powinno temu towarzyszyć wiele nowych rozwiązań i postaw, takich jak:

- Myślenie (kadry i studentów) w kategoriach „efektów uczenia się”.
- Realna elastyczność studiów i mobilność studentów.
- Przejście od koncepcji „zawodowości” do „zatrudnialności”.
- Uwzględnienie głównych kompetencji, tzw. generycznych.
- Przygotowanie do uczenia się przez całe życie.
- Kształcenie na podstawie problemów (ang. *problem-based learning*).

Konieczna jest tutaj zmiana „ról” wykładowców i studentów – roli wykładowcy: z „nauczającego” na „doradcy studenta w uczeniu się”. Rodzi się tu dodatkowe pytanie: jak zapewnić różnorodność, a jednocześnie porównywalność kształcenia? Postawione zadanie wymaga zmiany struktury kwalifikacji, w której punktami odniesienia muszą być *generyczne efekty kształcenia*, a nie programy nauczania.

Konieczne jest także zapewnienie międzynarodowej przejrzystości kwalifikacji, swego rodzaju „europejska mapa kwalifikacji”, umożliwiająca przełożenie kwalifikacji zdobywanych w jednym kraju na kwalifikacje uzyskiwane w innym kraju. Towarzyszyć temu powinny propozycje zmian w programach studiów w dostosowaniu do Krajowych Ram Kwalifikacji, które powinny uwzględniać opracowanie programów studiów na wszystkich poziomach na podstawie „efektów kształcenia”, w odniesieniu do deskryptorów poziomów studiów oraz wiedzy, umiejętności i postaw (por. Saryusz-Wolski 2009). Uczelnie prowadzące kierunek „budownictwo” same muszą opracować programy studiów, korzystając ze współpracy międzyuczelnianej i międzynarodowej w tej dziedzinie (np. poprzez uczestnictwo w dalszych fazach prac sieci tematycznej EUCEET). W tabeli 6 podano przykładową tablicę kwalifikacji, w której zostały uwzględnione efekty kształcenia na kierunku „budownictwo”.

Przedstawione w tabeli 6 przykładowe kwalifikacje absolwenta na kierunku „budownictwo” w zakresie wiedzy, kompetencji i praktycznych zastosowań powinny być uzyskane na studiach I stopnia (inżynierskich). Na tym poziomie wskazane jest również nabycie kwalifikacji w zakresie analizy konstrukcyjnej (obliczeń statycznych), analizy eksperymentalnej (opracowania wyników badań) i analizy projektowej (dobór metod projektowania). Natomiast kwalifikacje w zakresie specjalizacji technicznych (wiedza, kompetencje, zastosowania praktyczne, analiza i synteza) powinny być przypisane studiom II stopnia (magisterskim). W tabeli 6 dużą rolę w zdobyciu kwalifikacji przypisano także poziomowi „praktyka”. Dotyczy to efektów kształcenia m.in. w zakresie: zrównoważonego rozwoju, ryzyka i niepewności, globalizacji, pracy w zespole i kierowania zespołami, kształcenia ustawicznego (zarówno na poziomie analizy, syntezy, jak i oceny).

Tabela 6
Przykładowa tablica kwalifikacji w zakresie studiów I i II stopnia oraz praktyki na kierunku „budownictwo”

Nazwa obszaru wiedzy	Poziom osiągnięcia efektu kształcenia (w cyklu kształcenia)					
	1. Wiedza	2. Kompetencje	3. Zastosowanie	4. Analiza	5. Synteza	6. Ocena
Matematyka	I	I	I			
Nauki ścisłe	I	I	I			
Nauki humanistyczne	I	I	I			
Nauki społeczne	I	I	I			
Inżynieria materiałów	I	I	I			
Mechanika	I	I	I	I		
Eksperymentowanie	I	I	I	I	II mag.	
Rozpoznanie i rozwiązywanie problemów	I	I	I	II mag.		
Projektowanie konstrukcji	I	I	I	I	I	
Zrównoważony rozwój	I	I	I	P		
Ryzyko i niepewność	I	I	I	P		
Zarządzanie projektem	I	I	I	P		
Granice problemów w inżynierii lądowej	I	I	I	P		
Specjalizacje techniczne	I	II mag.	II mag.	II mag.	II mag.	P
Komunikacje	I	I	I	I	P	P
Polityka administracyjna	I	I	P			
Biznes i zarządzanie	I	I	P			
Globalizacja	I	I	I	P		
Kierowanie zespołami	I	I	I	P		
Praca w zespole	I	I	I	P		
Zdolności	I	I	I	P	P	
Kształcenie ustawiczne	I	I	I	P	P	
Odpowiedzialność zawodowa i etyczna	I	I	I	I	P	

Oznaczenia: I – kształcenie na poziomie I, II mag. – kształcenie na poziomie II, P – praktyka.

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 7 zestawiono efekty kształcenia na kierunku „budownictwo”, w odniesieniu do kompetencji absolwenta, opracowane przez sieć tematyczną EUCEET. W zestawieniu zaprezentowano 16 efektów uznanych za najważniejsze w procesie kształcenia.

Tabela 7
Efekty kształcenia w dziedzinie budownictwa

Podstawy naukowe: kompetencje w zakresie wiedzy	
1. Umiejętność stosowania wiedzy z matematyki i innych przedmiotów podstawowych	Komentarz: wiedza w zakresie matematyki, fizyki i chemii stosowanej formułuje podstawy rozumienia nauk inżynierskich i rozszerza absolwentom horyzonty intelektualne.
2. Umiejętność stosowania wiedzy z mechaniki i innych przedmiotów kierunkowych w zakresie budownictwa	Komentarz: wiedza w zakresie mechaniki (wytrzymałość materiałów, mechanika gruntów, mechanika płynów i hydraulika), konstrukcje betonowe, konstrukcje stalowe, geodezja inżynierska, materiały budowlane, informatyka i metody analiz komputerowych, technologia i organizacja budowy, inżynieria komunikacyjna i instalacje wodne, inżynieria środowiska są przedmiotami kierunkowymi na kierunku „budownictwo”, ustalonymi w ramach sieci tematycznej EUCEET na podstawie wieloletnich analiz rozwiązań na europejskich wydziałach budownictwa. Są one wspólne dla wszystkich specjalności.
3. Umiejętność stosowania wiedzy w specjalnych obszarach budownictwa	Komentarz: jako przykłady technicznej wiedzy specjalistycznej w obszarze budownictwa można podać: inżynierię konstrukcyjną, inżynierię zaopatrzenia w wodę, inżynierię komunikacyjną, inżynierię geotechniczną, inżynierię środowiska, inżynierię produkcji i management.
Doświadczenie zawodowe	
4. Umiejętność identyfikacji, formułowania i rozwiązywania problemów inżynierskich	Komentarz: umiejętność oceny sytuacji w celu zidentyfikowania problemu, sformułowania alternatywy i propozycji rozwiązania jest ważnym aspektem umiejętności zawodowych absolwenta kierunku „budownictwo”. Pożądana jest umiejętność rozwiązywania złożonych problemów inżynierskich, doświadczenie w przeprowadzaniu analiz numerycznych i parametrycznych przy użyciu odpowiednich norm projektowania, oceny krytycznej wyników, oceny ryzyka, doboru metod realizacji itd.
5. Umiejętność projektowania systemów lub elementów podstawowych konstrukcji dla założonych celów	Komentarz: projektowanie jest głównym zadaniem w budownictwie oraz obszarem, w którym absolwent budownictwa demonstruje swe kreatywne myślenie, rozległość horyzontów wiedzy i doświadczenia. Aby zaspokoić potrzeby techniczne, społeczne i ludzkie w tej dziedzinie, kreatywny inżynier musi umieć je rozpoznać. Musi znać metodologię projektowania, włącznie z umiejętnością definiowania problemu, jego analizą, oceną ryzyka, wpływem środowiska, kreatywnością, alternatywą syntezy, bezpieczeństwa, wykonalności, zasad zrównoważonego rozwoju, oceny kosztów wykonania, interakcją między planowaniem, projektowaniem i oceną trwałości.
6. Umiejętność zaprojektowania i przeprowadzania eksperymentu, a także analizy i interpretacji wyników	Komentarz: rozwiązywanie skomplikowanych problemów budownictwa wymaga nieraz użycia niekonwencjonalnych metod, których zastosowanie wymaga czasem zaplanowania i przeprowadzenia eksperymentu na obiekcie lub w laboratorium, zebrania wyników, wykonania ich analizy i interpretacji. Absolwent kierunku „budownictwo” powinien umieć przeprowadzić badania co najmniej w jednym obszarze budownictwa, np. w inżynierii konstrukcji, geotechnice, komunikacji, zaopatrzeniu w wodę.
7. Umiejętność zidentyfikowania problemów badawczych w odpowiednich obszarach	Komentarz: złożone projekty budowlane wymagają czasem przeprowadzenia prac badawczych wspomagających projektowanie. Absolwent powinien umieć zidentyfikować odpowiedni obszar badań.

cd. tabeli 7

<p>8. Umiejętność używania technik i nowoczesnych narzędzi (włącznie z elektronicznymi technikami obliczeniowymi) koniecznych w praktyce inżynierskiej</p> <p>Komentarz: absolwent musi stosować odpowiednią technikę obliczeniową i metody projektowania oparte na normach jako praktycznych narzędziach rozwiązywania problemów.</p>
<p>9. Rozumienie elementów projektu i zarządzania wykonawstwem</p> <p>Komentarz: ważny obszar aktywności w budownictwie obejmuje procesy wykonawstwa, metody, systemy, sprzęt, planowanie, bezpieczeństwo, koszty, bezpieczeństwo pracy.</p>
<p>Osobiste, zespołowe i zawodowe zdolności i doświadczenie</p>
<p>10. Rozumienie etyki i odpowiedzialności zawodowej inżynierów budownictwa</p> <p>Komentarz: etyka zawodowa jest jedną z podstawowych cech odpowiedzialności ludzkiej. Absolwenci wydziałów budownictwa powinni przestrzegać zasad odpowiedzialności inżynierów w zakresie bezpieczeństwa publicznego, zdrowia i dobrobytu. Muszą rozumieć i stosować zasady działalności uznane przez stowarzyszenia inżynierów budownictwa.</p>
<p>11. Rozumienie powiązań między problemami techniki i środowiska i umiejętność projektowania konstrukcji przyjaznych dla środowiska</p> <p>Komentarz: inżynierowie budownictwa muszą zdawać sobie sprawę, że środowisko budowlę oddziałuje na środowisko naturalne otoczenia. Zmiany wprowadzone przez budowlę nie mogą zagrażać środowisku, powinny być przyjazne nie tylko dla ludzi, ale także w odniesieniu do życia w naturze (również pod względem estetycznym).</p>
<p>12. Rozumienie sensu działań w budownictwie w kontekście globalnym i społecznym</p> <p>Komentarz: absolwenci kierunku „budownictwo” powinni aprobować aktualne techniczne, środowiskowe, społeczne, polityczne, prawne, estetyczne, ekonomiczne i finansowe rozwiązania w zakresie projektów budowlanych.</p>
<p>13. Umiejętność efektywnego porozumiewania się</p> <p>Komentarz: absolwenci kierunku „budownictwo” powinni mieć umiejętność kontaktowania się w mowie i piśmie w zespole, nie tylko w swym języku ojczystym, lecz przynajmniej w jednym języku obcym. Powinni umieć przedstawiać informacje techniczne w zespole.</p>
<p>14. Umiejętność działania w zespole</p> <p>Komentarz: absolwent kierunku „budownictwo” powinien mieć umiejętność pracy zespołowej, także jako kierownik zespołu.</p>
<p>15. Rozumienie roli kierowniczej. zasad i zdolności kierowania zespołem</p> <p>Komentarz: absolwent kierunku „budownictwo” powinien mieć umiejętność kierowania zespołem i zachować się odpowiednim zachowaniem w tej roli.</p>
<p>16. Rozpoznanie potrzeb i konieczności ustawicznego kształcenia</p> <p>Komentarz: absolwent kierunku „budownictwo” powinien mieć umiejętność rozpoznawania potrzeb dokształcania się po uzyskaniu stopnia akademickiego, zarówno w zakresie wiedzy, jak i praktyki, w ramach systemu kształcenia ustawicznego.</p>

Źródło: Manoliu (red.) 2006 a.

Przykłady dobrej praktyki w zapewnieniu wybranych efektów kształcenia

W celu zapewnienia absolwentom oczekiwanych efektów kształcenia w dziedzinie budownictwa w niektórych uczelniach europejskich pojawiły się nieznane wcześniej, nowe rozwiązania organizacyjne, warto choćby skrótownego zaprezentowania.

Jednym z takich rozwiązań jest wprowadzenie od 2005 r. w londyńskim Imperial College programu zajęć praktycznych pod nazwą „poligon konstrukcyjny” (ang. *Constructionarium*, por. Ahearn 2005). Jest to bez wątpienia dobry przykład kreatywnego działania uczelni w zakresie kształcenia praktycznego inżynierów budownictwa metodami XXI wieku.

Program polega na trwającym kilka dni (zwykle 6-dniowym) zgrupowaniu studentów na poligonie poza uczelnią, gdzie zapewnione są możliwie zbliżone do rzeczywistości warunki wykonania budowli inżynierskiej. Praca studentów w tym czasie polega na zaprojektowaniu i wykonaniu modelu obiektu budowlanego (zwykle w skali od 1:20 do 1:1). Studenci z poziomu I stopnia (inżynierskiego), pod okiem doświadczonych projektantów i inżynierów, muszą się wykazać własną inicjatywą, kreatywnością i wiedzą inżynierską oraz umiejętnością rozwiązywania problemów związanych z zaprojektowaniem i realizacją obiektu budowlanego, a także zdobyć doświadczenie w zakresie pracy zespołowej i umiejętność komunikowania się w zespole oraz wykazać zdolność organizowania placu budowy.

Koncepcja takiego programu, stanowiącego wspólne przedsięwzięcie uczelni i jednostki przemysłowej, przynosi dodatkowe korzyści obu stronom poprzez podtrzymywanie więzi między nimi. Kadra uczelni biorąca udział w programie ma kontakt z rzeczywistymi warunkami budowy, konsultanci z przemysłu zdobywają doświadczenie w aspektach dydaktycznych i umiejętność przekazywania doświadczeń praktycznych. Studenci z kolei mają możliwość zdobycia wszechstronnych umiejętności w zakresie łączenia elementów teorii, projektowania i realizacji zadań budowlanych i wykazania się rozumieniem wielu złożonych problemów, jakie omawiane były teoretycznie na zajęciach w uczelni.

Podsumowanie

Procesowi Bolońskiemu towarzyszy tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Narzędziami do budowy tego obszaru są: system studiów trzystopniowych, system punktów ECTS, mobilność studentów i nauczycieli akademickich, system zapewnienia jakości kształcenia na szczeblu europejskim, krajowym i uczelnianym. Najważniejszym jednak osiągnięciem Procesu Bolońskiego, łączącym wszystkie wyżej wymienione elementy w całość, są Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji.

Wynika stąd, że podział studiów na kilka cykli kształcenia jest koniecznością. Brak takiego podziału oznaczałby zamknięcie możliwości współpracy uczelni krajowych z zagranicznymi, a także zatrzymanie – na jednym z etapów – procesu rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce.

Za podstawowy problem dla polskich uczelni w najbliższych należy uznać wdrożenie elementów systemu kształcenia opartego na efektach i kompetencjach absolwentów. W tym celu mogą być wykorzystane wyniki prac Europejskiej Sieci Tematycznej pod nazwą EUCEET, działającej od ponad 10 lat w zakresie inżynierii lądowej, grupującej ponad

100 partnerów z kilkudziesięciu krajów. Wypracowane przez sieć EUCEET koncepcje wdrażania, zgodnych z Procesem Bolońskim, zmian systemowych szkolnictwa wyższego na kierunku studiów „budownictwo”, mogą być pomocne przy rozwiązywaniu problemów wdrażania tego procesu także na innych kierunkach studiów technicznych w uczelniach polskich.

Literatura

Ahearn A. i in. 2005

Buliding to Learn: The Constructionarium Experience, „CEBE Transactions”, vol. 2, issue1, s. 6–16 (http://cebe.cf.ac.uk/transactions/volumes_index.php?edition=2.1).

Bologna... 2009

Bologna Process. Stocktaking Report, 2009. Report from Working Groups Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven / Louvain-la-Neuve (http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf).

Chmielecka E. 2005

Dwustopniowość i struktura kierunkowa studiów w Polsce. Jak połuźnić ten gorset?, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Dylematy studiów dwustopniowych*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2005, s. 57–74.

Łapko A. 2009

Realizacja Deklaracji Bolońskiej w obszarze inżynierii lądowej – porównanie z innymi krajami w UE, Prace 55. Konferencji Naukowej Krynica 2009 „Problemy Naukowo-Badawcze Budownictwa”, t. 1: *Kształcenie kadr dla potrzeb budownictwa*, s. 83–99.

Majewski S. 2006

Studies and Recommendation on Core Curricula for Civil Engineering, w: I. Manoliu (red.): *Inquires into European Higher Education in Civil Engineering. European Civil Engineering Education and Training. Fifth EUCEET Volume*, Publisher Independent Film, Bucharest 2006, s. 3–39.

Manoliu I. (red.) 2001

Inquires into European Higher Education in Civil Engineering. European Civil Engineering Education and Training. Third EUCEET Volume, Publisher Independent Film, Bucharest.

Manoliu I. (red.) 2002

Challenges to the Civil Engineering Profession in Europe at the Beginning of the Third Milenium. Proceedings of the EUCEET-ECCE International Conference, Second EUCEET Volume, Publisher Independent Film, Bucharest.

Manoliu I. (red.) 2004

Civil Engineering Education in Europe. European Civil Engineering Education and Training. Fourth EUCEET Volume, Publisher Independent Film, Bucharest.

Manoliu I. (red.) 2006a

Inquires into European Higher Education in Civil Engineering. European Civil Engineering Education and Training. Fifth EUCEET Volume, Publisher Independent Film, Bucharest.

Manoliu I. (red.) 2006b

Inquires into European Higher Education in Civil Engineering. European Civil Engineering Education and Training. Sixth EUCEET Volume, Publisher Independent Film, Bucharest.

Manoliu I., Bungariu T. (red.) 2001

Inquires into European Higher Education in Civil Engineering. European Civil Engineering Education and Training. First EUCEET Volume, Publisher Independent Film, Bucharest.

Saryusz-Wolski T. 2009

Realizacja Procesu Bolońskiego na szczeblu Europy i Polski, referat z seminarium „Strategiczny wymiar Procesu Bolońskiego. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego przed i po 2010 roku. Implikacje dla Polski”, Warszawa (http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/45/49/45491/TSW_realizacja_PB_13.01.09.pdf).

Michał Zawadzki

Kilka uwag na temat autonomizacji jako patologii organizacyjnej uczelni państwowych w Polsce

Autor podejmuje próbę diagnozy autonomizacji jako patologii organizacyjnej uczelni państwowych w Polsce, będącej skutkiem erozji etosu akademickiego i osłabienia efektywności funkcjonowania uczelni jako instytucji o potencjale sprzeciwu.

Krytyce poddaje model uniwersytetu przedsiębiorczego ze względu na niebezpieczeństwo pogłębiania autonomizacji wynikające z wdrażania jego założeń. Do analiz wykorzystuje koncepcję badawczą patologii organizacyjnych, umożliwiającą wieloaspektowe spojrzenie na tytułowy problem.

Słowa kluczowe: uniwersytet, kultura organizacyjna uniwersytetu, patologie organizacyjne, modele uniwersytetu, uczelnie państwowe, uczelnie prywatne.

Wprowadzenie

Współczesne otoczenie uczelni państwowych w Polsce charakteryzuje się gwałtownymi zmianami, które bezpośrednio oddziałują na sposób funkcjonowania tych instytucji. Postulaty zmian wynikające z *Deklaracji Bolońskiej*, a także wzrost masowości kształcenia na poziomie wyższym, stwarzają presję związaną z potrzebą doskonalenia zarządzania tymi organizacjami w kierunku prorynkowym. Jednocześnie w otoczeniu społecznym uczelni zauważalny jest postępujący zanik sfery publicznej, związany z coraz większą dominacją instrumentalizmu ekonomicznego jako typu racjonalności determinującego społeczne normy, wartości i postawy.

Zmiany w otoczeniu uczelni stają się przyczyną postępującej sprzeczności na gruncie kultury organizacyjnej uniwersytetów, będącej podstawą ich funkcjonowania i tożsamości: wartości stanowiące fundament dla realizacji głównego, kulturowego celu uniwersytetu jako instytucji o potencjale sprzeciwu znikają pod presją wartości dominujących w otoczeniu. Wskutek tego następuje – zauważalny już – proces erozji etosu akademickiego, stanowiącego wyznacznik jakości kultury organizacyjnej.

W niniejszym opracowaniu podejmuję próbę diagnozy tej sprzeczności oraz wynikających z niej konsekwencji dla sprawności funkcjonowania uczelni państwowych w Polsce. Sprzeczność ta została ukazana jako przyczyna autonomizacji tych instytucji, która dodatkowo może zostać pogłębiona ze względu na ewoluowanie uczelni w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego. Do analiz wykorzystuję koncepcję badawczą patologii organizacyjnych, umożliwiającą wieloaspektowe spojrzenie na problem.

Sfera patologii organizacyjnych w teorii organizacji i zarządzania

Jak zauważa Witold Kieżun (1971, s. 9), sfera patologii organizacji to wyraźnie wyodrębniona część teorii organizacji i zarządzania, „zajmująca się analizą funkcjonowania organizacji, wykazywaniem typowych dewiacji, a następnie teoretycznym ich uogólnianiem i określaniem środków zaradczych”. W literaturze z dziedziny organizacji i zarządzania niewiele jednak znajdziemy zainteresowania dla tak zdefiniowanej problematyki patologii organizacyjnych. Zagadnienie niesprawności w funkcjonowaniu organizacji wprawdzie *implicite* stanowi obszar zainteresowań tych nauk, ponieważ celem nauki o zarządzaniu jest „[...] diagnozowanie, wyjaśnianie i prognozowanie istniejących prawidłowości oraz tendencji zmian w zarządzaniu. Rozpatruje ona zatem obiekt badań z punktu widzenia sprawności jego funkcjonowania jako całości, a także poszczególnych podsystemów” (Kožuch 2005, s. 9).

Rozpoznawanie patologii zazwyczaj nie stanowi jednak celu badań diagnostycznych dotyczących organizacji.

Diagnoza patologii organizacyjnych wymaga holistycznego punktu widzenia, który wiąże się ze spojrzeniem na daną organizację z wielu perspektyw naraz, wykorzystujących potencjał merytoryczny zarówno wielu koncepcji organizacji i zarządzania, jak i innych dziedzin nauki (Stocki 2005, s. 26–35). Wprawdzie można wskazać autorów, którzy skutecznie badają organizacje i procesy zarządzania przy wykorzystaniu analizy wielowątkowej oraz wieloaspektowej (Kožuch 2004; Krzyżanowski 1999; Sułkowski 2005), jednak niesprawności i dysfunkcje w funkcjonowaniu organizacji niekoniecznie stanowią główny punkt ich zainteresowań. Z punktu widzenia oryginalności problemu badawczego podejmowanego w niniejszym opracowaniu ważne jest również to, że do tej pory perspektywa patologii organizacyjnych nie została wykorzystana do badań teoretycznych i empirycznych nad współczesnymi organizacjami publicznymi.

Definicja patologii organizacyjnej i autonomizacji

Interesującą definicję patologii organizacyjnej przytacza Ryszard Stocki (2005, s. 50): „Patologią organizacyjną jest każda dysfunkcja w organizacji, taka, która nie pozwala na osiągnięcie realistycznych, wyznaczonych danej organizacji i zgodnych z dobrem społecznym celów w zakładanym czasie i przy określonych środkach”.

Jedną z form (objawów) patologii organizacji jest zjawisko autonomizacji, które Kieżun (1998, s. 376; por. też Kieżun 1971, s. 10) definiuje jako „zmianę celu głównego instytucji na uboczny lub inny cel główny, zmianę sposobu działania, czy wreszcie taką zmianę ce-

łów, w której środek działania (cel pośredni) staje się celem głównym". Z punktu widzenia dalszych rozważań podjętych w niniejszej pracy najbardziej interesującą egzemplifikacją zjawiska autonomizacji jest jej rozumienie jako realizacji zadań nie zmierzających bezpośrednio do osiągnięcia głównego celu instytucji (Kieźun 1998, s. 376), przy czym cel instytucji jest tu rozumiany jako cel wszystkich lub większości członków tej instytucji (Kieźun 1971, s. 12). Jak zostanie pokazane w dalszej części opracowania, tak rozumiane zjawisko autonomizacji może stanowić patologię organizacyjną uczelni państwowych w Polsce ze względu na omówione dalej przesłanki.

Model uniwersytetu przedsiębiorczego

Otoczenie uczelni państwowych w Polsce w ostatnich latach ulega bardzo szybkim zmianom. Szczególną rolę odgrywają tu procesy integracji europejskiej, w tym wstąpienie Polski do Unii Europejskiej. Zauważalny wpływ na ewolucję polskich uczelni ma przede wszystkim Proces Boloński związany z kształtowaniem się Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. *Deklaracja Bolońska*, podpisana w 1999 r. przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe z 29 krajów Europy, stała się podstawowym dokumentem określającym zmiany w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce, stanowiąc wiążące zobowiązanie do podjęcia odpowiednich działań. Działania te ukierunkowane są na realizację jednoznacznie określonego celu związanego ze zwiększaniem możliwości zatrudnienia i mobilności obywateli Europy oraz wzrostem międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego (por. Wosik 2006, s. 132–133).

Jednocześnie polskie uczelnie państwowe stają przed problemami będącymi konsekwencją masowości kształcenia. Coraz większa liczba studentów wynikająca zarówno ze zmian demograficznych, jak i społeczno-kulturowych (wzrost świadomości potrzeby kształcenia na poziomie wyższym) powoduje wzrost kosztów utrzymania tych organizacji, dotowanych w głównej mierze z budżetu państwa. Jak zauważa Krzysztof Leja (2003, s. 9): „wyraźny wzrost nakładów budżetowych na szkolnictwo wyższe jest mało prawdopodobny. W tej sytuacji wyższe uczelnie, utrzymując liczbę kształconych, nie mogą liczyć na znaczący wzrost środków finansowych przypadających na statystycznego studenta”.

Reakcją na wzrost masowości kształcenia w uczelniach państwowych, przy jednoczesnym braku adekwatnych środków budżetowych przeznaczanych na rozwój tych organizacji, a także reakcją na konieczność implementacji strategii konkurencyjności wynikającej z postulatów *Strategii Bolońskiej* jest presja wywierana na uczelnie w zakresie doskonalenia funkcjonowania tych instytucji w kierunku prorynkowym. Pożądanym współcześnie kierunkiem rozwoju uczelni państwowych jest uniwersytet przedsiębiorczy, a więc funkcjonujący na wzór sprawnie zarządzanych przedsiębiorstw. Uniwersytety mają zatem stać się organizacjami elastycznymi, dostosowującymi się do zmieniającego się rynku, potrzeb, nowych wyzwań, jednocześnie traktując wszystkich interesariuszy jak klientów. Skrótowno rzecz ujmując, jak zauważa Maria Wójcicka (2006, s. 16–17), model uniwersytetu przedsiębiorczego, stanowiący pożądany współcześnie wzorzec dla rozwoju uczelni państwowych, zakłada następujące elementy: zorientowanie na potrzeby klienta i znajomość jego potrzeb; elastyczność struktury umożliwiająca reagowanie na zmieniające się potrzeby rynku oparta na sprawnej organizacji; konkurencyjność rynkowa oparta na prawdziwym

marketingu, czyli właściwym rozpoznaniu i zrozumieniu potrzeb klienta. Jak podsumowuje Andrzej K. Koźmiński (1999, s. 240): „konieczność zaspokojenia zmiennych i zróżnicowanych wymagań oraz oczekiwań różnych kategorii nabywców wymusza na uczelniach porzucenie filozofii i zasad działania «wieży z kości słoniowej» na rzecz modelu «elastycznej firmy usługowej»”.

Krytyka modelu uniwersytetu przedsiębiorczego

Model uniwersytetu przedsiębiorczego, przyjmujący w swoich podstawowych założeniach konieczność reagowania uczelni na potrzeby otoczenia, w niedostatecznym stopniu bierze pod uwagę kulturową misję uniwersytetu jako instytucji kultury i edukacji, która wynika z założeń normatywnych fundujących tożsamość uniwersytetu. Jak zauważa Lech Witkowski (2008a, s. 44): „misja kulturowa uniwersytetu czy funkcja kulturowa edukacji wymagają lokowania ich w profilu jakości życia i dyspozycji do **przeobrażania otoczenia społecznego** (podkr. MZ) poprzez jakość zanurzenia w uniwersum symbolicznym”.

Uniwersytet to zatem „instytucja o potencjale sprzeciwu” (Giroux 2008, s. 220), która dzięki nieustannej krytycznej refleksji nad otoczeniem społeczno-kulturowym ingeruje w rzeczywistość, inicjując w niej zmiany. Narzędziem zmiany rzeczywistości są nabywane na uniwersytecie kompetencje kulturowe, w tym wiedza pracowników uniwersytetu i studentów, które decydują o interwencyjnym charakterze ich relacji z otoczeniem zewnętrznym.

Rynkowy model uniwersytetu pomija kulturową funkcję uczelni, ponieważ w myśl jego głównych założeń uniwersytet ma być organizacją zarządzaną w sposób menedżerski, elastycznie dostosowującą się do otoczenia, spełniającą potrzeby społeczne i rynkowe. Nawet w umiarkowanym (w kontekście ewolucji uniwersytetu w kierunku prorynkowym) modelu uniwersytetu przedsiębiorczego Burtona Clarka (2001) nacisk położony jest na funkcjonalny i adaptabilny względem otoczenia aspekt funkcjonowania uczelni¹. W konsekwencji proces tworzenia wiedzy ma zostać podporządkowany potrzebom klienta zewnętrznego, co może prowadzić do redukcji jej potencjału interwencyjnego i krytycznego, koniecznego do inicjowania pozytywnych zmian w otoczeniu, w tym zmian na płaszczyźnie rynkowej. Jak bowiem stwierdza Stanisław Kozyr-Kowalski (2005, s. 16): „[...] nauka przyczynia się do rozwoju gospodarczego i ogranicza procesy korupcyjne w gospodarce rynkowej i pracy zawodowej przede wszystkim wtedy, gdy nie jest służebnicą rynku i gdy zachowuje wobec niego maksymalną niezależność i suwerenność, gdy broni się skutecznie przed korupcją wiedzy naukowej oraz edukacji młodzieży”.

W modelu uniwersytetu przedsiębiorczego wiedza jest od rynku uzależniona, stając jedynie wartością instrumentalną, pragmatyczną, ocenianą z punktu widzenia odbiorcy. Oprócz psucia (korupcji) rynku sytuacja ta może skutkować korupcją kompetencji kulturowych członków uniwersytetu (zarówno pracowników naukowych, jak i studentów) stanowiących podstawę dla refleksyjnego odnoszenia się do rzeczywistości i jej zmiany. Jak zauważa Anna Murawska (2007, s. 316): „kompetencja kulturowa polega [...] nie tylko na

¹ Autor pragnie serdecznie podziękować żonie Burtona Clarka, pani Adele Clark, za udostępnienie maszynopisu stanowiącego zapis referatu konferencyjnego wygłoszonego w 2000 r. przez Burtona Clarka na konferencji we Francji.

przyswajaniu reguł, konwencji, wartości, symboli i umiejętności ich dekodowania, ale ma również charakter twórczy, wyrażający się w przekształcaniu zastanych wzorów i generowaniu nowych”.

Zdolność do krytycznego myślenia – pozwalająca na ingerowanie w rzeczywistość, będąca skutkiem rozwijania kompetencji kulturowych opartych na kapitale symbolicznym i kształtująca się na mocy długotrwałych procesów związanych z osobistym, opartym na pasji i nieuwarunkowanym pragmatycznym interesem kontaktu z wiedzą – może zaniknąć pod wpływem dążenia do spełniania żądań społecznych i rynkowych, które wymuszają działania instrumentalne o charakterze krótkoterminowym. Jak pisze w tym kontekście Teresa Bauman (2003, s. 64): „racjonalność rynkowa jest krótkodystansowa, dba o szybki efekt, natychmiastowy zysk; strategia natomiast uniwersytetu jest ze swej natury długodystansowa”. Innym zagrożeniem jest zahamowanie swobodnego rozwoju badań naukowych, które, w myśl komercjalizacji wyników badań, mają być przeprowadzane głównie na zamówienie. Jak zauważa Maria Wójcicka (2006, s. 19): „komercjalizacja wyniku naukowego stoi w opozycji wobec uprawomocnionych wartości instytucji, której celem jest powiększanie zasobu potwierdzonej wiedzy”.

Kontrowersyjną kwestią jest również – wynikający z założeń modelu uniwersytetu przedsiębiorczego – postulat wprowadzenia w uczelniach zarządzania o charakterze menedżerskim. Konieczność takiej zmiany argumentowana jest tym, że w wielu uczelniach państwowych (dodajmy: w prywatnych też) w Polsce dominuje „amatorski” styl zarządzania, który wynika z krańcowego rozproszenia władzy w tych organizacjach, co utrudnia sprawną realizację celów organizacyjnych. Jak stwierdza Krzysztof Leja (2006, s. 110–111): „Uczelnie na ogół są zorganizowane tradycyjnie, a zadania podzielone są pomiędzy poszczególne jednostki organizacyjne (wydziały, katedry itp.), których współpraca i jej efekty mają znaczenie drugoplanowe”.

Argumentacja ta wydaje się zasadna, jednak pytanie, które należy zadać w tym miejscu, dotyczy tego, czy współczesna edukacja menedżerska wyposaża menedżerów w odpowiednie kompetencje kulturowe, które pozwolą na sprawne zarządzanie organizacją mającą kluczowe znaczenie dla rozwoju demokracji i kultury? Biorąc pod uwagę wciąż przeekonomizowany charakter studiów menedżerskich – zarówno w Polsce, jak i na świecie – wynikający m.in. z usytuowania znacznej części dorobku nauk o zarządzaniu na wąskim paradygmacie pozytywistycznym, a także z instrumentalnego ukierunkowania studiów menedżerskich na wartości ekonomiczne, trudno być w tym względzie optymistą². Ewolucja uczelni państwowych w kierunku firmy usługowej na pewno tej sytuacji nie poprawi.

Ostatecznie zatem należy zauważyć, że wdrażanie założeń modelu uniwersytetu przedsiębiorczego na grunt uniwersytetów państwowych grozi autonomizacją: uniwersytety, będące z założenia organizacjami o potencjale sprzeciwu, przestaną spełniać swój podstawowy cel, który stanie się co najwyżej celem pobocznym. Innymi słowy, ekonomiczna funkcja uczelni, która do tej pory była jedynie środkiem do realizacji misji, może

² Na temat przeekonomizowanego, nie uwzględniającego perspektywy humanistycznej charakteru współczesnej edukacji menedżerskiej por. Czarniawska, Gagliardi (red.) 2006. Na temat potrzeby uwolnienia nauk o zarządzaniu z paradygmatu scjentyistycznego i pozytywistycznego pisze Łukasz Sułkowski (2005); por też Zawadzki 2009. Jest symptomatyczne, że uprawnienia habilitacyjne i doktorskie z nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu ma jedynie Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

wyprzeć ich funkcję kulturową, stając się celem samym w sobie. Podporządkowanie uniwersytetów doraźnym potrzebom społecznym i rynkowym grozi tym, że staną się one systemami zamkniętymi, niezdolnymi do krytycznego ingerowania w rzeczywistość.

Erozja etosu akademickiego jako przyczyna autonomizacji uczelni

Przedstawiona wyżej, może nieco przejawiskawiona, krytyka modelu uczelni przedsiębiorczej wypływa z przekonania o konieczności zachowania kulturowej misji uniwersytetu jako instytucji o potencjale zmiany rzeczywistości. Zasadność tej krytyki wynika stąd, że misja ta współcześnie coraz bardziej zanika z powodu erozji etosu akademickiego, co jest skutkiem przenikania z otoczenia społecznego do kultury organizacyjnej uczelni wartości stojących w konflikcie z wartościami etosowymi. Oprócz zmian instytucjonalnych, demograficznych i społeczno-kulturowych otoczenie polskich uczelni ulega głębokim zmianom o charakterze aksjologicznym, związanym z przekształceniami na płaszczyźnie wartości, które determinują rzeczywistość społeczną. Zmiany te prowadzą do dominacji wartości opartych na racjonalności instrumentalnej i ekonomicznej, które stoją w sprzeczności z tradycyjnymi wartościami uniwersytetu, kształtującymi jego tożsamość kulturową.

Jednym z bardziej widocznych zjawisk występujących we współczesnym otoczeniu społecznym uczelni jest technokratyczny konsumeryzm, który – jak zauważa Ewa Solska (2008, s. 81) – nakazując widzieć racjonalność ekonomiczną jako jedyną słuszną zasadę determinującą współczesny styl życia, jednocześnie „konstytuuje zamknięty *taxis* – super-racjonalny ład z jedynym *słownikiem* konsumenta-technokraty, w którym nie ma pojęcia wartości nieużytkowej, normy innej niż skuteczność, rachunku innego niż ekonomiczny czy towaru niepodlegającego parametryzacji ilościowej w analizie kosztów”.

Skutkuje to – jak diagnozuje Frank Furedi (2008) – rozprzestrzenieniem się etosu filisterskiego w przestrzeni publicznej, który wiąże się z redukcją horyzontów życiowych do spraw materialnych i przyziemnych.

Trudno w tym kontekście nie zgodzić się z drastyczną krytyką współczesnego, zglobalizowanego społeczeństwa konsumentów przeprowadzoną przez Lecha Witkowskiego (2008b), który diagnozuje zanik kultury uczenia się oraz erozję sfery publicznej pod wpływem narastającego syndromu konsumeryzmu, przyczyniającego się do redukcji postaw obywatelskich do postaw konsumenckich. W podobnym tonie wypowiada się Zbigniew Kwieciński (2008, s. 13), który zauważa, że: „kapitalizm zwyciężył we wszystkich obszarach naszego życia, zdolności do krytycznego myślenia są minimalne, zanika sfera publiczna, zdominowana przez globalne media sterowane przez ponadnarodowe korporacje i przez ich perswazyjną kulturę reklamy”.

Omówione powyżej zmiany w otoczeniu społecznym uczelni nie pozostają bez znaczenia dla wartości, które konstytuują tożsamość uniwersytetu. Jednym z zauważalnych procesów dokonujących się na płaszczyźnie kultury organizacyjnej współczesnych uniwersytetów jest postępująca erozja podstawowych wartości stanowiących fundament dla ich tożsamości, w tym erozja etosu akademickiego. Podstawowym wyznacznikiem tego procesu jest „osłabienie lub zanik myślenia wedle wartości i uznanie nadrzędności wartości instrumentalnych («interesów») nad autotelicznymi: poznawczymi i moralnymi” (Chmielecka 2008, s. 23).

Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy może być postawa bezrefleksyjnego zadowolenia społeczności akademickiej, wynikająca ze spełniania wymagań proceduralnych związanych z międzynarodowymi dyrektywami (np. procedury zapewnienia jakości wynikające z *Deklaracji Bolońskiej*), skutkująca obojętnym stosunkiem względem wartości etosowych lub ich porzuceniem (por. Chmielecka 2008, s. 30, 35). Inną, aczkolwiek powiązaną z wyżej wymienioną przyczyną może być przenikanie wartości o charakterze instrumentalnym z otoczenia społecznego na grunt kultury organizacyjnej uczelni. Zasadność tego twierdzenia wynika z faktu, iż – jak zauważa Leszek Krzyżanowski (1999, s. 40–41) – ludzie tworzący każdą organizację jednocześnie partycypują w jej otoczeniu społecznym, a zatem dla kształtu i charakteru wartości konstytuujących kulturę organizacyjną nie są bez znaczenia wartości znajdujące się na zewnątrz organizacji. Jednocześnie, jak pisze Gareth Morgan (1997, s. 158), każda „organizacja w dużym stopniu opiera się na wspólnych schematach interpretacyjnych, które inspirują działanie”. Wartości wyznawane przez członków organizacji – kształtowane również dzięki ich partycypacji w otoczeniu społecznym – determinują ich motywacje oraz sposób myślenia o celach organizacji, a także wpływają na sposób realizacji tych celów. Można zatem stwierdzić, że cele organizacyjne uniwersytetu – rozumiane jako określone, przyszłe, pożądane stany rzeczy, dla których osiągnięcia pracownicy naukowcy uczelni i studenci gotowi są podjąć działanie – wywodzą się z wartości przez nich wyznawanych, przy czym wartości te są również kształtowane na mocy interakcji z otoczeniem uniwersytetu.

Przedstawione wyżej rozumienie wartości ma doniosłe znaczenie dla diagnozy autonomizacji jako patologii organizacyjnej uczelni państwowych w Polsce. Po pierwsze, należy zauważyć, że etos akademicki jest zbiorem wartości, „którym podporządkowane jest życie szkoły wyższej we wszystkich jego wymiarach, przyjętych jako aksjologiczne uzasadnienie postaw i działań w środowisku akademickim” (Chmielecka 2008, s. 23). Jeżeli zatem etos akademicki ulega erozji pod wpływem presji otoczenia uczelni (a erozja ta jest dodatkowo wzmacniana przez brak refleksyjnego odniesienia się do wartości akademickich, co wynika z postawy zadowolenia po wypełnieniu nakazów proceduralnych), to możemy postawić hipotezę o postępującej sprzeczności na płaszczyźnie systemu aksjologicznego odniesionego wprost do motywacji, postaw i działań społeczności akademickiej. W takim wypadku kultura organizacyjna – rozumiana jako stopień świadomego udziału ludzi w funkcjonowaniu organizacji i realizowaniu przez nią jej celów (por. Pająk 1996, s. 9) – będzie zanikać: sprzeczność wartości organizacyjnych wyznawanych przez ludzi tworzących uniwersytet będzie prowadzić do zjawiska niedostatecznego stopnia orientacji w celu głównym uczelni, braku zgodności w kwestii sposobu definiowania tego celu i w konsekwencji do podejmowania sprzecznych ze sobą działań. Brak zgody w kwestii wyznawanych wartości organizacyjnych i sposobów definiowania celu głównego uniemożliwi realizację zadań zmierzających bezpośrednio do osiągnięcia głównego celu instytucji, co jest jednym z objawów autonomizacji (por. Kieżun 1998, s. 376).

Podsumowanie i przedstawienie środków zaradczych

Z punktu widzenia kulturowej misji uniwersytetu jego zadaniem jest ingerowanie w rzeczywistość, związane z krytycznym oglądem otoczenia społecznego w celu inicjowania

w nim zmian. Tak sformułowana misja wynika także z charakteru funkcjonowania organizacji publicznej jako takiej, której celem jest dostarczanie usług publicznych, a więc takiego rodzaju usług, które „służą osiągnięciu celów wyższych, stanowiąc o być albo nie być wspólnoty obywateli” (Kožuch 2008, s. 66). Diagnoza erozji wartości konstytuujących sferę publiczną w Polsce, która w coraz większym stopniu jest zdeterminowana racjonalnością ekonomiczną, i związany z tym zanik postaw obywatelskich wskazuje na konieczność wzmocnienia tożsamości uniwersytetu jako instytucji o potencjale sprzeciwu. Jak zauważa Zbigniew Kwieciński (2007), współczesna rzeczywistość społeczna wymaga krytycznej alfabetyzacji, co jest warunkiem dalszego rozwoju demokracji i sfery publicznej.

Pułapką, w którą można łatwo wpaść w kontekście myślenia o reformie uniwersytetów jest cynizm, definiowany przez Petera Sloterdijka (2008) jako „oświecona fałszywa świadomość”, który być może nakazywałby widzieć w racjonalizacji ekonomicznej uniwersytetów negatywną, aczkolwiek nieuniknioną konieczność wynikającą ze zmian zachodzących zarówno na gruncie uczelni, jak i w jej otoczeniu. Dlatego refleksja nad tak istotną z punktu widzenia rozwoju demokracji i kultury instytucją, jaką jest uniwersytet, wymaga przewyciężenia podporządkowania myślenia „zasadzie rzeczywistości”. Myśląc o współczesnej roli uniwersytetu, trzeba pamiętać, że „spór o współczesny uniwersytet jest sporem o kulturę i funkcję w życiu społeczeństw; o to, czy wyłącznie ma schlebiać gustom «konsumentów», czy ma także dostarczać alternatywy dla racjonalności ekonomicznej, czy ma stanowić także krytykę tej racjonalności” (Bauman 2003, s. 62).

Model uniwersytetu przedsiębiorczego w swoich podstawowych założeniach niebezpiecznie pomija kulturową misję uniwersytetów, skazując je na uzależnienie od gustów rynkowych i konsumenckich.

Podsumowując refleksje zawarte w niniejszym artykule, warto się posłużyć interesującą typologią metafor Garetha Morgana (1997), pozwalających na diagnozowanie organizacji. Zgodnie z tą typologią możemy powiedzieć, że model uniwersytetu przedsiębiorczego konstituowany jest przez założenia charakterystyczne dla metafory organizacji jako organizmu. Uniwersytet ma być systemem otwartym, elastycznie dostosowującym się do otoczenia i od niego zależnym. Kluczowe w kontekście refleksji nad skutkami ewolucji uniwersytetów w kierunku przedsiębiorczym jest to, że słabością metafory organizacji jako organizmu jest „dążenie do ujednoczenia sposobu myślenia i działania wewnątrz organizacji, zgodnie z wymogiem funkcjonalnej zależności, co może ograniczać orientację na wiedzę i innowacyjność” (Sułkowski 2005, s. 123).

Dlatego w procesie dalszej diagnozy patologii organizacyjnej w postaci autonomizacji uczelni i refleksji nad kierunkami zmian w uniwersytecie, które pozwoliłyby na jej przewyciężenie, o wiele bardziej adekwatne byłoby wykorzystanie metafory organizacji jako mózgu i jako kultury. Chcąc zachować swoją podstawową tożsamość kulturową, opartą na sprzeciwie względem otoczenia, działanie uniwersytetu nie może mieć charakteru jedynie reaktywnego, adaptabilnego, ale także musi być – podobnie jak w przypadku mózgu – świadome, oparte na aktywnym i krytycznym przetwarzaniu informacji z otoczenia, i dzięki temu przewidujące i wyprzedzające zmiany wewnątrz organizacji, a przede wszystkim w jej otoczeniu. Wyprzedzanie zmian musi jednocześnie wiązać się z aktywną rolą uczelni względem otoczenia, związaną z generowaniem nowych wartości, norm czy wzorów społecznych, co charakteryzuje metaforę ukazującą organizację jako kulturę.

Należy zatem wyraźnie podkreślić, że realizacja kulturowej misji uniwersytetów nie ma polegać na zamykaniu ich w „wieży z kości słoniowej”, otoczonej murem przed barbarzyńskim społeczeństwem. Autonomia uniwersytetów, związana z możliwością nieskrępowanego sprzeciwu względem rzeczywistości, nie ma stanowić celu samego w sobie, ale ma być środkiem do realizacji ich misji kulturowej. Wprawdzie uniwersytet musi umieć się obronić przed gwałtem symbolicznym ze strony rynku i społeczeństwa konsumpcyjnego, ale opór ten ma się wiązać z jednoczesną ingerencją w rzeczywistość. Co warto jednak podkreślenia, interwencja ta nie ma polegać na perswazyjnym narzucaniu otoczeniu społecznemu jedynie słusznych wartości. Jak słusznie zauważa Anna Murawska za Lechem Witkowskim: „wspólnota, która istniałaby po to, aby z większą siłą zgłaszać roszczenia do znalezienia obowiązującej innej prawdy, jest obca duchowi uniwersytetu” (Murawska 2007, s. 322).

Realizowanie kulturowej misji uniwersytetu ma się odbywać na mocy nieustannego, krytycznego dialogu między członkami uniwersytetów a ich środowiskiem zewnętrznym. Jest to pierwszorzędna powinność w kontekście negocjowania wartości definiujących interes publiczny, a także negocjowania roli uniwersytetu we współczesnym świecie. Dlatego w procesie reformy uczelni właściwe może być wykorzystanie dorobku teoretycznego modelu nowej służby publicznej (*New Public Service*) jako modelu zarządzania publicznego (por. Denhardt, Denhardt 2003; Kożuch 2008; 2009). Model ten zakłada wysoki stopień humanizmu organizacyjnego, ponieważ interes publiczny rozumiany jest tutaj jako rezultat dialogu wokół podzielanych wartości. Ponadto model ten traktuje powołanie do służby publicznej jako podstawowy motywator oddziałujący na menedżerów i pracowników, a niewątpliwie to obywatelska, a nie konsumencka postawa jest kluczem do podnoszenia efektywności pracy uczelni.

Od jakości dialogu uniwersytetów z otoczeniem społecznym może zatem zależeć kondycja i efektywność tych organizacji, które do kształtowania własnej tożsamości wymagają dialektycznego związku z otaczającym światem (por. Bauman 2003, s. 61). Od jakości dialogu zależy też kondycja sfery publicznej i procesów demokratyzacji. Jakość ta będzie zależała od stopnia rozwoju kompetencji kulturowych i etosu członków uniwersytetu – zarówno kadry nauczającej, jak i studentów – które zwrótnie będą oddziaływały na resztę społeczeństwa. Dlatego należy zgodzić się z sugestią Teresy Bauman (2003, s. 66), że „uniwersytety, aby zachować swą tożsamość, muszą pozostać elitarne w myśleniu [...]”. Nie chodzi tu zatem o elitaryzm mierzony miejscem zajmowanym w strukturze społecznej, ale o elitaryzm wynikający z wysokiego poziomu kapitału symbolicznego, który pozwala na krytyczne odnoszenie się do rzeczywistości, a zwłaszcza na opór wobec oczywistości społecznych, które nierzadko – tak jak konsumeryzm oparty na racjonalności ekonomicznej – ukrywają niedostrzegane przez większość patologie kulturowe.

Literatura

Bauman T. 2003

Zagrożona tożsamość uniwersytetu, w: A. Ładażyński, J. Raińczuk (red.): *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 53–68.

Chmielecka E. 2008

Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni, w: K. Leja (red.): *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją, Wydział Zarządzania i Ekonomii, Politechnika Gdańska, Gdańsk, s. 23–36.

Clark B.R. 2000

The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement, Keynote Address presented at General Conference 2000, „Beyond the Entrepreneurial University: Global Challenges and Institutional Responses”, OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE), September 11–13, 2000, Paris, France.

Czarniawska B., Gagliardi P. (red.) 2006

Management Education and Humanities, Edward Elgar, Cheltenham, Northampton.

Denhardt J.V., Denhardt R.B. 2003

The New Public Service. Serving, not Steering, M.E. Sharpe, Armonk, New York.

Ferudi F. 2008

Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?, przekład K. Makaruk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Giroux H. 2008

Odzyskiwanie uniwersytetu jako demokratycznej sfery publicznej (by to, co pedagogiczne było bardziej polityczne), w: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński (red.): *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 219–239.

Kieżun W. 1971

Autonomizacja jednostek organizacyjnych. Z patologii organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Kieżun W. 1998

Sprawne zarządzanie organizacją. Zarys teorii i praktyki, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

Kozyr-Kowalski S. 2005

Uniwersytet a rynek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.

Koźuch B. 2004

Zarządzanie publiczne w teorii i praktyce polskich organizacji, Wydawnictwo Placet, Warszawa.

Koźuch B. 2005

Zarządzanie. Zagadnienia wstępne, w: A. Koźuch, B. Koźuch, B. Plawgo (red.): *Podstawy zarządzania organizacjami*, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Kraków, s. 7–19.

Koźuch B. 2008

Dobro wspólne w koncepcjach zarządzania, w: A. Czech (red.): *Stowarzyszenia i towarzystwa a społeczeństwo obywatelskie, życie gospodarcze i przestrzeń społeczna*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Katowice, s. 62–77.

Koźuch B. 2009

Humanizm organizacyjny w koncepcjach zarządzania publicznego, w: S. Banaszak, K. Doktor (red.): *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Poznań, s. 161–169.

Koźmiński A.K. 1999

Misje i strategie szkół wyższych, w: J. Woźnicki (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 237–245.

Krzyżanowski L.J. 1999

O podstawach kierowania organizacjami inaczej: paradygmaty, metafory, modele, filozofia, metodologia, dylematy, trendy, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kwieciński Z. 2007

Potrzeba alfabetyzacji krytycznej, w: D. Kubinowski, M. Nowak, J. Rutkowiak (red.): *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin, s. 27–33.

Kwieciński Z. 2008

Przedmowa, w: M. Jaworska-Witkowska (red.): *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, „Pedagogium” – Wydawnictwo Ośrodka Regionalnego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, Szczecin, s. 13–15.

Leja K. 2003

Instytucja akademicka. Strategia, efektywność, jakość, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk.

Leja K. 2006

Zarządzanie wiedzą w uczelni publicznej, w: G. Praweńska-Skrzypek (red.): *Zarządzanie w sektorze publicznym i obywatelskim. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Kraków, s. 101–120.

Morgan G. 1997

Obrazy organizacji, przekład Z. Wiankowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Murawska A. 2007

Uniwersytet jako przestrzeń kultury – płonne nadzieje, niespełnione obietnice?, w: D. Kubinowski, M. Nowak, J. Rutkowiak (red.): *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin, s. 316–327.

Pająk J. 1996

Kultura organizacyjna w oświacie. Teoria – praktyka – stymulacja, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Sloterdijk P. 2008

Krytyka cynicznego rozumu, przekład P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Solska E. 2008

Zmierzch kultury uniwersytetu?, w: K. Leja (red.): *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją, Wydział Zarządzania i Ekonomii, Politechnika Gdańska, Gdańsk, s. 73–87.

Stocki R. 2005

Patologie organizacyjne – diagnoza i interwencja, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Sułkowski Ł. 2005

Epistemologia w naukach o zarządzaniu, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Wosik D. 2006

Strategia jakości w zarządzaniu szkołą wyższą w świetle postulatów Procesu Bolońskiego oraz kryteriów akredytacji środowiskowej – doświadczenia Wydziału Towaroznawstwa Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, w: K. Leja (red.): *Problemy zarządzania w uczelni opartej*

na wiedzy, Zakład Zarządzania Wiedzą i Informacją Naukowo-Techniczną, Wydział Zarządzania i Ekonomii, Politechnika Gdańska, Gdańsk, s. 131–145.

Wójcicka M. 2006

Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i ich możliwe konsekwencje, w: K. Leja (red.): *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Zakład Zarządzania Wiedzą i Informacją Naukowo-Techniczną, Wydział Zarządzania i Ekonomii, Politechnika Gdańska, Gdańsk, s. 15–24.

Witkowski L. 2008a

Jaka kultura? (tezy, wypowiedzenia i podsumowanie), w: M. Jaworska-Witkowska (red.): *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, „Pedagogium”, Szczecin, s. 19–49.

Witkowski L. 2008b

Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji „simulacrum” konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem), w: M. Jaworska-Witkowska (red.): *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, „Pedagogium”, Szczecin, s. 213–242.

Zawadzki M. 2009

O potrzebie autokrytyki w naukach o zarządzaniu, „Zarządzanie Kulturą”, nr 2, s. 310–313.

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn**, Kazimierz **Musiał** Kontrolować czy nadzorować? Modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia nordyckiej utopii

Intencją autorów jest przyjrzenie się obecnemu kierunkowi reform szkolnictwa wyższego w Polsce przez pryzmat zrealizowanej nordyckiej utopii, czyli tych rozwiązań systemowych dotyczących szkolnictwa i uniwersytetów, do których w sensie ideowym i strukturalnym zmierza także polskie szkolnictwo wyższe. Mimo wieloletniej tradycji wykorzystywania uniwersytetów do realizacji idei egalitaryzmu i utylitaryzmu społecznego w myśl założeń państwa opiekuńczego, państwa nordyckie w ciągu ostatnich dwudziestu lat stopniowo zmieniły politykę szkolnictwa wyższego i poczyniły znaczące kroki w kierunku zastąpienia modelu kontroli państwa nad szkolnictwem wyższym modelem luźniejszego nadzoru państwowego nad tym sektorem. Przeszły zatem wcześniej niż Polska zmianę, którą teoretycy umiejscawiają w szerszym kontekście ewolucji humboldtowskiego modelu szkolnictwa wyższego w kierunku modelu anglo-amerykańskiego. Niniejszy tekst dotyczy głównych aspektów i linii podziału między systemem anglo-amerykańskim i humboldtowskim w odniesieniu do dwóch metaobszarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego, tj. zarządzania i finansowania. Zestawienie proponowanych rozwiązań polskich z wprowadzonymi już rozwiązaniami w krajach nordyckich ma na celu ukazanie skomplikowania i większej złożoności tego procesu niż mogłoby to wynikać ze schematycznych opisów typów idealnych.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, modele szkolnictwa wyższego, reformowanie szkolnictwa wyższego, zarządzanie szkolnictwem wyższym, finansowanie, szkolnictwa wyższego, kontrola i nadzór, polityka edukacyjna, polityka naukowa, kraje nordyckie.

Wprowadzenie

Polska stoi w obliczu zmian ustawy o szkolnictwie wyższym, która być może w sposób zasadniczy przestawi polskie szkolnictwo wyższe na tory autentycznego unowocześnienia i umiędzynarodowienia oraz pozwoli włączyć się szkolnictwu wyższemu w efektywne wspomaganie i generowanie rozwoju społeczno-gospodarczego kraju. Dotychczasowe prawodawstwo pozwoliło na stopniowe modelowanie systemu szkół wyższych równoległe do zmian gospodarczych, społecznych i politycznych w Polsce, a także na realizację Procesu Bolońskiego i umiejscowienie się w europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Historia trwających kilkanaście lat prac nad ustawami regulującymi funkcjonowanie sektora szkół wyższych dowodzi jednak, jak trudno było przygotować prawo, które w zasadniczy sposób umożliwiłoby konieczną i gruntowną reformę tego systemu, a także jak trudno było wypracować jakąkolwiek politykę wobec szkolnictwa wyższego (brak strategii rozwoju tego szkolnictwa).

Z punktu widzenia dynamicznych zmian społeczno-politycznych zachodzących w Polsce w ostatnim dwudziestoleciu, sytuacja polityczna i społeczna w krajach nordyckich wydaje się wyjątkowo stabilna i godna pozazdroszczenia. Określenia takie jak „zrealizowana utopia” czy „modelowe demokracje” rozpowszechnione były i funkcjonowały w dyskursie świata zachodniego opisującego ten region co najmniej od II wojny światowej. Państwa nordyckie lub skandynawskie¹ traktowane były jako model prawie idealnej trzeciej drogi dla świata, który wydawał się zmuszony dokonywać wyboru między modelami rozwoju społeczno-gospodarczego ucieleśnianego przez ZSRR po jednej, oraz przez Stany Zjednoczone po drugiej stronie. Utopijność nordyckiej drogi polegała na umiejętnym godzeniu w wymiarze państwowym ideologicznej lewicowości o proveniencji socjaldemokratycznej z gospodarką rynkową o typowych cechach rozwiniętych gospodarek kapitalistycznych. Polska przed zmianami roku 1989 postrzegała kraje nordyckie jako „mniejsze zło” w systemie kapitalistycznym, zaś po roku 1989, w podążaniu „za Zachodem”, rzadziej zwracano uwagę na model społeczno-gospodarczy realizowany na północy Europy. Model ten nie wydawał się gospodarczo zbyt spektakularny, a w kwestiach społecznych, jakkolwiek mógł być postrzegany jako zrealizowana socjalistyczna utopia, jawił się wręcz jako zbyt idealistyczny, aby się z nim porównywać albo z niego czerpać wzorce. Echo takiego postrzegania doświadczeń państw leżących na północy Europy zdaje się dominować w polskiej opinii publicznej do dnia dzisiejszego, choć czasem w poszukiwaniu innowacyjnych modeli rozwoju w różnych dziedzinach życia społecznego sięga się po przykłady z północy Europy.

W niniejszym artykule pragniemy się zastanowić nad kierunkami reform polskiego szkolnictwa wyższego poprzez wykorzystanie nordyckich rozwiązań systemowych doty-

¹ Rozróżnienie pomiędzy państwami skandynawskimi, czyli Danią, Norwegią i Szwecją, a państwami nordyckimi, w tym przypadku do tej grupy dodajemy również Finlandię i Islandię, nie jest do końca utrwalone w polskim oglądzie przestrzeni geopolitycznej na północy Europy. Często zdarza się, że mówiąc o państwach skandynawskich, autorzy mają na myśli cały obszar nordycki, nie zdając sobie jednocześnie sprawy lub ignorując fakt, że stosowanie określenia „państwa skandynawskie” dla Islandii i Finlandii, jako byłych terytoriów zależnych od państw skandynawskich, musi ich narazić na krytykę choćby z punktu widzenia studiów postkolonialnych. Ponieważ w polskiej debacie często używa się przykładów fińskich jako egzemplifikujących model działania typowy dla krajów tego obszaru, najwłaściwsze wydaje się użycie w odniesieniu do nich terminu „państwa nordyckie”.

czących szkolnictwa i uniwersytetów jako swoistej ramy odniesienia dla rozwiązań proponowanych w Polsce. Proponujemy spojrzenie z punktu widzenia zrealizowanej już nordyckiej utopii po to, aby jak w lustrze czasu przyjrzeć się doświadczeniom tych krajów w reformowaniu szkolnictwa wyższego. Najogólniej rzecz ujmując, w ciągu ostatniej dekady, w wyniku przeprowadzenia reform w sektorze szkolnictwa wyższego, kraje nordyckie poczyniły znaczące kroki w kierunku zastąpienia modelu kontroli państwa nad szkolnictwem wyższym modelem luźniejszego nadzoru państwowego nad tym sektorem. Wiązało się to w dużej mierze z faktem, że szkolnictwo wyższe, jako przynależące do sektora publicznego, zostało poddane coraz bardziej intensywnie regułom nowego zarządzania publicznego, które to od lat osiemdziesiątych XX w. postrzegane było jako najskuteczniejsza forma zaradzenia problemom niskiej wydajności w sektorze publicznym.

Polska natomiast w ostatnich latach wydaje się zmierzać w dużej mierze w kierunku państwa minimalnego, co wiąże się z uznaniem neoliberalizmu za najbardziej obiecującą ideologię, która pozwala w sposób efektywny ekonomicznie przejść od etapu gospodarki nakazowo-rozdzielczej do etapu wysoce wydajnej gospodarki rynkowej. Dla szkolnictwa wyższego oznaczać to musi również w dłuższej perspektywie podporządkowanie się zasadom pochodnym temu tokowi rozwoju politycznego i gospodarczego. Sytuację komplikuje jednak fakt narastania w ostatnich latach dużej liczby negatywnych zjawisk, związanych z mniej lub bardziej wolicjonalną utratą kontroli państwa nad procesem umasowienia szkolnictwa wyższego oraz chronicznym niedofinansowaniem tego sektora. Dochodziło do tego, że niewielkie, w porównaniu z innymi państwami europejskimi, środki przeznaczane na szkolnictwo wyższe często były również wykorzystywane niezbyt efektywnie.

Polska bez wątpienia nie chce dopuścić do urzeczywistnienia czarnych scenariuszy rozwoju kraju, które przewidują m.in. marazm systemu nauki i edukacji, a nawet pogorszenie się ich stanu, oraz niską jakość kapitału intelektualnego (por. Nowicka 2009). W sytuacji, w której niezbędna jest systemowa reforma szkolnictwa wyższego postuluje się wypracowanie przez rząd stanowiska na temat narodowych celów polityki edukacyjnej, poprzedzone także międzynarodowym przeglądem istniejących obecnie rozwiązań (por. np. Maliszewski 2007; Thieme 2009). Niniejszym artykułem pragniemy się wpisać w nurt dotychczasowych analiz porównawczych (Morawski 1999; Kwiek 2001, 2006; Pachociński 2004; Pawłowski 2004; Jabłocka 2007; Nowakowska-Siuta 2007; Thieme 2009), wykorzystując do tego celu perspektywę tytułowej nordyckiej utopii. Powinno to umożliwić ocenę i weryfikację realnie istniejących mechanizmów działających w nordyckich systemach szkolnictwa wyższego oraz pokazanie złożoności niektórych rozwiązań, do których w sensie ideowym i strukturalnym zmierza także polskie szkolnictwo wyższe.

Kontrola i nadzór jako typy idealne

Choć w potocznym rozumieniu pojęcia „kontrola” i „nadzór” mogą się wydawać bliskie znaczeniowo, to w kontekście teoretycznym i w praktyce studiów nad szkolnictwem wyższym model kontroli sektora szkolnictwa wyższego przez państwo stawiany jest często w opozycji do modelu państwowego nadzoru nad tym sektorem. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wielu autorów używało właśnie tej opozycji do zilustrowania zmiany lub przejścia od zarządzania interwencyjnego do ewaluacyjnego i zerwania z sys-

temem nakazowo-kontrolnym (por. Neave 1986; Van Vught, 1989, 1995; Neave, Van Vught 1991, 1994) lub też opisywało ewolucję systemu od „dyrygowania” (*dirigisme*) do nadzoru, od kontroli *ex ante* do oceniania *ex post*, od ścisłego regulowania prawa do skupienia się na regulach (por. np. Amaral i in. 2003). W jednym z nowszych ujęć owej opozycji kontroli i nadzoru, dokonanej przez Paula Temple’a (2006), uwypuklony zostaje również fakt, że model nadzoru państwowego jest swego rodzaju typem idealnym ucieleśniającym anglo-amerykański system szkolnictwa wyższego, podczas gdy model kontroli państwowej ucieleśnia tzw. system humboldtowski, typowy do niedawna dla większości krajów Europy kontynentalnej.

Definicje wspomnianych modeli można doprecyzować wychodząc od klasycznego trójkąta wpływów Clarka, którego wierzchołki stanowiły: rząd (państwo) – rynek – oligarchia akademicka (Clark 1983, za: Thieme 2009, s. 47 oraz Jabłocka 2007, s. 93). Zgodnie z klasyfikacją modeli szkolnictwa wyższego Brauna i Merriena (1999, za: Thieme 2009, s. 51), którzy rozwinęli model Clarka, w pierwszym przypadku mowa jest o modelu rynkowym, w którym rynek jest rozstrzygającym mechanizmem koordynującym, a państwo zapewnia jedynie minimum niezbędnej regulacji prawnej. Model humboldtowski zaś to model biurokratyczno-oligarchiczny, czyli z dużą rolą odpornej na próby zmian oligarchii akademickiej (w Polsce określanej jako korporacja profesorska) i ścisłą regulacją prawno-proceduralną ze strony państwa (Thieme 2009, s. 51–53). Owe relacje między władzami państwowymi – oligarchią akademicką, rynkiem (w różnej skali) i wieloma innymi jeszcze podmiotami – regulowane są prawnie, ekonomicznie, instytucjonalnie, formalnie i nieformalnie przez tzw. ład akademicki. Od momentu przyjęcia *Strategii Lizbońskiej* i rozpoczęcia realizacji Procesu Bolońskiego w wielu krajach europejskich, w których dotąd reformy koncentrowały się na zasadach finansowania, kontroli jakości, internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, pojawiło się nowe rozumienie koncepcji ładu akademickiego. Jak stwierdza Jerzy Thieme (2009, s. 95): „Pośredni nadzór państwowy okazał się bardziej efektywnym systemem od odgórnej kontroli i koordynacji”, choć oczywiście istnieje dość duże zróżnicowanie w samym modelu pośredniego nadzoru państwowego.

Zastanawianie się nad dalszym istnieniem modelu humboldtowskiego jako możliwego do zachowania w czystej formie i niejako w opozycji do modelu rynkowego wydaje się pozbawione racji bytu wobec dynamicznie zachodzących zmian społecznych oraz zmiany paradygmatów rozwoju społeczno-gospodarczego. Kwestią nie jest „czy” następuje odejście od modelu biurokratyczno-oligarchicznego, ale „kiedy” i w jakich okolicznościach oraz z jaką intensywnością ono następuje. Catherine Paradeise (2009, s. 247–290) ukazuje dynamikę i kierunek zmian w perspektywie europejskiej poprzez zestawienia różnych aspektów działalności uniwersytetów i szkolnictwa wyższego. Wniosek z owego porównania jest taki, że między latami osiemdziesiątymi XX w. i początkiem XXI w. dokonała się zasadnicza zmiana, w wyniku której nastąpiło być może nieodwracalne przeobrażenie zarządzania szkolnictwem wyższym, ale także postrzegania funkcji uniwersytetu w społeczeństwie i jego odpowiedzialności wobec otoczenia społecznego. Zmieniła się bowiem misja i rola społeczna szkół wyższych. Wolność akademicka, bezinteresowność nauki, skoncentrowanie na badaniach oraz samorozwój wewnętrzny uczelni (w modelu humboldtowskim) zaczął ewoluować w kierunku otwartości, służby społeczeństwu oraz dbałości o równowagę między celami zbiorowymi i orientacją rynkową (w modelu amerykańskim) (por. Józwiak 1999, 15–16). Tomasz Maliszewski (2007) rozpatruje tę zmianę w uję-

ciu instytucjonalnym. Poszukując swego momentu „między” modelem humboldtowskim oraz amerykańską ideą „uniwersytetu przedsiębiorczego”, cytowany autor wskazuje na niemożność kategorycznego ich rozgraniczenia. Wynika to z funkcjonalnego, a nie strukturalnego charakteru transformacji instytucjonalnej szkół wyższych, która jest „procesem dynamicznym, amorficznym, wręcz niekontrolowanym, przebiegającym wielokierunkowo i na wielu płaszczyznach jednocześnie” (Maliszewski 2007, s. 60).

Aby szerzej przeanalizować dokonującą się zmianę, przyjrzymy się głównym aspektom oraz liniom podziału między systemami anglo-amerykańskim i humboldtowskim w odniesieniu do dwóch metaobszarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego, tj. zarządzania i finansowania. Pozwoli to nam, poprzez zestawienie proponowanych rozwiązań polskich z rozwiązaniami wprowadzonymi już w krajach nordyckich, na ukazanie skomplikowania i większej złożoności tego procesu, niż mogłoby wynikać ze schematycznych opisów typów idealnych. Ze względu na fakt, iż wskazywane przez nas zmiany w szkolnictwie wyższym są zazwyczaj (lub przynajmniej powinny być) efektem polityki państwa, ramą dla analizy, zwłaszcza realiów polskich, będą uwarunkowania legislacyjne tych zmian².

Tabela 1

Porównanie tradycyjnego modelu kontroli z modelem nadzoru szkolnictwa wyższego przez państwo

Wyszczególnienie	System	
	humboldtowski – model kontroli państwowej	anglo-amerykański – model nadzoru państwowego
Odpowiedzialność zewnętrzna / podległość (<i>external accountability</i>)	Podlega ministerstwu, z uwzględnieniem szczegółowej kontroli budżetu	Podlega ministerstwu, być może poprzez ciało pośredniczące, oraz pozostałym interesariuszom
Sposób zarządzania (<i>governance</i>)	Ciało zarządzające (senat), składające się wyłącznie z członków wybranych wewnątrz społeczności akademickiej danej instytucji	Ciało zarządzające (rada, zarząd) składające się zarówno z interesariuszy wewnętrznych (profesorów, studentów), jak i zewnętrznych, polityków, ludzi biznesu
Kierownictwo instytucji (<i>institutional leadership</i>)	Wybrane spośród kadry akademickich	Zatrudniane przez ciało zarządzające, być może z uwzględnieniem opinii organu państwowego i interesariuszy
Struktury zarządzania (<i>management structures</i>)	Silne wydziały i pozycja profesorów, słabe zarządzanie centralne	Silne zarządzanie centralne i relatywnie słabe zarządzanie na poziomie wydziałów i instytutów

² Na legislację (warunki prawne), jako jeden z podstawowych instrumentarium państwa w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, wskazuje Jerzy Woźnicki (2008, s. 15), opisując rolę państwa w kontekście rozwoju sektora wiedzy (w wąskim ujęciu obejmującego szkolnictwo wyższe, naukę i innowacyjność).

cd. tabeli 1

Struktury akademickie (<i>academic structures</i>)	Małe zakłady i katedry tworzone w oparciu o indywidualnych profesorów (<i>Lehrstuhl</i>), na podstawie tych jednostek tworzy się wydziały	Duże wydziały (jednostki akademickie) odzwierciedlające granice dyscyplinarne
Kontrola jakości / zapewnianie jakości	Sterowana przez państwo (Polska)	Sektor prywatny – niezależne agencje i firmy audytorskie
Dydaktyka i uczenie się (<i>teaching and learning</i>)	Nacisk na autorytet profesorski, uczenie się faktów, częste egzaminy ustne	Proces dydaktyczny skoncentrowany na studencie, kształcenie podejścia krytycznego, zróżnicowane metody oceny
Finansowanie (<i>funding</i>)	Finansowanie publiczne, duże ograniczenia w wykorzystywaniu środków	Mieszane finansowanie publiczne i prywatne, elastyczność w wykorzystywaniu środków
Zatrudnianie pracowników (<i>staff employment</i>)	Zatrudnieni są urzędnikami państwowymi, standardowe kontrakty o pracę	Możliwość zatrudnienia przez instytucję albo przez państwo, zróżnicowane kontrakty zatrudnienia
Własność obiektów (<i>real estate</i>)	Własność państwowa	Obiekty mogą być własnością instytucji lub własnością państwową

Źródło: opracowanie własne na podstawie Temple'a (2006) oraz Thieme (2009), dzięki któremu kategorie przyjęte przez Paula Tempie zostały uzupełnione o kwestię kontroli jakości.

Praktyka kontroli i nadzoru w obszarach zarządzania i finansowania

Zarządzanie na szczeblu centralnym i zarządzanie w uczelniach

Przywoływany w tekście klasyczny trójkąt wpływów Clarka jednoznacznie wskazuje, że zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego określane są zarówno przez państwo (system polityczny) i środowisko akademickie (będące elementem systemu szkolnictwa wyższego), jak i przez rynek (system gospodarczy). Doświadczenia innych krajów dowodzą, że ani wolny rynek, ani też państwo samodzielnie nie są w stanie zagwarantować optymalnego funkcjonowania sektora szkół wyższych (por. Antonowicz 2005, s. 164). Opisywana zmiana modelu kontroli państwowej w nadzór wiąże się z celowym wprowadzeniem mechanizmów rynkowych (wolnej konkurencji). Od lat osiemdziesiątych XX w., pod wpływem globalnej polityki neoliberalnej, szkolnictwo wyższe staje się przedmiotem strategii urynkwienia (por. Pachociński 2004; Nowakowska-Siuta 2007), a także strategii komercjalizacji i hybrydyzacji, których istotą jest balansowanie między systemem norm akademickich i norm rynkowych (por. Nowakowska-Siuta 2007; Antonowicz 2005; Gornitzka, Maassen 2000). Oznacza to, że pod wpływem mechanizmów wolnego rynku (ze względu na masowość kształcenia oraz konieczność racjonalizacji wydatków publicznych) szkoły wyższe

zostały zmuszone do przeformułowania swojej roli w duchu nowego paradygmatu, uosobianego – na szczeblu centralnym – przez tzw. nowe zarządzanie publiczne, państwo / model ewaluacyjny, na szczeblu uczelnianym – przez tzw. zarządzanie komercyjne, funkcjonujące pod mianem menedżeryzmu i promujące na przykład tzw. uniwersytet przedsiębiorczy. Ewaluacyjny model polityki wobec szkolnictwa wyższego implikuje podejście, w którym mechanizmem sterującym tą polityką powinna być „niewidzialna ręka rynku”. Jak zauważa Dominik Antonowicz (2005, s. 92), „w rzeczywistości «ręka» wcale nie jest niewidzialna, lecz jest stymulowana przez aparat ministerialny”.

Eksperci OECD w raporcie z 2008 r. zatytułowanym *Tertiary Education for the Knowledge Society* wskazują na znacznie większe uwikłanie szkół wyższych w sieci różnorodnych oddziaływań niż wynikałoby to z przywoływanej triady: rząd – rynek – oligarchia akademicka (są jeszcze społeczności lokalne, konkurencja międzynarodowa, powiązania i współpraca między uczelniami). Konieczne jest zatem zapewnianie równowagi między sterowaniem przez rząd szkolnictwem wyższym a autonomią szkoły wyższej (por. Dąbrowa-Szefler 2009, s. 60). Rolą rządu w nowym paradygmacie, który odzwierciedla wpływ nowego zarządzania publicznego, jest zatem określanie warunków brzegowych funkcjonowania szkolnictwa wyższego przy pozostawieniu uczelniom swobody działania. Koncepcja nowego zarządzania publicznego przypisuje państwu jedynie rolę pomocniczą, polegającą na „miękkim” sterowaniu wykorzystującym kontrakty, wyznaczającym cele i zadania, wzorce i wskaźniki (por. Thieme 2009, s. 100). Pójście dalej w tym kierunku może jednak spowodować, że, podobnie jak w odniesieniu do życia gospodarczego, w neoliberalizmie państwo ma w optymalnym wariacie pełnić rolę stróża nocnego, tak w odniesieniu do szkolnictwa wyższego miałoby ono jedynie nadzorować przestrzeganie procedur.

Zarządzanie po polsku – od kontroli do nadzoru w celu uporządkowania anarchii

Specyfikę „zarządzania po polsku” w odniesieniu do szkolnictwa wyższego opisuje się najczęściej w kontekście konsekwencji zmian w systemie politycznym i ekonomicznym, które dokonały się w Polsce po 1989 r. Pierwszą siłą sprawczą tych zmian było wprowadzenie demokracji i związanych z tym nowych regulacji prawnych oraz uwolnienie rynku, co wpłynęło zasadniczo na strukturę i sposób funkcjonowania sektora szkół wyższych. Pod wpływem ideologii gospodarki rynkowej, przy jednoczesnym braku polityki edukacyjnej państwa (por. Buchner-Jeziorska 2005, s. 16), „system” szkolnictwa wyższego w Polsce nabrał cech gwałtownie rozwijającego się rynku usług edukacyjnych, a ze względu na negatywne konsekwencje urynkowienia edukacji wyższej (pogorszenie jakości kształcenia) znalazł się w swoistej „pułapce rynku” (por. Buchner-Jeziorska 2001). Chodzi tu jednak o *quasi*-wolny rynek edukacji, a więc o rynek mimo wszystko poddany kontroli państwa (por. Mendys 2008, s. 184). Narastająca w ostatnich latach rywalizacja – nie tylko między uczelniami publicznymi i niepublicznymi, ale także w obrębie każdego z tych sektorów (por. Dietl, Sapijaszka, red. 2006) – skłania do zadawania pytań typu: czy nadal będziemy mieli do czynienia z żywiołowymi procesami rynku edukacyjnego (swego rodzaju anarchią), czy też z odgórnymi regulacjami państwa zmieniającymi reguły gry rynkowej pod wpływem nacisku z jednej strony uczelni państwowych, z drugiej – niepaństwowych (por. Buchner-Jeziorska 2005, s. 28). W ciągu dwudziestu lat istnienia III RP moż-

na było bowiem zaobserwować zarówno fale ograniczania regulacyjnej działalności państwa, jak i tendencje przeciwne.

Drugą siłą sprawczą wpływającą na ewolucję modelu zarządzania szkolnictwem wyższym w Polsce można dostrzec w megatrendach cywilizacyjnych (budowanie gospodarki opartej na wiedzy i tworzenie społeczeństwa wiedzy) wpisujących się w procesy globalizacyjne i proces europeizacji. Polska przyjęła postulowany przez Unię Europejską kierunek rozwoju społeczno-gospodarczego wyznaczany przez *Strategię Lizbońską*, a w przypadku szkolnictwa wyższego – przez Proces Boloński, uznając tym samym za priorytetową modernizację szkolnictwa wyższego (por. szerzej: Dziedziczak Foltyn, Prorok 2008; Dziedziczak-Foltyn, w druku [b]). Przygotowywana obecnie *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego* widzi w nim koło napędowe polskiej gospodarki opartej na wiedzy, jednak skutkuje to koniecznością określenia na nowo roli państwa i jego odpowiedzialności wobec sektora szkół wyższych, w powiązaniu z zasadami autonomii uczelni.

Historycznie rzecz ujmując, w czasach PRL państwo sprawowało nieograniczoną i bezpośrednią kontrolę nad szkołami wyższymi za pomocą swojego aparatu administracyjnego (odpowiednie ministerstwa) oraz ciała buforowego będącego przedłużeniem administracji rządowej – Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Na mocy *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, przyjętej 12 września 1990 r.³, wprowadzono w Polsce zasadę niezależności wobec administracji państwowej, autonomii instytucjonalnej szkół wyższych, wolności akademickiej (swoboda badań i nauczania), zasady kierowania szkolnictwem wyższym poprzez mechanizmy pośrednie (system konkurencyjnego finansowania), umożliwiono rozwój samorządności wewnętrznej (por. Eurybase... 2009). Przygotowywana przez długie lata ustawa z 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*⁴ przyznawała ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego prawo określania w drodze rozporządzeń ogólnych ram funkcjonowania systemu tego szkolnictwa. Arbitralny charakter wielu zapisanych w ustawie uprawnień ministra (por. Thieme 2009, s. 234–235) i w gruncie rzeczy poszerzenie tych uprawnień w stosunku do poprzednich przepisów o możliwość dokonywania kontroli działalności uczelni⁵ (por. Dąbrowa-Szefer, Jabłecka 2007, s. 187) dowodzą istnienia ścisłego państwowego „gorsetu” prawno-proceduralnego nałożonego na autonomiczne uczelnie przez ustawy i liczne rozporządzenia (por. Thieme 2009 s. 240–241). W opinii ekspertów OECD, od 1990 r. kompetencje polskich organów władzy zostały utrzymane w niezmienionej formie, zmianom uległy jedynie szczegóły. Jak piszą oni dalej o uprawnieniach Ministerstwa: „steruje ono także systemem «na odległość», wykorzystując mechanizmy finansowe i regulacyjne oraz mechanizmy ewaluacji do kierowania «autonomicznymi» instytucjami szkolnictwa wyższego – uczelniami, zachowując przy tym jednak uprawnienia ogólne w zakresie nadzoru” (Fulton i in. 2008, s. 21).

Eksperti OECD zarzucają polskiemu systemowi szkolnictwa wyższego, iż kluczowe organy o kompetencjach doradczych składają się z przedstawicieli akademickich grup interesu, nie otwierając się na interesariuszy zewnętrznych (por. Fulton i in. 2008, s. 21). Prob-

³ DzU 1990, nr 65, poz. 385.

⁴ DzU 2005, nr 164, poz. 1365.

⁵ Mowa jest tu głównie o prawie ministra do wszczęcia postępowania w sprawie likwidacji uczelni publicznej lub cofnięciu pozwolenia na utworzenie uczelni niepublicznej i nakazaniu jej likwidacji. O prawno-społecznych warunkach powstania i likwidacji szkół wyższych w Polsce piszą więcej Andrzej Rozmus i Agnieszka Ordon (2008).

lemem jest też konserwatyzm Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (finansowanego przez państwo organu przedstawicielskiego), nadal odgrywającej znaczącą rolę w ustalaniu polityki państwa wobec szkolnictwa wyższego (por. Thieme 2009, s. 236). Nie powinno więc dziwić, że OECD określa system zarządzania szkolnictwem wyższym w Polsce jako zachowawczy i niedostatecznie zorientowany na potrzeby społeczne oraz borykający się z nadmierną „akademickością”, implikującą brak różnorodności w odniesieniu do realizowanej przez szkoły misji i wyznawanych wartości (por. Fulton i in. 2008, s. 47–48; Thieme 2009, s. 237–239).

Aby zmienić zunifikowany i pasywny charakter dotychczasowej polityki wobec szkolnictwa wyższego, na gruncie obecnie projektowanej reformy (por. *Założenia...* 2009) proponuje się odejście od dotychczasowego zarządzania szkolnictwem wyższym na poziomie krajowym i instytucjonalnym w kierunku zwiększenia autonomii uczelni o dużym potencjale naukowym i dydaktycznym oraz aktywnej (zadaniowej) polityki rządu. Zasadnicza zmiana w nowym modelu zarządzania szkolnictwem wyższym ma polegać na różnicowaniu uczelni (na elitarne, dobrze wpisujące się w rozwój społeczno-gospodarczy kraju i regionu, oraz zawodowe, ukierunkowane na potrzeby lokalne), zwiększeniu ich autonomii w sferze określania i realizacji misji, ukierunkowaniu na finansowanie zadaniowe, zwiększeniu nacisku na efekty działalności uczelni (jakość badań i dydaktyki, powiązanie uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym). Zwiększenie autonomii wobec administracji rządowej planuje się także w odniesieniu do organizacji przedstawicielskich i kontrolnych.

Wydaje się przy tym, że rozszerzanie autonomii polskich uczelni postrzegane jest przez decydentów jako panaceum na bolączki krajowego szkolnictwa wyższego. Tymczasem w ocenie ekspertów OECD uczelnie w Polsce wypadają pod względem swobody działania znacznie lepiej niż uczelnie z innych państw europejskich, które stosunkowo niedawno zaprzestały ścisłego nadzorowania szkół wyższych na szczeblu centralnym. Okazuje się jednak, iż wiele kwestii wciąż wymaga reform narzuconych politycznie z zewnątrz i umocowanych legislacyjnie. Przykładem takiego problemu, w odniesieniu do idei „nowego zarządzania publicznego”, jest brak profesjonalizmu i zbyt krótka kadencja najwyższych urzędników uczelni (zwłaszcza w konfrontacji z nadzwyczajnym statusem profesury), a także brak lub nieudolność planowania strategicznego w szkołach wyższych (Thieme 2009, s. 243; Fulton i in. 2008, s. 89–90, 55). Aby zmienić ten stan rzeczy, nie wystarczy samo podnoszenie poprzez szkolenia kompetencji kadry akademickiej w dziedzinie profesjonalnego zarządzania⁶. Pomocne, acz również niewystarczające, jest zasugerowane przez ekspertów OECD nałożenie przez państwo uczelniom publicznym wymogu opracowywania i bieżącego aktualizowania planów strategicznych (por. Fulton i in. 2008, s. 90). Problemy te wskazują na potrzebę zwiększenia autonomii organizacyjnej, zwłaszcza że mamy do czynienia z niespójnością systemu zarządzania w uczelniach. Rozmywa się bowiem rola organów przedstawicielskich (senatu, rady wydziału itp.), które z jednej strony pełnią rolę organów zarządzających, z drugiej – organów doradczych lub legislacyjnych (por. Fulton i in. 2008, s. 54). W tej sytuacji eksperci OECD zalecają podjęcie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dialogu ze szkołami wyższymi oraz otwarcie

⁶ Przykład szkoleń dla rektorów organizowanych przez Fundację Rektorów Polskich został wskazany przez Eurydice w raporcie *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie* (por. Eurydice 2009).

debaty na temat przykładów dobrej praktyki w zakresie wewnętrznego zarządzania szkół wyższych (por. Fulton i in. 2008, s. 90).

Niejako w odpowiedzi na wyżej wymienione problemy w *Założeniach do nowelizacji ustawy...* można przeczytać: „Zarządzanie szkolnictwem wyższym w XXI wieku wymaga połączenia misji akademickiej ze zdolnością zarządzania, a nie zastępowania jednego elementu drugim” (za: Bank Światowy *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, 2004, s. 4). Ze względu na przestarzałe zarządzanie, w polskich szkołach wyższych planowane są zmiany w ustroju uczelni publicznej. Ustawa wprowadza alternatywny model wyboru władz uczelni publicznej (z wyjątkiem szkół wojskowych i służb państwowych) w trybie tradycyjnym bądź konkursowym (umożliwiającym bardziej menedżerskie zarządzanie uczelnią), zwiększenie kompetencji rektora (związanych z opracowaniem i realizacją strategii rozwoju uczelni, decydowaniem o kształcie struktury organizacyjnej uczelni, gospodarowaniem majątkiem uczelni) oraz przypisanie senatowi uczelni roli rady pracowniczej. W celu integracji uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz wzmocnienia jej funkcji strategicznej (wpisania szkół wyższych w politykę regionalną) proponuje się – fakultatywnie dla wszystkich uczelni, a obligatoryjnie dla państwowych wyższych szkół zawodowych – tworzenie konwentów (organu nadzorczego), w którym zasiadać będą przedstawiciele władz regionalnych i przedsiębiorców. Szereg zmian ukierunkowanych na poszerzenie autonomii szkół wyższych dotyczy również poprawy jakości kształcenia (upodmiotowienie uczelni poprzez zwiększenie swobody tworzenia nowych kierunków studiów i określania ich profilu na podstawie Krajowych Ram Kwalifikacji) oraz zwiększenia przejrzystości polityki kadrowej (konkursowy tryb zatrudniania nauczycieli akademickich, wprowadzenie kadencyjności w pełnieniu funkcji kierownika jednostki).

Abstrahując od słuszności poszczególnych rozwiązań sugerowanych w najnowszej nowelizacji prawa, reforma szkolnictwa wyższego oceniana jest przez środowisko akademickie jako niespójna, zbyt konserwatywna i nie pociągająca za sobą pozytywnych zmian systemowych⁷. Dostrzec w niej można przejawy działań typowych dla modelu kontroli państwowej: wprowadzanie zmian w formie administracyjnego i/lub prawnego ich narzucenia uczelniom przez władze centralne zamiast stworzenia uczelniom takich warunków, aby same mogły wybierać lub odrzucać te rozwiązania. Jak zauważa Jerzy K. Thieme (2009, s. 344–346), zwiększenie zakresu oddziaływania biurokratycznego, aczkolwiek przy minimalnym zmniejszeniu oligarchii, oznacza, że proponowane zmiany nadal nie wychodzą poza ramy dotychczasowego modelu biurokratyczno-oligarchicznego.

Zarządzanie po nordycku – od kontroli do nadzoru i z powrotem

Zarządzanie szkolnictwem wyższym podlega w dużej mierze tym samym rygorom i reżimom jak zarządzanie innymi dziedzinami życia społecznego, na które zasadniczy wpływ ma państwo. Stwierdzenie to ma podstawowe znaczenie dla opisu zmian zarządzania szkolnictwem wyższym w krajach nordyckich, ponieważ jest ono tam ściśle i nierozdzielnie traktowane jako część sektora publicznego oraz razem z nim ewoluuje zgodnie ze

⁷ Wiele z rozwiązań, jak również sam sposób reformowania szkolnictwa wyższego, zostało mocno skrytykowane na poszczególnych etapach projektowania reformy przez środowisko akademickie w trakcie trwania konsultacji społecznych (por. Dziedziczak-Foltyń 2009 [w druku]).

zmieniającymi się paradygmatami administracji i zarządzania publicznego. O ile więc nowe zarządzanie publiczne uznano w ostatnich dekadach za najskuteczniejszy sposób zarządzania w sektorze publicznym, o tyle mamy też do czynienia z różnymi sposobami stosowania go w odniesieniu do szkolnictwa wyższego.

Podobnie jak w większości krajów wysoko rozwiniętych gospodarczo, gdzie pod koniec lat osiemdziesiątych XX w. w zamian za nieefektywne formy administrowania publicznego w wykonaniu państwa zaoferowano zdecentralizowanie rządu i przejście do nowych form zarządzania publicznego, kraje nordyckie również zdecydowały się na stopniowe wprowadzanie tych rozwiązań. Jednak w państwach Europy Północnej, określanych mianem państw dobrobytu (*welfare states*), w których w sposób bardziej aktywny i efektywny prowadzono politykę społeczną, problemy z niewydolnością administracji publicznej pojawiły się nieco później i nie były tak poważne jak w innych państwach zachodnich. Niemniej jednak również w krajach nordyckich – najwcześniej w Danii, od 1992 r. (por. Jensen 1998), a najpóźniej i najmniej przekonująco w Norwegii (por. Wise 2002) – pojawiły się inicjatywy zmiany reguł gry w sektorze publicznym oraz stopniowego wycofywania się państwa z wcześniej istniejącego kontraktu społecznego. Ogólnie można przyjąć, że zmiany te charakteryzowało miękkie przechodzenie „od państwa socjalnego do państwa minimalnego” (por. Fogh Rasmussen 1993) oraz od demokracji partycypacyjnej do demokracji rynkowej (por. Knudsen 2008).

Tak wyraźne osadzenie zmian zarządzania w szkolnictwie wyższym w szerszym kontekście zmian w sektorze publicznym spowodowane jest faktem, że szkolnictwo wyższe traktowane było przez dziesięciolecia jako jeden z ważniejszych resortów sektora publicznego i jako takie przyczyniało się do realizacji idei państwa dobrobytu. Dłuższa perspektywa historyczna pozwala dostrzec, że wraz z jego intensywnym rozwojem po II wojnie światowej, szkolnictwo wyższe stało się motorem i instrumentem zmiany społecznej, wcielającej w życie ideały egalitaryzmu społecznego i generującego kapitał społeczny potrzebny do rozwoju społeczeństwa przemysłowego zgodnie z socjaldemokratycznym ideałem planowania społecznego. Przypisanie tak ważnej roli szkolnictwu wyższemu w rozwoju społecznym powodowało aż do lat dziewięćdziesiątych XX w. bardzo wyraźną dominację modelu humoldtowskiego, z silną kontrolą państwa, choć przy jednoczesnym zachowaniu znacznej wewnętrznej autonomii uczelni. Na przykład proces umasowienia szkolnictwa wyższego został zaplanowany i wdrożony pod koniec lat sześćdziesiątych nie tyle w celu sprostania indywidualnym ambicjom awansu edukacyjnego studentów, ile przede wszystkim w celu dostosowania liczby i struktury absolwentów do zapotrzebowania rynku pracy na wykwalifikowaną siłę roboczą (por. Vabø, Aamodt 2005). Rozrastający się sektor socjalny państwa opiekuńczego tworzył nowe miejsca pracy, ale też podnosił poprzeczkę wykształcenia zatrudnianych w nim pracowników. Proces umasowienia dokonywał się w zamkniętym systemie szkolnictwa wyższego, w którym powodem zmian była chęć większego wykorzystania jego funkcji użytecznej i ekonomicznej, a cały ciężar finansowania ekspansji sektora wzięło na siebie państwo. Ono też, pozostając i działając jeszcze cały czas w ramach państwa narodowego, było depozytariuszem i reprezentantem interesów wszystkich obywateli.

W tym czasie nastąpiło rozszerzenie bazy demokratycznej wewnątrz instytucji akademickich, kiedy to rewolty studenckie roku 1968 doprowadziły do zwiększonego udziału studentów w zarządzaniu uniwersytetami. Powodowało to przededefiniowanie roli poszcze-

gólnych aktorów w nordyckim modelu demokracji uczestniczącej i wykrystalizowanie się grup interesariuszy wewnątrz uniwersytetu (studenci i kadra akademicka) oraz na zewnątrz (państwo, pracodawcy i organizacje w otoczeniu społecznym). Na niespotykaną wręcz skalę studenci stali się współdecydentami w zarządzaniu instytucjami akademickimi, a niekończące się debaty i eksperymenty z nowymi formami kształcenia w nowo tworzonych szkołach wyższych doprowadziły po części do paraliżu decyzyjnego lub znacznego przedłużania procesu podejmowania decyzji administracyjnych i dydaktycznych (por. de Boer, Stensaker 2007, s. 104–108).

Niedoskonałości centralnego planowania w sektorze szkolnictwa wyższego zaczęły być odczuwalne, gdy rozbudowana wewnętrzna autonomia uczelni, oparta na zasadach samorządności, pogłębiła poczucie ich „niesterowalności” wobec pojawienia się nowych paradygmatów zarządzania w latach dziewięćdziesiątych. Uczelnie nie chciały i nie umiały szybko i sprawnie dostosowywać się do powstających ograniczeń ekonomicznych oraz do towarzyszących im nowych wyzwań społeczno-politycznych. Kwestie nieefektywnej produkcji wiedzy dającej się potencjalnie szybko zastosować (*mode 2 knowledge*) i być może skomercjalizować, zgodnie z regułami gospodarki opartej na wiedzy, nie trafiały na podatny grunt w instytucjach akademickich. Uczelnie i studenci przez cały czas żądali zwiększania środków na dydaktykę (por. Musiał 1994), z drugiej strony trudny do zaakceptowania dla interesariuszy wewnętrznych był zyskujący na znaczeniu w tamtym czasie nowy paradygmat rozwoju gospodarczego. Zakładał on bowiem oparcie się w większej mierze na wartościach i zachowaniach typowych dla wolnego rynku, a nie dla interwencjonizmu związanego z realizacją państwa dobrobytu (por. Roland 2000). Paradygmat ten został zapożyczony z ekonomii i promował wydajność oraz efektywność w gospodarowaniu zasobami jako główną zasadę skutecznego rządzenia. Za tymi ideałami szły, konieczne do jego realizacji, metody zarządzania zapożyczone z praktyk nowego zarządzania publicznego, coraz bardziej rozpowszechniającego się w sektorze publicznym.

Spowodowało to w latach dziewięćdziesiątych przededefiniowanie celów polityki szkolnictwa wyższego, którego funkcja utylitarna stawała się mniej ważna, a coraz bardziej zaczęto definiować tę politykę przez jej funkcję ekonomiczną, tj. przystawalność do zmieniających się potrzeb społecznych oraz efektywność w wykorzystaniu środków finansowych. Powstała na podstawie dyskursu społeczeństwa opartego na wiedzy strategia rozwoju szkolnictwa zakładała, że na początku XXI w. instytucje szkolnictwa wyższego miały stać się miejscami promującymi innowacyjność społeczną i gospodarczą. W tym celu wprowadzono w Danii w 2003 r. m.in. nowe formy własności instytucji akademickich, takie jak np. „instytucje, które znajdują się we własnym posiadaniu” (*selvejende institutioner*) (por. *Lov om universiteter* 2003, §1, ust. 2). Ponadto w najnowszej fińskiej ustawie o uniwersytetach (*Universities Act* 2009) uczyniono z uniwersytetów korporacje prawa publicznego oraz wprowadzono możliwość tworzenia szkół wyższych jako fundacji prawa prywatnego przy współudziale kapitałowym państwa. Zaraz po uchwaleniu ustawy w 2003 r. „samoposiadające się” uniwersytety duńskie nie dysponowały budynkami, w których działały, jednak stopniowo również ta forma sprawowania kontroli właścicielskiej przez państwo uległa zmianie. Obecnie uczelnie duńskie są właścicielami budynków i mogą nimi dysponować na warunkach rynkowych, choć zgodnie z kontraktami zawieranimi z ministerstwem.

Jednak nie forma i struktura własności mają największe znaczenie dla zmian w zarządzaniu nordyckim szkolnictwem wyższym. Prawdopodobnie główną rolę odgrywa tu ko-

nieczność zawierania między wszystkimi uczelniami a nadzorującym je ministerstwem tzw. kontraktów rozwojowych⁸, w których określa się w perspektywie kilku lat (najczęściej trzech) finansowanie celowe wszelkich rodzajów działalności instytucji akademickiej. W kontraktach mowa jest o liczbie wyedukowanych absolwentów w poszczególnych dyscyplinach, liczbie doktoratów, strategicznych projektach badawczych oraz strategii współpracy z otoczeniem społecznym. Wprowadzenie kontraktowości relacji uczelni z nadzorującym ją ministerstwem wzmocniło i dopełniło zarysowującą się od kilku lat wyraźną tendencję do wprowadzania zasad rynkowych do polityki szkolnictwa wyższego, z drugiej jednak strony pozwala rządowi w procesie negocjowania kontraktów przez cały czas sprawować długofalową kontrolę nad uczelniami.

Stosowanie nie tylko sposobów, ale także struktur zarządzania typowych dla przedsiębiorstw sektora prywatnego dokonywało się systematycznie od dłuższego czasu poprzez instytucję rad zarządzających uniwersytetami, składających się z mieszanej grupy interesariuszy, z których często większość to interesariusze zewnętrzni (por. Carney 2006; Engwal 2007; Larsen 2006; Musiał 2010). Rady takie pełnią funkcję nadzorczą w stosunku do pozostałych organów władzy danego uniwersytetu i jego administracji wewnętrznej. W niektórych przypadkach rady nadzorcze same decydują o tym, aby zatrudnić rektora na kontrakcie menedżerskim, a rektor w ramach swych uprawnień na podstawie otwartych konkursów zatrudnia dziekanów, ci zaś – szefów pozostałych niższych szczebli administracyjnych. Procedura ta, najszerzej wśród państw nordyckich stosowana w Danii, choć możliwa też w Norwegii i Finlandii, nadaje działalności instytucji akademickiej charakter niemal rynkowy, w którym na podstawie określonego kontraktu „wyprodukowane” zostać mają określone liczby absolwentów różnych szczebli i dyscyplin oraz prowadzone mają być badania określone w głównych tematach badawczych uzgodnionych w kontrakcie. Kontraktami okresowymi regulowane są też analogicznie relacje zarządu z niższymi organami administracji wewnątrz uniwersytetu.

Krytycy utrzymują, że kontrakty nieuchronnie spychają szkolnictwo wyższe w objęcia rynku i wypaczają ideał wolności badań naukowych, a także znacznie ograniczają autonomię uczelni. Kontrakty wprowadzają bowiem do sektora publicznego retorykę i praktyki zarezerwowane dotychczas dla sektora prywatnego, takie jak np. audyt, i to nie tylko w wymiarze kontroli finansowej, lecz również w wymiarze zgodności zamierzonych celów z osiągniętymi wynikami (por. Wright, Williams Ørberg 2008, s. 40–42). Powoduje to wzrost standaryzacji procesu kształcenia i badań (taylorizm) za cenę wolności badań, którą skądinąd uznaje się za jedną z cech innowacyjności. Debaty parlamentarne w Danii towarzyszące przyjmowaniu *Prawa o uniwersytetach* w 2003 r. dotyczyły m.in. tej kwestii, jednak polityczni zwolennicy nowych rozwiązań twierdzili, że wolność badań nie zostanie w praktyce naruszona (por. Williams Ørberg 2006). Tym, czego jednak z perspektywy kilku lat obowiązywania nowego prawa nie da się nie zauważyć, jest fakt, iż uniwersytety same narzucają sobie ograniczenia co do kierunków badań albo otwierania nowych kierunków (bo wykraczałyby one np. poza kontrakt zawarty z ministerstwem), a zatrudnianie pracowników na kontraktach krótkoterminowych powoduje koncentrowanie się na doraźnych rezultatach, możliwych do osiągnięcia w ciągu kilku lat. Chodzi o to, aby udowodnić zasadność wydawanych środków i uzyskać możliwość kolejnego ubiegania się o fundu-

⁸ W Polsce polityce kontraktów proponuje poświęcać więcej uwagi Ireneusz Białecki (por. Białecki 2008).

sze nawet na doraźne utrzymanie jednostek badawczych uczelni czy kontynuowanie kształcenia na nowych kierunkach studiów.

Przedstawione wyżej spostrzeżenia dotyczące wprowadzenia nowych metod zarządzania w nordyckim szkolnictwie wyższym ukazują potencjalny paradoks, szczególnie widoczny w Danii, związany z przechodzeniem od kontroli do nadzoru w warunkach uniwersytetu jako instytucji sektora publicznego. Mimo uzyskania formalnie większej samodzielności w ramach nadanego im statusu – co w założeniu dawało uczelniom możliwość bardziej swobodnego dysponowania środkami uzyskanymi na kształcenie i badania – szkoły wyższe mogą mniej lub bardziej samodzielnie ograniczać wolność badań i skupiać się na kształceniu tylko w dziedzinach w danym czasie znajdujących uznanie w oczach zawierającego kontrakt ministerstwa nauki. Następuje więc samoograniczenie, zaś szkoła wyższa przestaje być miejscem do tworzenia innowacji, ponieważ sam kontraktualizm w kontekście usług badawczych i dydaktycznych wywołuje określoną dynamikę samo-kontroli i postulowany nadzór jest tylko „kontrolą inaczej”, czyli narzuconą sobie samej przez daną instytucję.

Finansowanie ze środków publicznych i środków prywatnych

Finansowanie kształcenia i badań jest jedną z najistotniejszych kwestii, których analiza pozwala ocenić, w jakim stopniu dany system szkolnictwa nosi cechy modelu humboldtowskiego, z pełnym finansowaniem i kontrolą wydatków ze strony państwa, w jakim zaś zauważalne są w danym systemie cechy modelu anglo-amerykańskiego, z mieszanymi źródłami pochodzenia środków finansującymi działalność i z elastycznym nadzorem państwa nad wydatkami instytucji akademickich. Ekonomista Nicholas Bar (2006, s. 8–9), przeciwstawiając heterogeniczny „anglo-amerykański” model szkolnictwa wyższego homogenicznemu modelowi „skandynawskiemu”, zdecydowanie twierdzi, iż centralnego planowania w szkolnictwie wyższym nie da się utrzymać, a ponadto nie jest ono pożądane. Stawia więc tezę o konieczności zróżnicowanego i zdecentralizowanego wspierania finansowego szkół wyższych, charakterystycznego dla modelu „anglo-amerykańskiego”. Zasadnicza zmiana polega tu na odejściu od charakterystycznego dla modelu biurokratycznego finansowania podmiotowego (rozdzielanie między uczelnie środków według zgłaszanego przez nie zapotrzebowania) oraz przyjęciu w jego miejsce finansowania o charakterze przedmiotowym, typowym dla modelu ewaluacyjnego. Państwo ewaluacyjne ogranicza subwencje dla szkolnictwa wyższego i nauki, a tym samym mobilizuje uczelnie do korzystania z alternatywnych, prywatnych źródeł finansowania. Finansowanie warunkowe, z jednoczesnym monitorowaniem sposobu wykorzystania środków i rozliczania uczelni z ich wydatkowania, ma w konsekwencji zapewnić efektywniejsze finansowanie szkół wyższych (por. Mendys 2008, s. 154–155).

Państwo jawi się w odniesieniu do finansowania szkolnictwa wyższego coraz częściej jako „regulator”/„katalizator” usług publicznych, a nie ich bezpośredni dostawca (por. Kwiek 2004), lub też, na tle procesów urynkowienia szkolnictwa wyższego, jako „nabywca” usług edukacyjnych i badawczych świadczonych przez uczelnie (por. Mendys 2008, s. 174). Jakkolwiek więc państwo przestaje samo kontrolować finansowanie szkolnictwa wyższego, pozostawia jednak w swych rękach wiele mechanizmów ewaluacyjnych i audytorskich pozwalających sprawować nadzór nad polityką finansową uczelni.

Finansowanie po polsku – nominalnie niskie nakłady w sztywnym gorsecie przepisów

Od wielu lat ubolewa się w Polsce – a przy okazji przyjęcia *Strategii Lizbońskiej* i reformowania szkolnictwa wyższego komentarze te się nasiliły – nad niedofinansowaniem sektora nauki i sektora szkół wyższych. Po 1990 r. budżet państwa musiał w pierwszej kolejności łagodzić społeczne koszty przemian systemowych, inwestycje w sektor szkół wyższych i jego infrastrukturę badawczą nie stanowiły więc zasadniczej potrzeby. Ze względu na niskie krajowe nakłady ogółem na działalność badawczą i rozwojową w relacji do PKB, które w porównaniu z krajami OECD (średnia 2,25% w 2006 r.) są ponadczterokrotnie niższe (0,56%) (por. Jajszczyk 2008), nie należy się spodziewać zbyt szybkiego osiągnięcia przez Polskę pułapu 3%, postulowanego dla krajów Unii Europejskiej w *Strategii Lizbońskiej*. Wydaje się złudne przeświadczenie, że przybliżą nas do gospodarki opartej na wiedzy szkoły wyższe nadal niedostatecznie finansowane z budżetu państwa i jeszcze słabiej przez przedsiębiorstwa. Jakkolwiek przeciągający się proces reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce procentuje istotnymi, pozytywnymi zmianami w sferze finansowania (por. Fulton i in. 2008), to zmiany te są wciąż niewystarczające.

Obowiązujące od 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* ustanowiło dwa różne systemy finansowania w zależności od typu szkoły wyższej. Dla uczelni publicznych podstawę finansowania stanowią dotacje budżetowe państwa z możliwością posiadania przychodów własnych, dla niepublicznych – środki pozabudżetowe, a także dotacje państwowe. Oprócz dotacji państwowych (stanowiących około 70%) uczelnie publiczne osiągają przychody z czesnego za studia niestacjonarne (około 20%) oraz ze źródeł zewnętrznych (około 10%), np. grantów badawczych, świadczenia usług edukacyjnych i doradczych (por. Thieme 2009, s. 253). Około 96% wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe ma formę bezpośrednich dotacji, w niewielkim zakresie skierowanych do uczelni niepublicznych, a to jedynie w ramach dotowania pomocy materialnej dla studentów i doktorantów oraz działalności naukowo-badawczej. Mimo pozytywnie ocenianych przez ekspertów OECD zmian odnoszących się do sposobu rozdzielania środków publicznych na cele dydaktyczne na podstawie algorytmu, a środków na badania naukowe na zasadzie konkurencyjności, jednym z zasadniczych problemów wskazywanych w raporcie OECD jest kwestia jakości i zrównoważenia mechanizmów finansowania w odniesieniu do zarówno „materiału wejściowego”, jak i „produktu wyjściowego”. Algorytmiczne dotowanie szkół wyższych przez państwo nie uwzględnia jak dotąd zmiennych wyjściowych, jak na przykład ma to miejsce w krajach skandynawskich stosujących mechanizm przydzielania uczelniom dotacji na podstawie ich osiągnięć. W Polsce obecnie obowiązuje algorytm skonstruowany na podstawie wskaźników wejściowych powiązanych z liczbą kadry akademickiej mającej stopnie i tytuły naukowe i (dopiero od 2007 r.) także z wielkością przyjęć na studia (por. Fulton i in. 2008; Thieme 2009). W przypadku dotacji na działalność naukowo-badawczą wypracowano stabilny, oparty na zasadzie selektywności (konkurencyjności i ocenie jakości), dość transparentny system finansowania. Co więcej, wzrosła świadomość decydentów odnośnie do konieczności zwiększania nakładów na działalność B+R. W konfrontacji z proinnowacyjnymi priorytetami Unii Europejskiej nadal jednak „badania, rozwój i innowacje” wymagają ujęcia w ramach kompleksowej wizji rozwoju szkolnictwa wyższego oraz zmniejszenia poważnych niedoborów w tej dziedzinie (por. Fulton i in. 2008).

Obecnie podstawowym problemem publicznych szkół wyższych w Polsce – mimo faktu, iż udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB (niespełna 1%) nie odbiega od średniej OECD (ponad 1%) – jest znacznie wolniejsze tempo wzrostu dotacji budżetowych niż tempo wzrostu liczby studentów (por. Dąbrowa-Szeffler, Jabłeczka 2007, s. 168). Wymusiło to na uczelniach obniżenie kosztów kształcenia, ale także substytucję środków budżetowych rosnącymi przychodami pozabudżetowymi. Powracającym tematem jest kwestia wprowadzenia powszechnej odpłatności za studia, sugerowanej przez ekspertów OECD. Miałaby ona stanowić nie dyskryminującą nikogo formę współfinansowania kosztów studiów, umożliwiającą wzmocnienie z zaoszczędzonych dotacji publicznych systemu pomocy materialnej dla studentów (por. Fulton i in. 2008). Zasilanie uczelni ze źródeł innych niż budżet publiczny i czesne rządu 10% to, w ocenie ekspertów OECD, wciąż za mało, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę fakt, iż publiczne szkoły wyższe oraz dotowane przez państwo szkoły niepubliczne w Polsce mają, w porównaniu z innymi krajami europejskimi, dość szeroką pulę możliwości wykorzystywania środków prywatnych, a dodatkowo motywowane są przez państwo udogodnieniem w postaci ulg podatkowych dla uczelni (por. Eurydice 2009, s. 77–86). Konieczne jest wzmocnienie dynamiki poszukiwań zewnętrznych źródeł finansowania szkół wyższych poprzez opracowanie przez decydentów wytycznych co do sposobów wspierania takich przedsięwzięć (por. Fulton i in. 2008, s. 59, 96). Rosnącym na znaczeniu zewnętrznym źródłem finansowania szkół wyższych są też środki pochodzące z funduszy europejskich (dostępne w ramach programów operacyjnych i dystrybuowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego)⁹.

Wychodząc naprzeciw konieczności nadania nauce pierwszoplanowej roli w systemie szkolnictwa wyższego, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w zapowiedziach reform (*Założenia...* 2009) zasygnalizowało zmiany jakościowe oraz mające poprawić efektywność wydatkowania publicznych środków na szkolnictwo wyższe. Swoistym *novum* ma być wyłonienie najlepszych i najnowocześnie zarządzanych jednostek organizacyjnych (także z sektora niepublicznego), które uzyskają status KNOW (Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących) wiążący się z finansowaniem z tzw. funduszu jakościowego. Projekt nowelizacji przewiduje też realny wzrost dotacji stacjonarnej dla uczelni publicznych w latach 2011–2013 oraz zmianę algorytmu podziału tej dotacji, polegającą na nadaniu w nim większej wagi wskaźnikom jakościowym. Propozycje te, i wiele innych zapisanych w projekcie, stanowią niezbitą dowód determinacji rządu w odniesieniu do bezwzględnej konieczności zreformowania szkolnictwa wyższego. Ze względu jednak na fakt, iż finansowanie szkolnictwa wyższego jest zacofane koncepcyjnie w stosunku do sektora prywatnego, podejście administracji państwowej w tym przypadku nadal przypomina sposób myślenia reformatorów „realnego socjalizmu” (por. Thieme 2009, s. 263).

Finansowanie po nordycku – ostrożne urynkowienie z interesariuszami zewnętrznymi i państwem w tle

Od kiedy miarą postępu cywilizacyjnego danego kraju i jego potencjalnego powodzenia w wyłaniającym się społeczeństwie wiedzy stały się nakłady na tzw. czynnik B+R (czyli

⁹ O finansowaniu szkolnictwa wyższego w ramach programów operacyjnych więcej w: Dziedziczak-Foltyn (w druku 2010a).

badania i rozwój), kraje nordyckie znalazły się w czołówce rankingu OECD. Wśród nich najwięcej na badania i rozwój w stosunku do PKB wydają Szwecja i Finlandia (znacznie powyżej 3%), podczas gdy Islandia ok. 3%, Dania ok. 2,5% oraz Norwegia ok. 2% (OECD 2008b). Interesujący jest udział w finansowaniu badań i rozwoju sektora prywatnego, który w Szwecji wynosi ponad 75%, w Finlandii ponad 70% i prawie tyle samo w Danii oraz w Norwegii i Islandii ok. 60% (por. Kalpazidou Schmidt 2007, s. 518). Dynamika zmian w całym obszarze nordyckim od lat osiemdziesiątych nie była jednorodna i najwyraźniej wzrastało finansowanie B&R w Finlandii, przy czym najbardziej przyczynił się do tego przemysł elektroniczny.

Wspominanie o finansowaniu badań i rozwoju w kontekście polityki szkolnictwa wyższego może wzbudzać wątpliwości wobec tylko częściowego ząębienia się tradycyjnego modelu finansowania szkół wyższych z modelem finansowania nauki. Również w warunkach krajów nordyckich badania naukowe najczęściej są, choć nie zawsze muszą być esencją działalności instytucji działających w szkolnictwie wyższym. Jako przykład niech posłużą wyższe szkoły zawodowe w Danii czy lokalne wyższe szkoły zawodowe w Norwegii i Szwecji, w których obciążenia zatrudnionej kadry związane są w znacznym stopniu z dydaktyką i administracją, w minimalnym zaś stopniu z badaniami naukowymi, mimo postępującego procesu tzw. akademizacji tego typu szkół (por. Kyvik 2009, s. 135–165).

W ostatnich latach zarysowują się jednak również tendencje do określenia nowej roli największych uczelni w rozwoju nauki poprzez coraz wyraźniejsze powiązanie ich finansowania z osiąganymi wynikami badawczymi. Dokonuje się to poprzez powiązanie kontraktowej działalności badawczej prowadzonej w szkołach wyższych z podnoszeniem innowacyjności gospodarki. Postępujące w ten sposób urynkowanie działalności badawczej w szkołach wyższych oznacza w praktyce koncentrację na kilku dyscyplinach nauki i funkcjonalne podporządkowanie badań w pozostałych dziedzinach, jak np. naukach społecznych i humanistyce do ich przystawalności do arbitralnie wyznaczonych strategicznych kierunków badawczych. Projekty takie są najczęściej realizowane przez specjalnie do tego celu powołane i afiliowane przy uniwersytetach zespoły badawcze funkcjonujące, tak jak to się dzieje na przykład w Norwegii, jako Badawcze Centra Doskonałości (por. Musiał 2010).

W Danii finansowanie zależy w znacznej mierze od kontraktów rozwojowych zawieranych przez uczelnie z odpowiednim ministerstwem, zaś cele badawcze ujmowane w kontraktach są często pochodną dyskusji prowadzonych w kręgach politycznych. Przykładem takiego postępowania może być strategia rządu duńskiego z 2006 r. dotycząca globalizacji, która przełożyła się na powstanie polityczno-administracyjnego organu pod nazwą Rady ds. Globalizacji, składającej się z przedstawicieli przemysłu, pracowników nauki, polityków i przedstawicieli administracji rządowej. Rekomendacje tej rady dotyczyły również finansowania uniwersytetów, zwłaszcza zaś nowego modelu podziału dotacji podstawowej na podstawie kryteriów jakościowych (por. Regeringen 2006, s. 64).

Zasady nowego finansowania przydzielanego według kryteriów jakościowych, w odniesieniu zarówno do badań, jak i dydaktyki, zaczęły obowiązywać w Danii od 2008 r. i ocena jakości następuje na podstawie ewaluacji dokonywanej przez międzynarodowy zespół ekspertów, którego raporty są jawne i powszechnie dostępne. Oceniane są realne wyniki i osiąganie celów badawczych, naukowych i rozpowszechniania wiedzy, które to elementy są stałymi częściami kontraktów rozwojowych. Nowe zasady przydzielania uni-

wersytem dotacji podstawowej zostały wprowadzone przy jednoczesnym narzuconym odgórnie zintegrowaniu sektorowych instytutów badawczych z uniwersytetami. Celem tego działania jest podniesienie jakości badań poprzez wprowadzenie konkurencyjności w zdobywaniu środków i nakłonienie uniwersytetów do współpracy badawczej w celu realizacji określonych projektów. Finansowanie dydaktyki odbywa się na podstawie problematycznej zasady tzw. taksometru, zgodnie z którą uczelnia otrzymuje finansowanie tylko za studenta, który zdał egzamin, co może mieć, jak stwierdzono w raporcie OECD, negatywne skutki dla jakości kształcenia (por. Schmidt i in. 2007, s. 13).

Podsumowując kwestię finansowania uniwersytetów w Danii, należy pamiętać, że finansowane one są, zwłaszcza w sferze dydaktyki, głównie przez państwo, i to mimo całkowicie kontraktowego charakteru relacji uczelni z ministerstwem. W ramach owego kontraktualizmu należy wyróżnić cztery kanały dopływu środków finansowych:

- środki na prowadzenie dydaktyki, przyznawane na podstawie systemu „taksometru” (uzależnienie od liczby studentów kończących dany etap studiów i zdających egzaminy), wyniki, wyrażane w punktach ECTS, stanowią podstawę do przyznania nowych środków;
- środki na badania podstawowe;
- środki na badania uzyskane na zasadzie konkursu (fundacje, rada nauki itp.);
- środki na badania zamawiane, prowadzone na podstawie umów między danym ministerstwem i uniwersytetem.

System ten w dużej mierze jest podobny do norweskiego systemu finansowania instytucji szkolnictwa wyższego i ze strony norweskiego ministerstwa nauki da się słyszeć wypowiedzi wręcz o skopiowaniu modelu norweskiego (por. Kunnskapsdepartementet 2009, s. 229).

Przeprowadzone w Danii reformy finansowania szkolnictwa i nauki są paralelne do procesów zachodzących w innych państwach nordyckich, w których to tradycyjnie badania naukowe w znacznej mierze skoncentrowane były uniwersytetach, jak na przykład w Finlandii (por. Hölttä 2008, s. 114), oraz w znacznej mierze finansowane były przez państwo, jak na przykład w Norwegii aż w ponad 30%, przy średniej OECD na poziomie 17% (Kunnskapsdepartementet 2009, s. 117). Uniwersytety są ważnymi i stają się coraz ważniejszymi instytucjami w strukturze narodowych systemów badań naukowych, co niesie jednak ze sobą zwiększoną konieczność konkurowania o środki badawcze oferowane przez narodowe agencje. Powoduje to również mniej lub bardziej zamierzone pojawienie się tendencji do wyłaniania się uniwersytetów badawczych, bezpośrednio mogących stać w szranki z najlepszymi uniwersytetami na świecie (por. Musiał 2009, w druku), oraz funkcjonowanie pozostałych instytucji szkolnictwa wyższego jako odgrywających rolę przede wszystkim na polu dydaktycznym i kształcących na poziomach licencjackim i magisterskim.

Ważnym elementem w rozważaniach na temat nordyckich systemów finansowania szkolnictwa wyższego pozostaje odpłatność za studia wyższe oraz regulowanie dostępu do studiów w zależności od potrzeb gospodarki. Zasadą nadrzędną, wynikającą z uniwersalizmu nordyckiego modelu państwa dobrobytu, jest nieodpłatność za studia wyższe, przy czym od niedawna zasada ta przestała dotyczyć studentów spoza krajów nordyckich i Unii Europejskiej. Na przykład w Finlandii ministerstwo edukacji przekazuje uniwersytetom środki na kształcenie głównie na podstawie przewidywań zapotrzebowania na okreś-

lone wykształcenie na rynku pracy. Nie ma przy tym znaczenia popyt studentów na określone typy studiów, a poleganie tylko na przewidywaniu zapotrzebowania przez rynek powoduje czasem niedostosowanie oferty do popytu (por. Aarveaara 2008, s.156). Finansowanie oparte jest na zarządzaniu celowym realizowanym poprzez „umowy o dzieło” (*performance agreement*), negocjowane i zawierane na okres trzech lat między ministerstwem a rektorami poszczególnych uczelni. Umowy te zawierają cele działania instytucji, takie jak m.in. doroczną liczbę nadanych magisteriów i doktoratów, oraz określają wysokość środków na ich realizację. O ile cele określane przez liczbę nadawanych tytułów magistra interpretowane są w kategorii „wydajności” uniwersytetów, o tyle liczba doktoratów jest interpretowana jako produktywność badawcza instytucji akademickiej. Liczba finansowanych przez państwo doktoratów jest ustalana w odniesieniu do politycznie uzasadnionych rządowych planów rozwojowych dla całego systemu kształcenia trzeciego stopnia, czasem w porozumieniu z określonymi ministerstwami planującymi i realizującymi długofalowe programy rozwoju kraju (por. Hölttä 2008, s. 110). Jakkolwiek więc instytucje akademickie uzyskują coraz więcej autonomii, stając się samodzielnymi podmiotami prawa publicznego lub prywatnego, finansowanie ich działalności jest w dalszym ciągu silnie powiązane z arbitralnymi decyzjami ministerstwa edukacji, które nie tylko nadzoruje pod względem formalnym ale także, poprzez długoterminowe kontrakty rozwojowe zawierane z uczelniami, dość ściśle kontroluje i ogranicza samodzielność uczelni w kwestiach finansowych.

W stronę optymalnego modelu

Jako że najpewniej nie istnieje idealny model szkolnictwa wyższego ani żaden z modeli nie występuje w czystej postaci, za optymalne ujęcie przyjętej w tekście analizy porównawczej (Polska a kraje nordyckie) uznaliśmy dualne rozróżnienie między humboldtowskim modelem o cechach biurokratyczno-oligarchicznych a rynkowym modelem anglo-amerykańskim. Zważywszy na przyjęte w tabeli 1 kryteria różnicowania modelu kontroli państwowej od nadzoru państwowego, skoncentrowaliśmy się na dwóch metaobszarach funkcjonowania szkolnictwa wyższego: zarządzaniu i finansowaniu.

Należy stwierdzić, że złożoność i wielokierunkowość procesu przechodzenia szkół wyższych ku modelowi anglo-amerykańskiemu utrudnia jednoznaczną identyfikację cech danego modelu w analizowanych krajowych systemach szkolnictwa wyższego. W perspektywie porównawczej możliwe jest jednak zauważenie pewnego wyraźnie zarysowanego kierunku, cechującego rozwiązanie proponowane w Polsce, oraz dostrzeżenie sporego już doświadczenia krajów nordyckich w implementowaniu rozwiązań opartych na podobnych przesłankach. Nordyckie reformowanie szkolnictwa wyższego i całego modelu nauki nie jest ani krótkotrwałe, ani nadmiernie ideologicznie nacechowane poddawaniem się jednemu tylko paradygmatowi rozwoju. Doświadczenia nordyckie nie są też ani jednoznacznie pozytywne, ani negatywne, a ich racjonalna podstawa i pragmatyzm w dążeniu do jak najefektywniejszego wykorzystania tego sektora do budowania społeczeństwa wiedzy stanowią, mimo swej złożoności, dobrą ramę odniesienia dla polskiej debaty. Intencją naszą było zatem omówienie propozycji reform, u progu których stoi Polska, oraz niektórych doświadczeń, które mają już za sobą kraje nordyckie. Zarówno owe propozycje, jak

i doświadczenia reform mieszczą się w polu dyskursywnym „między” kontrolą modelu humboldtowskiego a nadzorem modelu anglo-amerykańskiego. Przy pisaniu niniejszego artykułu dużym wyzwaniem było krytyczne zmierzenie się z postulowanymi czasem jednokierunkowością i nieodwracalnością procesu przejścia od jednego do drugiego modelu.

Polskie szkolnictwo wyższe, po okresie funkcjonowania modelu etatystyczno-planistycznego (nazywanego sowieckim), wróciło do wielu uregulowań przypominających model humboldtowski z czasów II RP (por. Waltoś 2008, s. 30–31). Prawdziwsze jest chyba jednak stwierdzenie, że w wyniku zmian systemu politycznego i ekonomicznego z 1989 r. przyjęło ono kształt łączący model przedwojenny, komunistyczny i różne modele współczesne (por. Thieme 2009, s. 227–229). W kontekście relacji między państwem a uniwersytetem dostrzec w nim wszak można cechy modeli opisywanych przez Dominika Antonowicza (2005), czyli zarówno modelu tradycyjnego (autonomia uczelni i samorządność akademicka), biurokratycznego (biurokratyzacja struktur organizacyjnych oraz scentralizowany proces decyzyjny), pluralistycznego (pionowe i poziome rozproszenie ośrodków władzy, jak i ewaluacyjnego (oddelegowanie odpowiedzialności za planowanie instytucjonalne na poziom uczelni i jednocześnie ograniczenie odpowiedzialności rządu do poziomu ogólnych celów i wytycznych).

Ze względu na gęstą pajęczynę biurokratycznych regulacji oraz silną orientację akademicką (pośrednie oddziaływanie państwa), przy jednoczesnym braku sprecyzowanej polityki edukacyjnej w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, a także nie motywujący do zmian system finansowania uczelni (słabe bezpośrednie oddziaływanie państwa), model ów nadal przypomina system biurokratyczno-oligarchiczny. Na gruncie przyjętej w tekście typologii odpowiada on modelowi humboldtowskiemu z przewagą kontroli państwowej. Najnowsze propozycje zmian legislacyjnych idą w kierunku zmiany tego stanu rzeczy, nie gwarantują jednak uzdrowienia całego systemu bez zaleconej na podstawie rzetelnej diagnozy, długofalowej i racjonalnie zaplanowanej „kuracji” strukturalno-budżetowej.

Czy pomocne w naprawie polskiego szkolnictwa wyższego będą doświadczenia krajów nordyckich? Choć znawcy realiów polskich i zagranicznych (Kwiek 2004; Thieme 2009) nie widzieli w Europie wzorców dla polskiej reformy szkolnictwa wyższego, to powoływanie się często na przykład Finlandii jako kraju, który w obliczu kryzysu gospodarczego lat dziewięćdziesiątych postawił na modernizację polegającą na finansowaniu wiedzy i innowacji (por. np. Bendyk 2009; Knapieńska 2009) może sugerować, że gdzieś istnieją idealne modele, które wystarczy tylko zastosować, aby szybko i bezboleśnie odnieść sukces. Istotnie, być może jest możliwe zastosowanie niektórych mechanizmów, a na pewno pożyteczne jest zapoznanie się z doświadczeniem kraju, który odniósł sukces w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy i innowacyjności. Również pozostałe kraje nordyckie mogą startować w tej samej lidze jak Finlandia, choć sukcesy firm Orkla, Ericsson czy Novo Nordisk nie są aż tak spektakularne jak fińskiej Nokii. Nie bez powodu rozwiązania sugerowane politykom przez ekspertów OECD nierzadko opierały się na modelach anglosaskich, często jednak z „komponentem skandynawskim” (por. Biatecki 2008, s. 24).

Może się jednak również okazać, że omówiony przykład fiński nie jest dla Polski ani możliwy, ani realistyczny. Dokładniejsze przyjrzenie się jemu pozwala bowiem zauważyć, że kryzys ekonomiczny początku lat dziewięćdziesiątych nie stanowił przełomu ani punktu zwrotnego w finansowaniu B+R oraz szkolnictwa wyższego w tym kraju, lecz był jedy-

nie okresem chwilowego zachwiania wzrostu długofalowego trendu nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę. Wzrost ten zapoczątkowany został już w latach sześćdziesiątych i miał charakter systematyczny, co gwarantowały kolejne ustawy dotyczące rozwoju szkolnictwa wyższego (por. Hölltä 2008, s. 109). Przykład ten może posłużyć do podważenia i obalenia mitu wiążącego wyjątkowy rozwój Finlandii z doświadczeniami głębokiego kryzysu gospodarczego i gwałtownym przeorientowaniem się na finansowanie wspierające gospodarkę opartą na wiedzy. Jeśli już wykorzystywać przykład Finlandii do zademonstrowania przyczyn i skutków w zmianie struktury finansowania szkolnictwa wyższego i badań, to należy wskazywać na konieczność przyjęcia długofalowej strategii oraz, co w przypadku Polski będzie trudniejsze, obdarzenie uczelni dużym zaufaniem przez rząd i traktowanie ich jako systemów autopoietycznych, zdolnych w dużej mierze do znajdowania optymalnych rozwiązań dla danych uwarunkowań zewnętrznych. Być może recepty na sukces trzeba więc szukać w tworzeniu odpowiednich ram działania i zapewnianiu bodźców wewnątrz systemu szkolnictwa wyższego, np. odpowiednio sterując środkami pieniężnymi na tworzenie środowisk wiedzy i innowacji, takich jak miasto Oulu w Finlandii czy region Øresund na styku Danii i Szwecji. Podstawą nordyckiego sukcesu jest **zaufanie** między państwem, jako głównym interesariuszem, a uczelniami i instytucjami badawczymi, które odpowiadają innowacyjnymi rozwiązaniami.

Również analiza sytuacji w szkolnictwie wyższym w krajach nordyckich nie dostarczy pewnie gotowych rozwiązań dla polskich reformatorów, tym bardziej że, jak piszą Kehm, Huisman i Stensaker (2009), optymalne i skuteczne zarządzanie w Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego przypomina pogoń za ruchomym celem, wobec braku jednego modelu gwarantującego odniesienie pewnego sukcesu. Tym, co można zrobić, jest uczenie się na błędach innych oraz korzystanie z dobrych praktyk wypracowanych w innych krajach, co dotychczas było typową strategią wielu krajów przeprowadzających reformy szkolnictwa wyższego. Dla Europy Zachodniej studia nad szkolnictwem wyższym, zwłaszcza właśnie w aspekcie porównawczym, stały się typowe po okresie umasowienia edukacji akademickiej w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych (por. Neave, Van Vught 1991). Wtedy to pojawiły się narodowe ośrodki badawcze oraz międzynarodowe sieci wymiany zajmujące się studiami nad szkolnictwem wyższym. Proces uczenia się od innych oraz wykorzystywanie przykładów z innych krajów w celu wpływania na debatę i podwyższenie jakości własnych rozwiązań legislacyjnych stały się dość rozpowszechnione. Również w krajach nordyckich trudno sobie wyobrazić powodzenie polityki szkolnictwa wyższego bez istnienia specjalistycznych instytucji badawczych i agencji, takich jak NIFU STEP w Norwegii czy Högskoleverket w Szwecji, skąd ustawodawcy czerpią fachową wiedzę dającą przesłanki do uchwalania zmian nadążających za dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością społeczną.

Wydaje się, że po okresie umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce, choć sam proces był raczej spontaniczny niż sterowany centralnie, moment na przeprowadzenie debaty i wprowadzenie nowej legislacji dotyczącej szkolnictwa wyższego jest dość podobny do Europy Zachodniej w ubiegłych dekadach. Po przykłady nie trzeba jednak być może sięgać do systemów, których rozwój gospodarczy i habitus oparty na określonej ideologii oddalony jest znacznie od polskiego myślenia o dobru wspólnym i roli edukacji wyższej w rozwoju społecznym. Kraje nordyckie, choć sobie z tego w Polsce być może niewiele osób zdaje sprawę, są w istocie swego myślenia o roli państwa w życiu obywa-

teli niezbyt daleko oddalone ideologicznie od pojęcia sprawiedliwości społecznej w Polsce. Dotyczy to zwłaszcza tych aspektów i wartości odnoszących się do idei egalitaryzmu społecznego, który w Polsce odziedziczono po okresie realnego socjalizmu, a który w dalszym ciągu wpływa na powszechne myślenie o tym, jak powinien wyglądać system edukacyjny oraz jaka powinna być rola państwa w zapewnieniu obywatelom prawa do edukacji.

Literatura

Aarrevaara T. 2008

Comparative Challenge of University System Change, w: T. Aarrevaara, F. Maruyama (red.): *University Reform in Finland and Japan*, Tampere University Press, Tampere.

Amaral A., Meek V.L., Larsen I.M. (red.) 2003

The Higher Education Managerial Revolution?, Kluwer, Dordrecht – Boston, MA – London.

Antonowicz D. 2005

Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Barr N. 2006

Finansowanie szkolnictwa wyższego, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 1/27.

Bendyk E. 2009

Puścić wodze wiedzy, „Polityka”, nr 47.

Białecki I. 2008

Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 1/31.

[de] Boer H., Stensaker B. 2007

An Internal Representative System: The Democratic Vision, w: P. Maassen, J.P. Olsen (red.): *University Dynamics and European Integration*, Kluwer, Dordrecht.

Braun D., Merrien F.X. 1999

Towards a Model of Governance for Universities? A Comparative View, Jessica Kingsley Publishers, London.

Buchner-Jeziorska A. 2001

W pułapce rynku: rynek usług edukacyjnych a jakość kształcenia w szkołach wyższych w Polsce lat 90. w: J. Dietl, Z. Sapijaszka. (red.): *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Buchner-Jeziorska A. 2005

Rynek czy system: szkolnictwo wyższe w Polsce okresu transformacji, w: A. Buchner-Jeziorska (red.): *Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

Carney S. 2006

University Governance in Denmark: From Democracy to Accountability?, „European Educational Research Journal”, t. 5, nr 3–4.

Clark B.R. 1983

The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective, University of California Press, Berkeley.

Dąbrowa-Szeffler M. 2009

Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego oraz wyzwania i cele systemu zawarte w raporcie OECD „Tertiary Education for the Knowledge Society”, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/33.

Dąbrowa-Szeffler M., Jabłecka J. 2007

Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD, Warszawa.

Dietl J., Sapijaszka Z. (red.) 2006

Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Dziedziczak-Foltn A., Prorok P. 2008

Szkolnictwo wyższe i nauka w strategiach rozwoju społeczno-gospodarczego Polski i regionu (na przykładzie województwa łódzkiego), w: K. Leja (red.): *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk – Warszawa.

Dziedziczak-Foltn A. 2009 w druku

O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009, „Przegląd Socjologiczny”, nr 3/2009.

Dziedziczak-Foltn A. w druku (a)

Fundusze europejskie – rzeczywistość czy złudna szansa na modernizację szkolnictwa wyższego w Polsce?, w: A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltn (red.): *Proces Boloński – ideologia a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Dziedziczak-Foltn A. w druku (b)

Wizja rozwoju społeczno-gospodarczego i programowanie strategiczne w Polsce jako efekt Strategii Lizbońskiej, w: A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltn (red.): *Proces Boloński – ideologia a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Engwall L. 2007

Universities, the State and the Market: Changing Patterns of University Governance in Sweden and Beyond, „Higher Education Management & Policy”, t. 19, nr 3.

Eurybase 2009

Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe (http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PL_PL_C11_5_3.pdf), odczytane 3 listopada 2009.

Eurydice 2009

Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka (Higher Education Governance in Europe. Policies, Structures Funding and Academic Staff), (http://www.eurydice.org.pl/files/zarządzanie_wyższym_0.pdf), odczytane 3 listopada 2009.

Fogh Rasmussen A. 1993

Fra socialstat til minimalstat: En liberal strategi, Samleren, København.

Fulton O. i in. 2008

Raporty OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Gornitzka Å., Maassen P. 2000

Hybrid Steering Approaches with Respect to European Higher Education, „Higher Education Policy”, t. 13, nr 3.

Höittä S. 2008

Funding of Universities in Finland, w: T. Aarvaara, F. Maruyama (red.): *University Reform in Finland and Japan*, Tampere University Press, Tampere.

Jablecka J. 2007

Czwierć wieku reform: o przyczynach i kontekście przemian w zarządzaniu uniwersytetami europejskimi, w: A. Lewicka-Strzałecka (red.): *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

Jajszczyk A. 2008

Siedem grzechów głównych szkolnictwa wyższego w Polsce, „Infos”, nr 9/33.

Jensen L. 1998

Interpreting New Public Management: The Case of Denmark, „Australian Journal of Public Administration”, t. 57, nr 4.

Jóźwiak J. 1999

Tradycyjne koncepcje instytucji akademickiej, w: J. Woźnicki (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Kalpazidou Schmidt E. 2007

Higher Education in Scandinavia, w: J.J.F. Forest, P.G. Altbach (red.): *International Handbook of Higher Education*, Springer, Dordrecht.

Kehm B.M., Huisman J., Stensaker B. (red.) 2009

The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, Sense Publishers, Rotterdam – and Taipei.

Knapińska A. 2009

Być jak Finlandia, „Sprawy Nauki”, nr 2/143.

Knudsen T. 2008

Fra folkestyre til markedsdemokrati, Dansk demokratihistorie efter 1973, Akademisk Forlag, København.

Kunnskapsdepartementet 2009

Tilstandsrapport for høyere utdanningsinstitusjoner 2009, Kunnskapsdepartementet, Oslo.

Kwiek M. 2001

Social and Cultural Dimensions of the Transformation of Higher Education in Central and Eastern Europe, „Higher Education in Europe”, t. 26, nr 3.

Kwiek M. 2004

Nowe konteksty myślenia o edukacji w Europie Środkowej: przykład globalizacji, w: S. Amsterdamski: *Globalizacja i co dalej?*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

Kwiek M. 2006

The University and the State. A Study into Global Transformations, Peter Lang, Frankfurt – New York.

Kyvik S. 2009

The Dynamics of Change in the Organisational Field of Higher Education: Expansion and Contraction, Springer, Dordrecht.

Larsen I.M. 2006

Ekstern relevans og eksterne aktorer i høyere utdanning, „NIFU STEP Arbeidsnotat”, nr 5 (Oslo).

Lov om universiteter 2003

Lov om universiteter, Lov nr 403 af 28, maj 2003.

Maliszewski T. 2007

Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/29.

Mendys W. 2008

Mienie i finanse szkół wyższych, w: S. Waltoś, A. Rozmus (red.): *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, Rzeszów.

Morawski R.Z. (red.) 1999

Efektywność funkcjonowania zachodnioeuropejskich instytucji akademickich, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Musiał K. 1994

Uniwersytet – siedmiu noblistów... i zbuntowani studenci, „Życie Uniwersyteckie”, nr 4(12) (Poznań).

Musiał K. (2009, w druku)

Zwrot na elitarność w szkolnictwie wyższym w kontekście reform sektora publicznego w krajach nordyckich, „Przegląd Socjologiczny”, nr 3/2009.

Musiał K. 2010

Redefining External Stakeholders in Nordic Higher Education, „Tertiary Education and Management”, t. 16, nr 1.

Neave G. 1986

On Shifting Sands: Changing Priorities and Perspectives in European Higher Education from 1984 to 1986, „European Journal of Education”, nr 21 (1).

Neave G.; van Vught F.A. 1991

Prometheus Bound – The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe, Oxford, Pergamon Press.

Neave G. and van Vught F. (red.) 1994

Government and Higher Education Relationships across Three Continents: The Winds of Change, Pergamon Press, Oxford – New York.

Nowakowska-Siuta R. 2007

Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Nowicka I. 2009

Scenariusze rozwoju Polski, „Sprawy Nauki”, nr 3/144.

OECD 2008a

Education at a Glance 2008. OECD Indicators, OECD, Paris.

OECD 2008b

OECD Science, Technology and Industry Outlook 2008, OECD, Paris.

Pachociński R. 2004

Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Paradeise C. i in. (red.) 2009

University Governance. Western European Comparative Perspectives, Springer, Dordrecht.

Pawłowski K. 2004

Spoleczeństwo wiedzy szansa dla Polski, Znak, Kraków.

Regeringen 2006

Fremgang, Fornyelse og Tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer, Statsministeriet, København;

Roland K. i in. (red.) 2000

Horisont 21. Scenarier ved et nytt årtusen, H. Aschehoug & Co, Oslo;

Rozmus A., Ordon A. 2008

Prawno-społeczne warunki powstawania i likwidacji szkół wyższych w Polsce, w: S. Waltoś, A. Rozmus (red.): *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, Rzeszów.

Schmidt E.K., Langberg K., Aagaard K. 2007

Country Study Denmark, w: F. Strehl, S. Reisinger, M. Kalatschan, (red.): *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems*, „OECD Education Working Papers”, nr 6.

Tempie P. 2006

Creating Social Capital: The Impact of International Programmes on Polish and Romanian Higher Education, „Tertiary Education and Management”, t. 12, nr 7.

Thieme J.K. 2009

Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA, Difin, Warszawa.

Universities Act 2009

(<http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2009/en20090558>), odczytane 25 listopada 2009.

Vabø A., Aamodt P.O. 2005

Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon, „NIFU STEP Skriftserie”, nr 2 /2005 (Oslo).

Van Vught F. (red.) 1989

Governmental Strategies and Innovation in Higher Education, Higher Education Policy Series nr 7, Jessica Kingsley, London.

Waltoś S. 2008

Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji, w: S. Waltoś, A. Rozmus (red.): *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, Rzeszów.

Williams Ørberg J. 2006

Trust in Universities – Parliamentary Databates over the 2003 University Law, „Working Papers on University Reform”, t. 2, Danish University of Education, Copenhagen.

Wise L.R. 2002

Public Management Reform: Competing Drivers of Change, „Public Administration Review”, t. 62, nr 5.

Woźnicki J. 2008

Legislacyjne określenie pozycji uczelni jako instytucji życia publicznego, w: K. Leja (red.): *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk – Warszawa.

Wright S., Williams Ørberg J. 2008

Autonomy and Control: Danish University Reform in the Context of Modern Governance, „Learning and Teaching”, t. 1, nr 1.

Założenia... 2009

Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, (http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/69/66/6966/20091016_CCC_zalozenia_po_KRM_16_10_09.pdf), odczytane 10 listopada 2009.

Wojciech Fałkowski

Debata o szkolnictwie wyższym we Francji. Wprowadzenie¹

W dniu 5 marca 2009 r. na Uniwersytecie Paris IV – Sorbonne odbyła się debata poświęcona szkolnictwu wyższemu we Francji. Poszukiwanie nowych rozwiązań i kopiowanie wzorów z innych państw jest stałym elementem dyskusji w środowiskach akademickich oraz w kręgach polityków. Autor sygnalizuje najważniejsze kwestie, którym poświęcona była debata.

Słowa kluczowe: uniwersytety, szkolnictwo wyższe we Francji.

Na uczelniach całej Europy czuje się obecnie powiew zmian i głębokich reform. Z pewnością nie jest to okres wielkiej burzy, która ma zachwiać uniwersytetami w stopniu podobnym do wydarzeń z wiosny 1968 r. Niemniej dyskusja nad modelem szkoły wyższej, koniecznymi zmianami strukturalnymi oraz sposobami organizacji i finansowania osiągnęła poziom gorącej, niekiedy bardzo emocjonalnej debaty publicznej. We Francji wiąże się to z szeroką falą strajków na uniwersytetach w całym kraju i, w tym samym czasie, z gorączkowym przygotowaniem reformy szkolnictwa wyższego, porównywanej do zmian wprowadzonych po zamieszkach z maja 1968 r.

Dziennik „Le Monde” w dniu 6 lutego 2010 r. na pierwszej stronie poinformował o przeprowadce do Paryża amerykańskiego fizyka, laureata nagrody Nobla, George’a Smoota. Uniwersytet Denisa Diderota (Paris VII) podpisał kilkuletni kontrakt z profesorem z Berkeley, który będzie prowadził wykłady i badania na tej uczelni. Zostało to uznane za duży sukces i oznakę postępującego odradzania się nauki francuskiej. Gazeta, oprócz informacji na czołówce, poświęciła tej sprawie również obszerny artykuł wewnątrz numeru. Inny przykład zmian zachodzących we francuskim świecie naukowym można było zaob-

¹ Niniejszy tekst jest formą wprowadzenia do czterech następujących: Gilberta Bereziata, Tristana Lecoq’a, Henri Meloniego oraz Katarzyny Chałasińskiej-Macukow. Wszystkie razem stanowią pokłosie debaty poświęconej szkolnictwu wyższemu we Francji, która odbyła się na Uniwersytecie Paris IV – Sorbonne 5 marca 2009 r. Sprawozdanie z debaty zostało opublikowane w „Nauce i Szkolnictwie Wyższym” nr 1/33/2009, s. 160–166. Teksty autorstwa Gilberta Bereziata, Tristana Lecoq’a i Henri Meloniego, wprowadzie napisane jako „materiały” ze wspomnianej debaty, powstały rok później (luty–marzec 2010 r.) specjalnie dla naszego czasopisma. Nie będąc zatem materiałami historycznymi, sprzed roku, odzwierciedlają aktualne opinie i refleksje ich autorów.

serwować kilka lat temu podczas otwarcia międzynarodowej konferencji zorganizowanej w prestiżowej szkole wyższej *École Normale Supérieure*. Witając uczestników i gości, rektor wspominał także o międzynarodowej pozycji swojej szkoły oraz przyznał, że senat i kolegium rektorskie zastanawiają się, jak poprawić jakość kształcenia oraz podnieść poziom wiedzy absolwentów. Rozwiązaniem miało być zwiększenie liczby stypendiów naukowych dla studentów, doktorantów i naukowców z zagranicy, ponieważ tylko w ten sposób, jak stwierdził, można uchronić uczelnię przed obniżeniem poziomu kształcenia i utratą pozycji należnej *École*.

Oba przykłady, zupełnie ze sobą niezwiązane, wskazują na rosnącą troskę środowiska naukowego we Francji o jakość kształcenia i badań naukowych w tym kraju. Poszukiwanie nowych rozwiązań i kopiowanie wzorów z innych państw jest stałym elementem dyskusji w środowiskach akademickich oraz w kręgach polityków. Naukę i kształcenie na poziomie uniwersyteckim traktuje się niemal jak część państwowej racji stanu. Dlatego debata na ten temat szybko wykracza poza zwykłą wymianę zdań ekspertów, polityków i naukowców. Niemal od razu obejmuje dużą część społeczeństwa, które wypowiada się na łamach prasy, podczas otwartych dyskusji, a także w trakcie manifestacji ulicznych oraz strajków na uniwersytetach. Nie jest to jednak przejaw postępującej anarchizacji kraju, ale wyraz powszechnego przekonania, że ogół społeczeństwa powinien mieć wpływ na organizację systemu edukacji oraz wspierać zmiany zwiększające efektywność kształcenia. Ośrodek Cywilizacji Polskiej na Sorbonie (Uniwersytet Paris IV) postanowił włączyć się w tę dyskusję organizując debatę okrągłego stołu². Nie przewidzieliśmy, że jej termin wypadnie w samym środku gwałtownych strajków uniwersyteckich w proteście przeciwko zmniejszeniu liczby etatów i oszczędnościom w budżetach szkół wyższych.

Dyskusja odbyła się w czasie zamknięcia uniwersytetów paryskich oraz połowy uniwersytetów w całym kraju. Tworzyło to specyficzny nastrój i dodawało szczególnej powagi zgłaszanym propozycjom i przedstawianym opiniom. Zależało nam na rozpatrzeniu czterech tematów przedstawionych wcześniej wszystkim uczestnikom dyskusji. Jako pierwszy został postawiony problem autonomii uniwersyteckiej, która niekiedy jest rozumiana jako zagrożenie ze względu na nieuregulowane często sprawy własności oraz niepewność w sprawie zasad ustalania budżetu. Pytanie, czy autonomia jest wartością staje się w takiej sytuacji problemem dotyczącym wielu innych kwestii z zakresu finansowania i podstaw organizacyjnych uczelni. W czym się przejawia autonomia i jakie są jej granice? Jakie zasady są kluczowe dla istnienia uniwersytetów i ich dobrego działania?

Następna grupa tematów była związana z próbą zdefiniowania misji szkolnictwa wyższego. Jakie obowiązki wobec społeczeństwa ciążyą na uniwersytetach? Czy uczelnie powinny definiować swoją misję? W jakim stopniu podlega ona ewolucji i negocjacjom z władzami oraz społeczeństwem? Czy każdy uniwersytet powinien mieć własny, przez siebie zdefiniowany profil działania?

Czy uniwersytety powinny utrzymywać pełną gamę wydziałów i katedr ze wszystkich specjalności, tradycyjnie należących do kształcenia uniwersyteckiego? Ostatnie pytanie było w istocie dotknięciem problemu, z którym boryka się cała społeczność akademicka Francji, a zwłaszcza Paryża, gdzie stworzono małe sprofilowane uczelnie, nie mające zbyt

² Por. przypis 1.

wielu wydziałów i ograniczające się do wybranej grupy dziedzin zbliżonych do siebie. Paris VI jest uniwersytetem biologiczno-chemicznym, natomiast Paris IV posiada część wydziałów humanistycznych, ale bez wydziału prawa, który znajduje się w Paris-Assas. Obecny projekt stworzenia uczelni o nazwie Paris-Universitas jest w istocie próbą połączenia kilku różnych szkół wyższych oraz odtworzenia klasycznego uniwersytetu z wydziałami zarówno humanistycznymi, jak i przyrodniczymi.

Kolejna grupa pytań dotyczyła zasad i kryteriów oceniania uczelni i, co za tym idzie, reżu finansowania i funkcjonowania. Jak pogodzić obowiązki dydaktyczne ze wspieraniem badań naukowych? Dlaczego w Europie nie ma prywatnego finansowania uniwersytetów na skalę znaną ze Stanów Zjednoczonych? Czy finansowanie powinno być związane z oceną jakości kształcenia? Problematyka ta nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ do udziału w finansowaniu coraz częściej dopuszcza się sponsorów prywatnych, a następnie, naturalną kolejną rzeczą, do udziału w planowaniu priorytetów naukowych uczelni. Z drugiej natomiast strony rząd francuski postanowił rozpiścić pożyczkę narodową na kwotę 16–25 mld euro, która wraz z subwencjami państwowymi oraz grantami międzynarodowymi stworzy fundusz w wysokości 35 mld euro. Będzie on dodatkowym źródłem finansowania nauki (poza stałym budżetem), ale musi zostać splotony z dochodów uzyskanych dzięki wdrożeniu nowych technologii i rozwiązań technicznych. Część tej kwoty zostanie przeznaczona na dofinansowanie uniwersytetów, w tym także wydziałów humanistycznych. W tej sytuacji pytanie o kryteria i sposób oceny efektywności kształcenia oraz poziomu naukowego staje się sprawą pierwszorzędnej wagi politycznej. Od tego będzie zależał udział uczelni w dodatkowych subwencjach oraz możliwość pozyskania naukowców spoza macierzystego uniwersytetu. Wyścig już się zaczął.

Ostatnie pytanie dotyczyło kierunków rozwoju i zmian na uniwersytetach w całej Europie i bynajmniej nie należało do futurologii. Świat akademicki Francji nie ma najmniejszej wątpliwości, że zmiany są nieuniknione i szuka wzorów za granicą, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. Czas izolowania się od uczelni amerykańskich minął definitywnie. Pozostaje teraz znaleźć własną drogę. Dotyczy to nie tylko wspólnoty akademickiej we Francji, ale to właśnie w Paryżu rozpoczęła się szczególnie gorąca i wszechstronna debata. Dyskusja na Sorbonie była ważną i ciekawą wymianą poglądów, w której, oprócz uczestników francuskich, wzięła udział Pani Rektor Uniwersytetu Warszawskiego Katarzyna Chałasińska-Macukow. Prowadzona debata, o czym wszyscy jej uczestnicy byli przekonani, stała się częścią całej serii sporów, polemik i gorącej wymiany zdań, a w końcu strajków i manifestacji, co z pewnością miało wpływ na sposób interpretowania wydarzeń i propozycje reform. Obecność uczestnika z Polski, patrzącego na tę problematykę z szerszej perspektywy, nieco uspokoiła atmosferę i ułatwiła dyskusję o zasadach postulowanych zmian. Jej część znalazła wyraz w głosach przedstawianych w obecnym numerze czasopisma „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”.

Gilbert Béréziat

Od Uniwersytetu Piotra i Marii Curie do Uniwersytetu Sorbony. Radykalna reforma zarządzania francuskimi uniwersytetami

Wychodząc w swoich rozważaniach od akcentów historycznych i kontekstu międzynarodowego, autor próbuje uzasadnić potrzebę radykalnych reform szkolnictwa wyższego i organizacji badań naukowych we Francji. Wskazuje przy tym na bariery występujące w codziennej praktyce, na konieczność wzmocnienia powiązań między szkolnictwem wyższym i badaniami naukowymi, na potrzebę rozwoju kontaktów między uniwersytetami i przedsiębiorstwami. Jako profesor i wieloletni prezydent Uniwersytetu Piotra i Marii Curie (Paris VI), wielokrotnie odwołuje się do doświadczeń tej uczelni w racjonalizowaniu finansowania i zarządzania kształceniem studentów oraz badaniami.

Słowa kluczowe: Paris VI, Sorbona, Uniwersytet Piotra i Marii Curie, zarządzanie uniwersytetami, reforma uniwersytetów francuskich.

Rozwój matematyki idzie w parze z odkryciami, i dzieje się tak od czasów kości z Ishango (ponad 20 tys. lat temu) do epoki sumeryjskiej. To Arystoteles stworzył metodologię naukową, ale dopiero w XIII w. arystotelizm, propagowany przez Arabów, został przyjęty przez scholastykę i zaczął przenikać powstające uniwersytety. Mimo to aż do czasów renesansu badania naukowe pozostawały w dużej mierze jedynie dziełem błyskotliwych jednostek, które często, pod zarzutem podważania dogmatów religijnych, przyplącały to wolnością, a nawet życiem. Realne zmiany zaczęły następować dopiero w XVI w., wraz z rewolucją Bacona, opartą na utopiach Tomasza More'a. Bacon stworzył przede wszystkim „Dom Salomona”, który jest pierwowzorem naszych współczesnych instytucji badawczych oraz skupia w sobie wszystkie narzędzia i środki niezbędne do naukowej eksploracji świata.

Wielkie wojny XIX i XX w. silnie stymulowały badania naukowe i stwarzały warunki do anglosaskiej przewagi na tych polach w świecie. Vannevar Bush, współtwórca w 1927 r. komputera rozwiązującego proste równania różniczkowe, w 1950 r. stworzył amerykańs-

ką Narodową Fundację Nauki (National Science Foundation – NSF) i został jej pierwszym dyrektorem. Aby nadrobić opóźnienia, we Francji w okresie międzywojennym tworzono ośrodki badawcze i mnożono je po II wojnie światowej. Jednak wynikające stąd rozdrobnienie instytucjonalne stało się słabym punktem całego systemu, odsuwając coraz bardziej badania od szkolnictwa wyższego.

Wielka Brytania bardzo wcześnie tworzyła instytucje publicznego finansowania niezależne od państwa: badania medyczne (1913), środowisko naturalne (1965), biotechnologia (1994), nauki humanistyczne (1998), inżynieria i fizyka (2002), ekonomia i nauki społeczne (2003). W 2002 r. wszystkie te instytucje zostały zintegrowane w ramach Rady ds. Badań Zjednoczonego Królestwa (Research Council of United Kingdom). We Francji, w 2007 r., powstała Narodowa Agencja ds. Badań (L'Agence Nationale de la Recherche – ANR), która jednak nadal konkuruje z innymi instytucjami i jest ściśle kontrolowana przez państwo. Pod względem etycznym wciąż pozostaje ona nieokreślona.

W listopadzie 2008 r. prof. Simon Marginson z Centre for the Study of Higher Education Uniwersytetu w Melbourne oświadczył, że nagłe pojawienie się gospodarki opartej na wiedzy od chwili demokratyzacji Internetu dwadzieścia lat temu było przełomem w historii ludzkości, porównywalnym do rewolucji przemysłowej i neolitycznej. Świat staje się jedną wielką strefą komunikacji i wiedzy, pozostając jednocześnie różnorodnym z punktu widzenia politycznego, językowego i kulturowego. Podczas gdy polityka ekonomiczna jest zdeterminowana przez interesy indywidualne i narodowe, a rozwój światowy bardzo nierównomierny, odkrycia naukowe, kultura i projekty na życie przybierają kształt uniwersalny. Analiza neoliberalna nie docenia wystarczająco dynamizmu rewolucji wywołanej przez Internet oraz nie chce dostrzec, że znaczna część informacji i wiedzy nie może stać się przedmiotem tradycyjnego handlu (towar za pieniądź), lecz tworzy dobra przekazywane swobodnie. Jeśli dostęp do wiedzy staje się swobodny i darmowy, to korzyść wynikająca z „pierwszeństwa ruchu” (*first mover advantage*) znika, ponieważ nowe wiadomości mogą być powielane niewielkim kosztem. Dlatego też „uwolniona” wiedza postępuje szybciej niż ta, która opiera się na mechanizmach rynkowych. *Copyright* nie zastąpi już zatem więcej zanikającego *first mover advantage*, który nie dość, że jest trudny do reglamentowania, to w dodatku przez cały czas łamany.

W latach siedemdziesiątych XX w. w Stanach Zjednoczonych, w samym sercu skupisk uniwersyteckich, tam, gdzie niegdyś kwitły sady owocowe, pojawił się model integracyjny młodych, innowacyjnych przedsiębiorstw specjalizujących się w biotechnologiach i w informatyce. To właśnie Dolina Krzemowa (Silicon Valley), która wyrze znaczący wpływ na pierwszą „rewolucję kulturalną” w dziedzinie francuskich badań naukowych, zainicjowaną przez późniejszego ministra edukacji narodowej, Jean-Pierre Chevenementa.

Obecnie kwestionuje się popularną do niedawna ideę surowego podejścia do własności intelektualnej na uniwersytetach, mającego na celu nasilenie komercjalizacji wyników badań. Komercjalizacja bowiem wymaga tajności niezbędnej do tego, aby firmy przejmowały korzyści z wyników badań, natomiast uniwersytety mogłyby odegrać korzystniejszą rolę w gospodarce, ujawniając i publikując te wyniki. Ochrona własności intelektualnej podnosi koszty wiedzy ponoszone przez korzystających z tej wiedzy, podczas gdy ważnym celem politycznym jest właśnie zmniejszenie tych kosztów dla przemysłu. To dlatego OECD zmieniła swoje priorytety, przechodząc z ochrony własności intelektualnej do wolnego dostępu do wiedzy i wyników badań naukowych. W swojej publikacji z 2008 r.

Tertiary Education for the Knowledge Society OECD pokazuje, że szkolnictwo wyższe i rozpowszechnianie wiedzy są fundamentami wzrostu zdolności badawczych i szeroko rozumianego rozwoju. Otwieranie laboratoriów przy jednoczesnym nawiązywaniu współpracy, kontakty nieformalne między przemysłem a pracownikami uniwersyteckimi, udział w seminariach i kongresach, korzystanie z literatury naukowej – to wszystko może być stosowane w celu przeniesienia wiedzy z sektora publicznego do sektora prywatnego. Stało się jasne, że zwiększone i bezpośrednie kontakty między uniwersytetami i przedsiębiorstwami są niezbędne.

Badania pozostają nadal przede wszystkim domeną każdego badacza: trzeba umieć postawić hipotezę, szukać strategii i środków umożliwiających jej odrzucenie lub przekroczenie. To stwierdzenie pasuje zarówno do umysłowych doświadczeń filozofów lub matematyków, jak i do biologów molekularnych, fizyków, a nawet biohakerów. Jednak ogromna masa dokumentów znajdujących się w obiegu lub zalegających w bibliotekach, konieczność posiadania dostępu do „wielkich narzędzi” powoduje, że potrzebna jest bardziej skomplikowana organizacja. Konieczność wzmocnienia powiązań między szkolnictwem wyższym i badaniami naukowymi we wszystkich dziedzinach oraz potrzeba podniesienia rangi doktoratów na świecie ustawiają uniwersytety w centrum całego systemowego „mechanizmu”. Ponadto w uniwersytetach szczególnie aktywnych pod względem prowadzenie badań, zwłaszcza w dziedzinach ścisłych, student zaciekawiony i pomysłowy stał się dobrem rzadkim, a to przede wszystkim dlatego, że francuski system wypacza konkurencję poprzez przesadne faworyzowanie selektywnych ścieżek edukacyjnych, w których badania naukowe nie liczą się wcale lub w niewielkim stopniu.

Dlatego też Uniwersytet Piotra i Marii Curie (Paris VI) został zmuszony do rozwinięcia swojej polityki w dziedzinie badań i kształcenia, a w każdym razie, w reakcji na ten stan rzeczy, powstała własna organizacja badań prowadzonych na tej uczelni. Oparta została ona na następujących zasadach: większe poczucie odpowiedzialności pracowników naukowych, niezależnie od ich statusu, podstawowa rola utworzonych oddolnie, ewaluowanych i wyselekcjonowanych zespołów badawczych, maksymalne ograniczenie biurokracji w sferze zarządzania, zabezpieczenie zasobów własnych zespołów badawczych przed zakusami administracji. Ważnym momentem w organizacji badań na wspomnianym wyżej uniwersytecie, wydarzeniem powracającym co cztery lata, jest wspólne określanie celów, polegające na przygotowaniu kontraktu na następny okres czteroletni. To czas mobilizacji, kiedy rozstrzygają się losy uczelni i kiedy wszystko może się zdarzyć...

Doświadczenia Uniwersytetu Paris VI przekonują, że w celu zapewnienia uczelni racjonalnego zarządzania należy umożliwić zespołom badawczym niezależne dysponowanie własnymi środkami – stanowiącymi w planie czteroletnim zabezpieczenie finansowania kontraktowego, a pochodzącymi z programów Narodowej Agencji ds. Badań (ANR) lub innych instytucji, z dotacji wspólnotowych, z subwencji od przedsiębiorstw przemysłowych. Kontrakty te powinny obejmować także finansowanie zasobów ludzkich. Jeśli natomiast chodzi o bieżące zarządzanie funduszami na działalność statutową, to odpowiedzialność w tej kwestii należałoby przekazać, o ile tylko byłiby tym zainteresowani, kierownikom laboratoriów i szefom zespołów badawczych, które zdobyły kontrakty lub granty. Zainteresowanym laboratoriom powinno się ponadto umożliwić korzystanie z jednej lub nawet kilku kart kredytowych Eurocard/Mastercard. A dla inwestycji innych niż w nierucho-

mości (o wartości do 133 tys. euro netto) kompetencje w zakresie prowadzenia operacji rynkowych powinny przejść w ręce kierowników laboratoriów.

Na Uniwersytecie Piotra i Marii Curie uruchomiona została całościowa i całoroczna procedura budżetowa, polegająca na tym, że laboratoria składają wniosek o dofinansowanie działalności, po czym środki te otrzymują i inwestują, uwzględniając przy tym własne zasoby „odnawialne”, kontraktowe i tworząc ewentualnie nowe miejsca pracy. 1 stycznia 2010 r. został otwarty budżet. Jego realizacja podlega stałej kontroli.

Przyjęta przez Uniwersytet strategia określa charakter prezydencji podczas trwania danej kadencji. Wiceprezydent odpowiedzialny za badania i innowacje jest równocześnie członkiem Komitetu Wykonawczego Uniwersytetu, który w kwestiach spornych pełni rolę arbitra. Jemu też podlega dyrekcja administracyjna, jest odpowiedzialny za dyrektorów do spraw badań oraz za współpracę z przemysłem i za kontrakty.

Do zakresu obowiązków dyrekcji administracyjnej Uniwersytetu Paris VI należy zajmowanie się budżetem, śledzenie przebiegu badań oraz prowadzenie dokumentacji. Ponadto dyrekcja wspiera laboratoria, zarządza usługami badawczymi uczelni i funduszem rezerw inwestycyjnych, a także działem przemysłowym i handlowym oraz działem zajmującym się kontraktami europejskimi. Nadzoruje również opracowywanie kontraktów badawczych i zajmuje się koordynacją współpracy z partnerami (tj. z instytucjami badawczymi, uniwersytetami i innymi organizacjami).

Uniwersytet Piotra i Marii Curie powołał organ decyzyjny. Jest nim dyrekcja ds. badań, która opracowuje system podziału kredytów odnawialnych co cztery lata, ogłasza przetargi i udziela pomocy przy przygotowywaniu posiedzeń rady naukowej. Przygotowuje, pod odpowiedzialność wiceprezydenta ds. badań, część wniosku o czteroletni kontrakt dotyczący badań. Od momentu, kiedy Uniwersytet ponosi pełną odpowiedzialność za swój budżet, dyrekcja ds. badań nadzoruje również prawidłowe funkcjonowanie komisji dyscyplinarnych, które sprawdzają wnioski o premie badawcze, o premie w związku z realizowanymi inwestycjami i o premie dla administracji.

Podsumowując tę krótką prezentację, można stwierdzić, że od osiemnastu miesięcy Uniwersytet Piotra i Marii Curie zyskał wiele w zakresie możliwości prowadzenia własnej polityki. Mając na uwadze fakt, że powinien on stać się „uniwersytetem globalnym” i że sam nie byłby w stanie osiągnąć tego celu, nawiązał bliższą współpracę z dwiema innymi uczelniami z Dzielnicy Łacińskiej Paryża – z uniwersytetami Paris-Sorbonne (Paris IV) i Panthéon-Assas (Paris II). „Federacja” ta właśnie została zatwierdzona przez rady administracyjne zainteresowanych uczelni i będzie odtąd nosiła nazwę Uniwersytetu Sorbony. Ostateczna forma zarządzania nową strukturą zostanie ustalona w chwili, kiedy wszystkie trzy uniwersytety uzyskają całkowitą autonomię. Tak już jest w przypadku Uniwersytetu Piotra i Marii Curie. Uniwersytet Panthéon-Sorbonne jest w trakcie realizacji tego projektu, a Uniwersytet Paris-Sorbonne (Paris IV) zakończy tę procedurę w 2011 r.

Przekład z francuskiego
Adam **Gatkowski**

Tristan Lecoq

Skuteczność, ewaluacja, rozmieszczenie terytorialne – odczytywanie francuskiego pejzażu uniwersyteckiego

Artykuł jest próbą spojrzenia na zagadnienie „odczytywania francuskiego pejzażu uniwersyteckiego” z kilku punktów widzenia wynikających z doświadczeń autora – jako pracownika naukowego, głównego inspektora we francuskim Ministerstwie Edukacji Narodowej, doradcy premiera do spraw edukacji narodowej, szkolnictwa wyższego i badań, a wreszcie dyrektora Międzynarodowego Centrum Studiów Pedagogicznych (CIEP) z siedzibą w Sèvres pod Paryżem. Na wstępie autor przedstawia przeprowadzaną od kilku lat reformę szkolnictwa wyższego we Francji (ustawy), ocenę środowiska studenckiego oraz powiązania między uniwersytetem a szkolnictwem średnim. Następnie kwestie te konfrontuje ze stosowaną praktyką.

Dokonuje przeglądu realizowanych reform poprzez pytania o zależność między wielkością uczelni a jej efektywnością oraz prowadzonymi badaniami, a także między kształceniem a badaniami. Przypomina również o konieczności nieustannej refleksji nad misją, jaka wiąże się ze szkolnictwem wyższym i badaniami.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe we Francji, rozmieszczenie terytorialne francuskich szkół wyższych, szkoły wyższe a zagospodarowanie przestrzenne kraju, reforma francuskich szkół wyższych, badania naukowe.

Kilka słów wstępu

W niniejszym tekście podejmę próbę spojrzenia na kwestię „odczytywania francuskiego pejzażu uniwersyteckiego” z kilku punktów widzenia – pracownika naukowego, głównego inspektora w Ministerstwie Edukacji Narodowej, ale także, podczas dwuletniej współpracy z premierem w roli doradcy do spraw edukacji narodowej, szkolnictwa wyższego i badań, jednego z ważniejszych „aktorów” w tych sprawach. Pełnienie ponadto przez okres sześciu lat funkcji zastępcy mera w dużym portowym mieście Normandii (Le Havre) także pozwala zyskać nowe spojrzenie na tę kwestię.

Praktyka wynikająca z faktu pełnienia przeze mnie tak różnorodnych funkcji upoważnia do spojrzenia na wymienione wyżej zagadnienia zarówno w aspekcie geograficznym,

jak i politycznym. Celem artykułu jest odczytanie francuskiego krajobrazu uniwersyteckiego w aspektach *efektywności, ewaluacji i rozmieszczenia terytorialnego*.

Autor niniejszych refleksji zajmuje się obecnie kierowaniem publiczną placówką oświatową, podlegającą bezpośrednio ministrom edukacji narodowej oraz szkolnictwa wyższego – Międzynarodowego Centrum Studiów Pedagogicznych (CIEP) z siedzibą w Sèvres pod Paryżem, instytucji będącej publicznym przedstawicielem obu resortów na arenie międzynarodowej. *Nota bene*, jedna z ostatnich publikacji Centrum dotyczyła tematu *Szkolnictwo wyższe, światowa rywalizacja*¹.

Zmiany w ustawodawstwie

W ciągu czterech lat, czyli przez bardzo krótki okres, we Francji zostały wprowadzone w życie cztery ważne ustawy:

- Prawo organiczne powiązane z prawem finansowym (*Loi organique relative aux lois de finances – LOLF*) z 1 sierpnia 2001 r.;
- Prawo o ukierunkowaniu i programie dla przyszłości szkół (*Loi d'orientation et de programme pour avenir de l'école*) z 23 kwietnia 2005 r.;
- Prawo o programie badań naukowych (*Loi de programme pour la recherche*) z 18 kwietnia 2006 r.;
- Prawo o wolności i odpowiedzialności uniwersytetów (*Liberté et Responsabilité des Universités – LRU*) z 10 sierpnia 2007 r.

Z tych czterech ustaw rząd Dominique'a de Villepina uczynił obowiązującą drugą, uchwałił trzecią i wziął udział w przygotowaniu czwartej. Aby docenić konsekwencje tych działań, należy przedstawić niektóre ich elementy w trzech etapach:

- dokonać podsumowania sytuacji francuskiego szkolnictwa wyższego z punktu widzenia lokalizacji przestrzennej, z uwzględnieniem przemian, które zaszły w przeszłości, w celu uzyskania lepszej perspektywy;
- ukazać sposób, w jaki te wielkie ostatnie ustawy uległy poważnym, choć wciąż nie doprowadzonym do końca przekształceniom w obszarze szeroko ujętego szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza na płaszczyźnie uniwersyteckiej, których celem jest poprawa skuteczności, ewaluacja oraz optymalne rozmieszczenie uczelni;
- przedstawić przewidywalne zmiany w uniwersyteckiej geografii, a zwłaszcza w geografii szkolnictwa wyższego i badań naukowych w powiązaniu z ewaluacją, ponieważ to właśnie w tych ramach geograficznych zapisuje się interesująca nas „polityka publiczna”.

Kilka uwag wstępnych na temat rozwoju społeczności studenckiej

Należy przypomnieć pewną francuską specyfikę: środowisko szkół wyższych tego kraju składa się w 60% ze studentów uniwersytetów, a w 63%, jeśli do uniwersytetów zaliczymy Uniwersyteckie Instytuty Technologiczne (Instituts Universitaire de Technologie – IUT).

¹ „Revue internationale d'éducation” 2007, nr 45.

Dwadzieścia pięć lat temu we Francji społeczność uniwersytecką stanowiło 75% wszystkich studentów w kraju. Jak zatem widać, od tamtego czasu nastąpił znaczący proporcjonalny jej spadek. Ma to związek z rozwojem Wyższych Sekcji Techników (STS), Uniwersyteckich Instytutów Technologicznych, Klas Przygotowawczych do *Grandes Ecoles* (CPGE) i samych *Grandes Ecoles*. Te ostatnie mają niekiedy bardzo różne statuty, dotyczy to zwłaszcza szkół konsularnych². To wszystko są rzeczy znane, ale należy je mieć przez cały czas na uwadze, ponieważ w przeciwnym razie podczas poruszania kwestii uniwersyteckiej mapy Francji można przeoczyć znaczną część tego problemu.

Powiązania między szkolnictwem średnim i wyższym

W przypadku szkolnictwa wyższego znajdujemy się w dosyć ruchomym krajobrazie administracyjnym. Należy przez to rozumieć, że nowy podział administracyjno-kompetencyjny między Ministerstwem Edukacji Narodowej i Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego i Badań „podczepia” wszystkie Uniwersyteckie Instytuty Technologiczne (IUT), *Grandes Ecoles* (CPGE) i Wyższe Sekcje Techników (STS) do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, a nie do Ministerstwa Edukacji Narodowej. Z drugiej zaś strony ustawa o prawie organicznym (LOLF) włącza (po części) *Grandes Ecoles* i STS do programu „nauczania szkolnego”.

Jest to sytuacja niespotykana, ponieważ ważne tematy „przemieszczające” się poprzez system edukacyjny są z tego punktu widzenia „ponadgraniczne”. Chodzi tutaj np. o reformy programów nauczania, kształcenie nauczycieli, sterowanie systemem.

Szczególne powiązanie francuskiego systemu szkolnictwa wyższego z czynnikiem przestrzennym

Związek między umasowieniem, demokratyzacją i rozmieszczeniem terytorialnym szkolnictwa wyższego

Przez bardzo długi czas mapa uniwersytetów francuskich nie ulegała żadnym zmianom. W latach pięćdziesiątych XX w. istniało około czterdziestu miasteczek uniwersyteckich, ale jedynie około piętnastu z nich można było zaliczyć do pierwszej kategorii. W efekcie byliśmy świadkami trzech kolejnych poważnych przemian – następstw wydażeń majowych 1968 r., decentralizacji uniwersytetów z lat osiemdziesiątych i reformy z lat dziewięćdziesiątych. W tym ostatnim przypadku chodzi o realizację planu „Uniwersytet 2000”, w którym połączono procesy tworzenia uniwersytetów z procesami związanymi z planowaniem przestrzennym, uwzględniającym schemat szkolnicwa wyższego (a doty-

² *Ecoles consulaires* (szkoły konsularne) to publiczne instytucje edukacyjne, bezpośrednio podporządkowane Izdom Handlowym i Przemysłowym, w znacznej części finansowane z dodatkowych podatków zwanych podatkiem zawodowym – rodzajem podatku od działalności gospodarczej (*taxe professionnelle*) oraz podatkiem od dokształcania (*taxe d'apprentissage*) (przyp. red.).

czącym zresztą w większym stopniu instytucji szkolnictwa wyższego niż badawczych), słabo lub źle, pomimo decentralizacji, powiązanego ze szkolnictwem średnim.

Z pominięciem niewielkich różnic, pozostając w logice typowej dla DATAR³, sprawy szkolnictwa wyższego staraliśmy się rozwiązywać w ramach dyskusji z udziałem instytucji państwowych, samorządów regionalnych i środowiska uniwersyteckiego, czego rezultatem stało się wyposażenie około setki średniej wielkości miast (to rzeczywiście znaczna liczba!), zresztą nierównomiernie, w placówki uniwersyteckie. Jaki jest tego skutek? Kiedy mówi się o szkolnictwie wyższym i uniwersytetach we Francji, to ma się na myśli zarówno tych kilkudziesięciu studentów w regionalnych oddziałach Uniwersyteckich Instytutów Technologicznych (IUT), jak i kilka tysięcy studentów w uniwersytetach nowych, działających w innych miejscowościach.

Warto pamiętać, że mamy obecnie we Francji 85 tego rodzaju uniwersytetów, 3 uniwersytety technologiczne oparte na „modelu z Compiègne”⁴, 120 Uniwersyteckich Instytutów Technologicznych i niecałe 70 szkół inżynierskich podlegających uniwersytetom.

Zagęszczenie placówek szkolnictwa wyższego na terenie całego kraju oznacza dla studentów, że, aby studiować, nie muszą już koniecznie opuszczać swoich miejsc zamieszkania. Wynikiem tych ogromnych przemian jest zmniejszenie do 30 km odległości między miastami dysponującymi przynajmniej jedną szkołą wyższą. Odpowiada to dystansowi, jaki jeszcze dziesięć–piętnaście lat temu dzielił od siebie gminy posiadające własne liceum.

Rozwój regionalnych struktur uniwersyteckich (*université de proximité*) przyniósł wiele korzyści:

- Społecznościom lokalnym pozwalał zdobywać środki na inwestycje w nową gospodarkę opartą na wiedzy. Nie jest bowiem dla nich rzeczą obojętną rozwój własnej bazy uniwersyteckiej. Z drugiej strony tego typu inwestycje dosyć często pozwalały zatrzymać u siebie, w poszczególnych miastach i regionach, młodszą generację ich mieszkańców.
- Rodzinom młodzieży studiującej dawał możliwość uzyskania oszczędności na studiach oraz rozwiązywał jeden z podstawowych problemów zazwyczaj nękających studentów – zakwaterowanie.

Na rozwój regionalnych uczelni można patrzeć mniej lub bardziej krytycznie, ale nie należy zapominać, iż pełnią one niezmiernie interesującą rolę na płaszczyźnie społecznej. Przez kilkadziesiąt lat swego istnienia poszerzyły one dostępność do studiów młodzieży pochodzącej ze środowisk dotychczas najbardziej defaworyzowanych, wykluczonych społecznie. Wystarczy rzucić okiem na dane statystyczne stypendystów. Na uczelniach powstałych stosunkowo niedawno – na uniwersytetach w Artois, Corte, Wybrzeża Opalowego lub Nîmes ponad 40% studentów otrzymuje stypendia socjalne. Ten związek między

³ DATAR (Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale) – istniejący od 2000 r. (i w 2009 r. zaktualizowany) projekt o charakterze ogólnokrajowym, ma na celu koordynację polityki regionalnej, planowania przestrzennego i finansowania z budżetu państwa oraz z innych źródeł (także zagranicznych) przedsięwzięć służących wyrównywaniu szans regionów najbardziej zaniedbanych, m.in. o najwyższym wskaźniku bezrobocia. Do realizacji tej misji powołana została instytucja międzyresortowej delegacji ds. planowania przestrzennego i rozwoju konkurencyjności poszczególnych regionów Francji – DIACT (datar.gouv.fr) (przyp. red.).

⁴ Uniwersytet Technologiczny w Compiègne jest pierwszą tego rodzaju publiczną szkołą wyższą we Francji i jedną z najwyższej notowanych. Należy do sieci trzech francuskich uniwersytetów technologicznych oraz dwóch zagranicznych – Uniwersytet Technologiczny Chińsko-Europejskiego Uniwersytetu w Szanghaju (UTSEUS) oraz École Franco Chilienne d'Ingénierie w Vina del Mar w Chile (przyp. red.).

bliskością uczelni a demokratyzacją szkolnictwa wyższego nie powinien zostać pominięty w chwili, gdy przystępujemy do wielkiej reformy, polegającej m.in. na koncentracji systemu uniwersyteckiego; koncentracji sprowadzającej się do redukcji liczby uniwersytetów do 10, 15 lub 20 wielkich ośrodków.

W tych *universités de proximité* istnieje ponadto bardzo silny związek między szkolnictwem średnim i wyższym. Powrócę do tego tematu trochę później, ale zaznaczam, iż relacje między tymi dwoma szczeblami szkolnictwa będą w najbliższych latach poważnym problemem do rozwiązania, ale, jak dotąd, mało kto porusza tę kwestię.

Tych kilka obserwacji ukazuje ścisły związek między umasowieniem, demokratyzacją i rozmieszczeniem przestrzennym szkolnictwa wyższego. Tymczasem z owych trzech parametrów to zazwyczaj ten trzeci bywa najrzadziej brany pod uwagę.

Typologia i hierarchia uniwersytetów

We Francji występuje znaczna koncentracja społeczności akademickiej, przejawiająca się w tym, że:

- Jedna trzecia francuskich studentów skupia się w jednej trzeciej okręgów edukacyjnych (akademii).
- Jedna czwarta uniwersytetów całego kraju koncentruje się w takich miastach jak Paryż, Lille, Wersal, Creteil, Lyon, Tuluza, Rennes, Nantes, Aix-en-Provence i Bordeaux.

Szkicując bardziej szczegółowo mapę uniwersytecką Francji, ujrzymy cztery wielkie skupiska regionalne, w których kształci się 2–3 mln studentów (w tym jedna czwarta na uniwersytetach):

- Jedna czwarta studentów przypada na region Ile-de-France. Patrząc z punktu widzenia edukacji na poziomie wyższym, Ile-de-France rzeczywiście jest „wyspą we Francji”.
- Jedna czwarta studentów kształci się w trzech regionach: Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte d’Azur i Nord-Pas-de-Calais.
- Kolejna jedna czwarta studiujących przypada na pięć regionów: Midi-Pyrénées, Bretagne, Pays de la Loire, Aquitaine i Languedoc.
- Pozostała jedna czwarta studentów kształci się w pozostałych czternastu ośrodkach regionalnych Republiki.

W ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci uniwersytecka mapa Francji uległa bardzo istotnym przeobrażeniom, którym niejednokrotnie towarzyszyły napięcia. Miały one związek z nowymi przemieszczeniami ośrodków uczelnianych, ale nie tylko. Mówiąc zaś o najsilniejszych tendencjach w szkolnictwie wyższym w tym okresie, możemy zaobserwować spadek zainteresowania studiami w dziedzinie nauk ścisłych i równoczesny wzrost przyjeżdżących na studia prawnicze oraz medyczne.

Ewolucja ta o tyle jest interesująca, że we francuskim systemie uniwersyteckim, jeśli nie liczyć *Grandes Écoles*, innym kryterium wyróżniającym poszczególne uczelnie jest obecność na nich lub nieobecność prawa i medycyny. Mamy zatem kilka rodzajów uniwersytetów: ogólne z medycyną (*pluridisciplinaires*) oraz ogólne bez medycyny. Dodanie nauk prawnych i medycznych do programu studiów w chwili zakładania uczelni jest więc wyborem decydującym o strukturze danej placówki.

Inną istotną tendencją we francuskim pejzażu uniwersyteckim w minionym dwudziestoleciu jest wydłużenie czasu trwania studiów uniwersyteckich (jedno z następstw reformy LMD: licencjat, magisterium, doktorat) oraz niedostateczna korelacja między szkolnictwem średnim i wyższym. „Niebieska linia”, jaką wyznacza dyplom maturalny, jest w tej sprawie czynnikiem niezmiernie ważnym, którego negatywny wpływ został nasilony poprzez rozdzielenie szkolnictwa średniego między dwa resorty: z jednej strony Ministerstwo Edukacji Narodowej, z drugiej – Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Badań.

Rozmieszczenie studentów kontynuujących naukę na trzech poziomach studiów (licencjat, magisterium, doktorat) obrazuje różnorodność sytuacji. Pod koniec 2007 r. połowa wszystkich studentów uniwersytetów była zarejestrowana na studiach I stopnia (licencjat). Ale już pod tym względem zachodzą ogromne różnice między poszczególnymi uczelniami. Oscylują one w granicach między 26% a 70% zapisanych na poziomie licencjatu. Nimes, uniwersytet najmłodszy, liczy 3,7 tys. studentów, 90% kształci się na poziomie I. W tym samym czasie (tj. pod koniec 2007 r.) 17% studentów uniwersytetów studiowało na poziomie III (doktorat), z odchyleniem wahającym się między 4% a 40%, w zależności od konkretnej uczelni.

Mamy oto dwa światy, które ze sobą współistnieją – 11 francuskich uniwersytetów skupiających więcej niż czwartą część studentów z całego kraju, kształcących się na studiach III stopnia (czyżby chodziło o uniwersytety wspomniane w raporcie Attaliego?)⁵ i, na przeciwnym biegunie, 13 uniwersytetów, na których studiuje mniej niż 8% wszystkich doktorantów.

Jak w takiej sytuacji można dokonywać jakichkolwiek porównań z punktu widzenia skuteczności, efektywności i oddziaływania regionalnego, nie mówiąc już nawet o oddziaływaniu w skali międzynarodowej? Jak ewaluować tak wewnętrznie zróżnicowany system uniwersytecki? Jak zbudować z niego jeden zwarty system edukacyjny?

W rzeczywistości mamy do czynienia z trzema grupami uniwersytetów:

- 11 uniwersytetów kształcących ponad jedną czwartą studentów na trzecim poziomie (doktorat), i można przewidzieć, w jakim kierunku mogą oni zmierzać.
- 13 uniwersytetów mających mniej niż 8% doktorantów, i tu również można przewidzieć, w jakim kierunku mogą oni zmierzać.
- Między tymi dwoma, wyżej przedstawionymi rodzajami uniwersytetów, znajdujemy ponadto uczelnie balansujące to w jedną, to w drugą stronę, i tu tkwi cała tajemnica.

Możemy mnożyć przykłady. Bez względu na kryteria, za każdym razem odnajdujemy te same nierówności między uniwersytetami. Tak jest w przypadku rozkładu kształcenia zawodowego, poziomów kształcenia, stanu kadry itd.

Jeśli natomiast chodzi o sferę badań, wnioski nasuwają się takie same. I to wydaje się logiczne. Oto przykładowy wskaźnik: liczba jednostek badawczych w 85 uniwersytetach „ogólnych” i trzech technologicznych. Otóż rozpiętość liczb jest tutaj imponująca – od zera jednostek naukowych organizacyjnych w dwóch uniwersytetach do 135 w najlepiej wyposażonym jednym uniwersytecie. Sprowadzając rzecz do karykatury, można by na

⁵ Raport Attaliego – dokument opracowany i opublikowany w 2008 r. przez komisję rządową ds. przyspieszenia rozwoju ekonomicznego Francji. Komisją, powołaną przez prezydenta Republiki, Nicolasa Sarkozy'ego, kierował wybitny ekonomista, pisarz i wysoki urzędnik państwowy, Jacques Attali (przyp. red.).

przykład zapytać, co jest porównywalnego między uniwersytetem w Nîmes a Uniwersytetem Paris VI?

Francuska Najwyższa Izba Kontroli nie mówi niczego innego w swoim raporcie z grudnia 2005 r., kiedy podsumowuje: „Nie jest możliwa globalna ocena francuskiego systemu uniwersyteckiego, skoro uniwersytety te nie spełniają tych samych zadań i nie dysponują takimi samymi środkami [...]” (*L'efficience...* 2005, s. 21).

Francuski pejzaż uniwersytecki jest stosunkowo łatwy do opisania: nie ma na terytorium całego kraju takiej miejscowości, która byłaby oddalona od najbliższego uniwersytetu o więcej niż 150 km. Jednak powyższy fakt wcale nie doprowadził do ukształtowania się na prowincji wystarczającej społeczności uniwersyteckiej – zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym – ale wręcz przeciwnie, skoro wiadomo, że nie mamy dostatecznie dużo studentów.

Wysyp kampusów

We Francji istnieje 11 dużych ośrodków akademickich z kilkoma uniwersytetami w każdym z nich oraz 110 adresów z siedzibami dodatkowymi, tj. biur, bibliotek, filii, ulokowanych poza terenem kampusu. Jednakże najbardziej zdumiewający jest fakt, że w 100 skupiskach uniwersyteckich kształci się zaledwie 5% ogółu studentów kraju, a, z drugiej strony, 10% studentów, uprzywilejowanych ze względu na swoje miejsce zamieszkania, studiuje aż w 25% ośrodków akademickich! Taki jest efekt rozmieszczenia terytorialnego uniwersytetów, ignorującego nierównomierną gęstość zaludnienia poszczególnych regionów kraju.

W regionie Ile-de-France znajduje się 200 uniwersyteckich adresów. Sam Uniwersytet Paris IV (Sorbonne) rozrzucony jest w dwunastu punktach miasta, Uniwersytet Paris III (Sorbonne Nouvelle) w dziewiętnastu itd. Ale Ile-de-France jest przypadkiem szczególnym. Poza tym regionem, trudnym i skomplikowanym, w całym kraju możemy się doliczyć około dwunastu metropolii, kształcących łącznie dwie trzecie studentów. Zjawisko takiego rozproszenia uczelni jest faktem, a decyzja Międzyresortowego Komitetu Planowania i Konkurencyjności Regionów (CIACT)⁶ z 3 października 1991 r. określa nawet minimalną liczbę studentów (1000) wymaganą przy zakładaniu nowej prowincjonalnej placówki. Jednak w praktyce sytuacja jest jeszcze bardziej złożona. Powyższa decyzja, o mocy rozporządzenia, w rzeczywistości nie została nigdy wprowadzona w życie. Od października 1991 r. bowiem do dnia dzisiejszego utworzone zostały 84 uczelnie, mimo iż nie wszystkie spełniały to kryterium!

Pewna nielogiczność, przypadkowość w codziennej praktyce, jakie można dostrzec między mnożeniem się instytucji uniwersyteckich w poszczególnych regionach kraju, kwestią doskonałości naukowej i planowaniem przestrzennym we Francji, może zatem prowadzić do wniosków nie zawsze spójnych, nie wspominając już o konsekwencjach dla działalności i kosztów utrzymania prowincjonalnych uczelni.

„Cudowne rozmnożenie się” uniwersyteckiej oferty (skutkiem czego wydaje się ponad 22 tys. dyplomów rocznie!), znaczne rozproszenie kampusów po całym kraju, ale także silny związek lokalnych uczelni z ogólnym rozwojem regionu i rynkiem pracy – tak wyglą-

⁶ Comité Interministeriel à l'Aménagement et à la Compétitivité des Territoires (CIACT).

da mapa uniwersytecka Francji, której żadnej reorganizacji od dawna nikt nie przeprowadzał. Opracowanie ostatnich kontraktów na realizację projektów państwowo-samorządowych (CPER)⁷ kończyło się zazwyczaj łączeniem projektów. Nawet same ośrodki uniwersyteckie bardziej podporządkowane były „logice geograficznej” niż specjalizacji tematycznej.

Reasumując zagadnienie uniwersyteckiej mapy Francji, pozwolę sobie zacytować pewną formułkę autorstwa André Siegfrieda⁸: „temat jest na porządku dziennym i tam też pozostanie”. Problem racjonalizacji „mapy” wciąż jednak pozostaje kwestią otwartą i trzeba będzie coś z tym zrobić. Tym bardziej że system francuskiego szkolnictwa wyższego wpisuje się w ramy Procesu Bolońskiego i stanowi część tworzącej się Europejskiej Przeszłości Szkolnictwa Wyższego. A to zobowiązuje.

Zmiany w ustawodawstwie ożywiły krajobraz uniwersytecki

*Prawo organiczne powiązane z prawem finansowym z 1 sierpnia 2001 r.*⁹

Z prawem tym związane są trzy elementy „nowej francuskiej konstytucji finansowej”:

- Ewaluacja – LOLF jest wyrazem związku między celami, zaangażowanymi środkami i wynikami. Istotą działania prawa organicznego jest tworzenie wskaźników. Mają one znaczny wpływ na szkolnictwo wyższe i naukę. Dlatego też powołano do życia Agencję Ewaluacji Badań i Szkolnictwa Wyższego (AERES)¹⁰.
- Procedury kontrolne parlamentu – poczynając od pierwszego wydanego euro, każdy wydatek powinien znaleźć uzasadnienie. Nie będzie już więcej automatycznego przenoszenia budżetu z roku na rok na poziomie wykonania w 94% lub 95%. Od tej pory debata o budżecie zaczyna się już od planowanego wydania pierwszego euro.
- Myślenie oparte na konkretnych wynikach – ponieważ chodzi tutaj o szkolnictwo wyższe, wymuszone zostaną spore zmiany, stosowane zazwyczaj w kontraktach zawieranych przez państwo z różnymi partnerami – „operatorami” (*opérateurs*).

Program „Kształcenie wyższe i badania uniwersyteckie” międzyministerialnego projektu „Badania i szkolnictwo wyższe” (MIREs), według prawa LOLF, traktuje uniwersytety jako „operatorów państwowych” i wyznacza im trzy misje: tworzenie wiedzy, przekazywanie wiedzy oraz propagowanie kultury naukowej. Misje te zawarte zostały w czteroletnich kontraktach, jakie państwo zawiera ze swoimi uczelniami – „operatorami”.

Wdrażanie prawa LOLF jest jednak procesem trudnym i długotrwałym, co widać na następujących przykładach:

1. Zarządzania uniwersytetami, które już nie będzie tak wyglądało jak do tej pory. Te czasy minęły. Wraz z uchwalaniem i wcielaniem w życie kolejnych ustaw i rozporządzeń

⁷ *Contrat de projet état-région* (CPER) – prawo regulujące współpracę instytucji państwowych i samorządowych w dziedzinie opracowywania i finansowania wieloletnich projektów związanych z rozbudową infrastruktury i ogólnym rozwojem poszczególnych regionów kraju (przyp. red.).

⁸ André Siegfried (1875–1959), francuski socjolog, historyk i geograf, twórca tzw. socjologii wyborczej (*sociologie électorale, sociologie du vote*) (przyp. red.).

⁹ *Loi organique relative aux lois de finances*, dalej: LOLF.

¹⁰ Agence d’Evaluation de la Recherche et de l’Enseignement Supérieur (AERES) jest niezależną instytucją administracyjną, powołaną do życia w marcu 2007 r. (przyp. red.).

następować będą istotne zmiany w strukturze wewnętrznej poszczególnych uczelni, w tym także w ich administracji. Część z nich znajdzie środki na zatrudnienie sekretarzy generalnych, dyrektorów finansowych i budżetowych, szefów działów zajmujących się zasobami ludzkimi, pozostałym się to nie uda. Nie można tego jeszcze nazwać „administracyjnym darwinizmem”, ale tak czy inaczej będziemy mieć do czynienia z ostrą, sukcesywnie postępującą selekcją.

Agencja do spraw Łączenia Uniwersytetów i Innych Instytucji Edukacyjnych (AMUE)¹¹ wykonała wyjątkową pracę na rzecz tychże uniwersytetów, podobnie zresztą jak Konferencja Prezydentów Uniwersytetów Francuskich, ale nie wszędzie tak było.

Rola efektu wielkości uczelni: duże uniwersytety w Paryżu lub na prowincji dysponują skutecznymi systemami śledzenia wyników i wskaźników kontrolnych. Również ich administracja reprezentuje wysoki poziom. Na marginesie zresztą chciałbym podkreślić, że problem administracji uniwersytetów jest – w moim przekonaniu – kluczowy. Nowe uprawnienia rektora pozwolą mu odgrywać rolę decydującą w zarządzaniu uczelnia.

2. Wskaźniki osiągnięć i ich wpływ na zarządzanie uniwersytetami. Jednym z najsilniej odczuwalnych skutków obowiązywania prawa LOLF jest usamodzielnienie się uczelni, wzrost odpowiedzialności ekip nimi zarządzających oraz spójność polityki państwa z polityką prowadzoną przez uniwersytety. Pamiętajmy bowiem, że to właśnie prawo LOLF, nad którym głosowanie w Parlamencie przebiegało w wyjątkowo zgodnej atmosferze politycznej, wymusiło na uniwersytetach reformę zarządzania. Bez względu na taką czy inną debatę wokół ustawy o wolności i odpowiedzialności uniwersytetów (LRU) z 10 sierpnia 2007 r., to ustawa LOLF wymusiła reformę uniwersytetów, powiązanie kształcenia uniwersyteckiego z wyborem orientacji zawodowych, krytyczny przegląd oferty programowej, wprowadzenie w życie kontroli zarządzania itp. To wszystko, lub prawie wszystko, zostało zapisane w LOLF.

Z tego punktu widzenia ustawa LRU z opóźnieniem zatwierdza cele nowej konstytucji finansowej państwa. Trybunał Obrachunkowy już w 1999 r. stwierdzał, że nie może być autonomii bez odpowiedzialności. Oto sedno sprawy. W zależności od tego, czy uniwersytety są pod względem wielkości skromne lub też nie, wskaźniki ich osiągnięć wychwyca zasadnicze normy w zarządzaniu na skalę lokalną lub nawet ogólnokrajową. W efekcie widoczne stają się trudności związane z godzeniem polityki państwa z poszanowaniem autonomii uniwersytetów i ograniczeń wynikających z praktycznego wykorzystywania owej autonomii.

Na tym etapie rozumowania wypada postawić sobie następujące pytania:

- Jak wymusić na uniwersytetach poczucie odpowiedzialności? Obawiam się, że sama ustawa LRU tego nie sprawi.
- Jak udoskonalić system pomiaru wyników? Pytanie dotyczy zarówno szkolnictwa wyższego, jak i badań naukowych, ale w każdym z tych przypadków system powinien być inny.

¹¹ Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements jest stowarzyszeniem interesu publicznego, które organizuje współpracę między swoimi członkami i służy im wsparciem w ich wspólnych działaniach mających na celu poprawę jakości zarządzania. AMUE wnosi również wkład w rozwój systemu informacyjnego placówek i ofiarowuje swoim członkom dostęp do szerokiej oferty programowej odpowiadającej ich różnorodności. Ponadto agencja pilotuje modernizację placówek i zmiany w ich zarządzaniu (www.amue.fr).

- W jaki sposób dokonać postępu w osiągnięciu wyników liczących się w rywalizacji europejskiej i światowej?
- Jak ponownie zdefiniować „geografię uniwersytetów?”.

Na sformułowane wyżej pytania polityczna logika skłaniałaby do odpowiedzi w czterech etapach:

- Należało wiedzieć, czego oczekiwaliśmy od szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza od związku uniwersytetów z *Grandes Écoles*, od wzajemnych powiązań szkolnictwa średniego ze szkolnictwem wyższym oraz od relacji między szkolnictwem wyższym i badaniami naukowymi.
- Należało rozpocząć niezbędne reformy struktury uniwersytetów, aby postawić je niejako w sytuacji zmuszającej do lepszego zarządzania własną autonomią.
- Należało zastanowić się nad kwestią kadr i statusem pracowników zaliczających się do kategorii wykładowców-badaczy. Biorąc pod uwagę daty obowiązujących ustaw (1982 i 1984), leżących u podstaw instytucji uniwersytetu, byłoby celowe zastanowienie się nad ich aktualnością.
- Należało wreszcie, w porozumieniu ze społecznościami lokalnymi i w ramach reguł europejskich, zastanowić się nad sposobami dokonania „polaryzacji” poszczególnych „elementów” szkolnictwa wyższego.

W rzeczywistości tak się jednak nie stało: górę wzięło podejście inne, mniej logiczne, mniej spójne, mniej konstruktywne. Przyczyniło się ono w końcu do głębokich przemian.

Skąd takie podejście kolejnych rządów do tej kwestii? Otóż miały miejsce dwa fakty. Pierwszy wcale nie zadziałał hamująco na reformy; chodzi o ruch pracowników naukowych z lat 2002–2004, który wręcz wymusił przyspieszenie całego procesu. Drugi natomiast to porażka projektu ustawy o uniwersytetach z 2004 r., autorstwa Luca Ferry. I właśnie to stało się przyczyną swoistego paraliżu. Tymczasem projekt ten proponował rozwiązanie problemów systemu uniwersyteckiego, włącznie z aspektem „uniwersyteckiej geografii”. Jest sprawą oczywistą, że ruch opozycji przeciwko „kontraktowi pierwszego zatrudnienia” (CPE) z lutego–marca 2006 r. przyspieszył proces uświadamiania sobie konieczności przeprowadzenia reform w uniwersytetach, zwłaszcza w aspekcie form zatrudnienia. Rząd zadziałał zatem w sposób pozornie mniej uporządkowany, ale efekt jest następujący – mechanizm reform francuskiego szkolnictwa wyższego został wprawiony w ruch.

Prawo z 23 kwietnia 2005 r. o ukierunkowaniu i programie dla przyszłości szkół

Dokument ten ma charakter bardziej normatywny niż ustawodawczy, z wyjątkiem rozdziału III, dotyczącego kształcenia nauczycieli, określenia wymogów tego kształcenia, a zwłaszcza włączenia Instytutów Uniwersyteckich Kształcenia Nauczycieli (IUFM) w ramy uniwersytetów. Do tego potrzebne były podstawy prawne aktualizujące ustawę o IUFM z 1989 r.

Tymczasem dokument jest, można by rzec, objawieniem. Dlaczego? Ponieważ od tej pory mamy po jednym IUFM w każdej akademii (czyli okręgu szkolnym), „podczepionym” pod uniwersytet, którego staje się częścią. Nie wchodząc w szczegóły administracyjne, można stwierdzić, że reforma jest bardzo ważna. Może nie dla akademii mającej jeden tylko uniwersytet, jak w przypadku Dolnej Normandii, gdzie nie ma mowy o przeniesieniu

IUFM poza miasto Caen. Ale problem pojawił się w Górnej Normandii, np. w miastach Rouen czy Le Havre. Przykład bretoński jest równie interesujący.

W tej kwestii ostatnie słowo należy do rektorów, z racji posiadanego przez nich tytułu kanclerza uniwersytetu, ponieważ nie są oni regionalnymi dyrektorami ds. edukacji narodowej, tzn. nie stoją na czele zdecentralizowanego urzędu, bezpośrednio podporządkowanego prefektowi, lecz w imieniu ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo średnie i wyższe, w granicach swoich funkcji i w ramach polityki rządu posiadają władzę nad ogółem tych służb.

Interesująco wyglądały wybory uczelni przez IUFM w Wersalu i w Paryżu. W akademii w Wersalu do przyjęcia IUFM wytypowany został uniwersytet Cergy-Pontoise, co wcale nie było z początku oczywiste. W akademii paryskiej rywalizacja w tej kwestii między poszczególnymi uczelniami była dosyć silna. W końcu wytypowany został uniwersytet Paris-Sorbonne (Paris IV). Zdecydowało o tym kilka czynników, takich jak liczba kierunków kształcenia itp.

Prawo z 18 kwietnia 2006 r. o programie badań naukowych

W lipcu 2005 r. premier Dominique de Villepin podjął decyzję o rezygnacji z przygotowywania ustawy o uniwersytetach. Wygasająca kadencja prezydencka nie była najlepszym momentem dla tego rodzaju inicjatywy, tym bardziej że rok wcześniej projekt ustawy autorstwa Luca Ferry okazał się niewypałem. Wobec tego zdecydowano o skoncentrowaniu się na pracy nad ustawą o badaniach naukowych. Ustawy solidnej, inspirującej ponowne zdefiniowanie relacji między państwem i uniwersytetami.

Ustawa z 18 kwietnia 2006 r. zapewnia środki, narzędzia przeznaczone dla badaczy („pakt” na rzecz badań naukowych), a także wprowadza, za pośrednictwem Agencji Ewaluacji Badań i Szkolnictwa Wyższego (AERES), ewaluację badań i szkolnictwa wyższego oraz instrumenty służące zacieśnianiu współpracy („przybliżaniu się” – *rapprochement*) innych instytucji zajmujących się powyższymi zagadnieniami.

Ustawa o badaniach naukowych pozwoliła ponownie zdefiniować uniwersytecką mapę Francji. Najciekawsza część tej ustawy dotyczy instrumentów przybliżających instytucje za pośrednictwem centrów (dosłownie: „biegunów”) badań i szkolnictwa wyższego (PRES)¹² oraz sieci tematycznych zaawansowanych badań (RTRA)¹³.

Chodzi tutaj o kwestie kluczowe. Pierwsze projekty PRES były opracowane już nawet przed opublikowaniem ustawy. Innymi słowy, ruch „przybliżania się” uniwersytetów do siebie oraz „przybliżania się” uniwersytetów do instytucji naukowo-badawczych został zapoczątkowany poprzez udostępnienie społeczności uniwersyteckiej odpowiednich narzędzi ułatwiających ten proces.

¹² Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) – forma konsolidacji uczelni w „bieguny”, ośrodki uniwersyteckie, uregulowana „paktem” na rzecz badań naukowych; narzędzie wzajemnego powiązania działalności i środków instytucji szkolnictwa wyższego i badań, publicznych lub prywatnych, położonych stosunkowo blisko siebie. Jej celem jest podniesienie skuteczności i atrakcyjności francuskiego systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych na danym terenie.

¹³ Réseau thématique de recherche avancée (RTRA) umożliwiła różnym struktutom badawczym (uniwersytety, *Grandes Écoles*, organizacje badawcze), położonym blisko siebie, połączenie się wokół wspólnych dziedzin. Dzięki tej współpracy RTRA skupiają po kilkuset badaczy zajmujących się podobną problematyką; przyczyniają się do podejmowania dużych projektów badawczych oraz do wzmocnienia prestiżu w skali krajowej i międzynarodowej.

Ruch ten miał szczególną siłę nośną, bowiem logika działania PRES jest logiką „wzrastającą”, tj. zmierzającą od poziomu dolnego do góry. To właśnie zgodnie z tą logiką uniwersytety i instytucje badawcze występują do ministerstwa z propozycją wzajemnego „przybliżenia się”, podczas gdy logika RTRA jest logiką opadającą, tj. zmierzającą od góry do dołu. W tym ostatnim przypadku to ministerstwo dokonuje selekcji tematów badawczych pod względem kryterium doskonałości.

Biorąc pod uwagę mniej lub bardziej fortunne konsekwencje wynikające z tego stanu rzeczy, należy podkreślić trudności, z jakimi borykają się przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych w organizowaniu się i wykorzystaniu pierwszych narodowych badań zaawansowanych (RTRA). To zastanawiające, że spośród trzynastu wybranych projektów RTRA tylko jeden reprezentował nauki humanistyczne i społeczne.

Prawo o wolności i odpowiedzialności uniwersytetów z 10 sierpnia 2007 r.

Po wyżej wymienionych dwóch ustawach brakowało już tylko ostatniego elementu tej konstrukcji prawnej – prawa o wolności i odpowiedzialności uniwersytetów. Uściśla ono władzę wokół prezydenta uniwersytetu, przyznaje mu „poszerzone kompetencje” oraz większą samodzielność w kwestiach majątku trwałego, budżetu i zasobów ludzkich. Pozostawia jednak otwartym pytanie o zmianę zwierzchniej kurateli nad uniwersytetami.

Decyzja o zastosowaniu omawianego prawa nie jest kwestią okoliczności, lecz kalendarza: trochę wcześniej, czy trochę później, prawo to ma objąć wszystkie uniwersytety. Tymczasem żaden z nich nie jest na razie do tego przygotowany. O zastosowaniu tego prawa w danej szkole wyższej zadecydują wyniki kontroli przeprowadzonych w uczelniach w latach 2008–2009 przez pracowników Głównego Inspektoratu Edukacji Narodowej i Badań Naukowych (IGAENR)¹⁴.

Raport z kontroli powinien otrzymać minister, który następnie przekaze go prezydentowi ocenianego uniwersytetu, łącznie z zaleceniami odnoszącymi się do przyjęcia nowego zakresu odpowiedzialności.

Cztery istotne uwagi:

- To Główny Inspektorat Edukacji Narodowej i Badań Naukowych (IGAENR), a nie Agencja Ewaluacji Badań i Szkolnictwa Wyższego (AERES) przeprowadza te kontrole (czyli administracja państwowa, a nie agencja).
- To rektorzy (a nie prefekci lub skarbnicy – płatnicy) będą przeprowadzać kontrolę budżetową we wszystkich jej formach, od chwili, kiedy prawo o wolności i odpowiedzialności uniwersytetów zacznie obowiązywać (chodzi o kwestię „rzeczywistej równowagi budżetowej”, przestrzeganie systemu wynagrodzeń itd.).
- Główna Dyrekcja Szkolnictwa Wyższego (DGES) uściśli mechanizm kontraktów czteroletnich z uczelniami korzystającymi z kredytów interwencyjnych (kiedy środki na wynagrodzenia zostaną już przeniesione do poszczególnych uniwersytetów).
- Zadaniem AERES będzie przeprowadzanie ewaluacji całego mechanizmu.

Wszystko to od strony prawnej, na miarę przydzielonych uczelniom środków budżetowych i pozabudżetowych (licząc od chwili ogłoszenia budżetu w 2008 r.), jest dobrze przygotowane.

¹⁴ Tj. Inspection Generale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

Ewolucja szkolnictwa wyższego i badań naukowych w aspekcie geograficznym

Ta kwestia jest najbardziej upolityczniona. Zbiór wszystkich ustaw tworzących nowy system szkolnictwa wyższego we Francji wywiera w praktyce istotny wpływ na cały system widziany w aspekcie geograficznym i wpisuje się w kształt jego ewaluacji.

Zacznijmy od pytania, które pojawiło się w chwili uchwalania ustawy o badaniach naukowych – na jakiej strukturze prawnej można będzie oprzeć centra („bieguny”) badań i szkolnictwa wyższego (Pôles de Recherche et d’Enseignement Supérieur – PRES)? Prawo umożliwi utworzenie stowarzyszenia interesu publicznego, jakiejś formy umowy (*convention*) lub też instytucji publicznej do spraw współpracy naukowej.

Generalna Dyrekcja Szkolnictwa Wyższego¹⁵ sugerowała, ażeby centra PRES wybrały ten ostatni wariant, który wydawał się najbardziej klarowny i warunkował przyznawanie środków publicznych. Jest to ważne, ponieważ wybór formy instytucjonalnego oparcia PRES o jakąś strukturę szkolnictwa wyższego dowartościowuje uniwersytety, a także badania naukowe, na uniwersytetach zaś wymusza przystępowanie do szerszej sieci szkół wyższych, a tym samym bliższą współpracę z innymi uczelniami.

Zasadniczo można wyróżnić dwie „logiki” centrów PRES:

- Centrum metropolitalne, tj. ograniczone do jednego miasta (metropolii, aglomeracji): ten model nastawiony jest na zacieśnianie powiązań między poszczególnymi uczelniami, jak to ma właśnie miejsce w Lyonie w przypadku uniwersytetów Lyon I, Lyon II, Lyon III, École Normale Supérieure i szkoły inżynierskiej. Proces ten wyraźnie prowadzi do utworzenia jednego „Uniwersytetu Lyonńskiego”. W jego przypadku kształcenie doktoranckie odgrywa rolę napędową.
- Centrum współpracy w granicach konkretnego regionu: to przykład bretoński. O tyle interesujący, że jest modelem własnym, oryginalnym, rozwiniętym w Bretanii; może być udanym przykładem współpracy między poszczególnymi uczelniami, zachowującej regionalną równowagę w aspektach strategii, struktury i lokalnej tożsamości.

Reasumując, można stwierdzić, że między latem 2005 r. i latem 2007 r. wykorzystano różnego rodzaju narzędzia mające na celu położenie kresu porażkom w uniwersyteckim świecie (porażkom przesłaniającym zresztą niekwestionowane sukcesy). Równocześnie rozwiązywano takie kwestie jak gromadzenie środków, uregulowanie od strony prawnej i administracyjnej uniwersyteckich nieruchomości, bibliotek, pomieszczeń do pracy, sal wykładowych itd., a także rozpoczęto proces zacieśniania powiązań między poszczególnymi uniwersytetami, innymi uczelniami, placówkami badawczymi (będący etapem wstępnym na drodze do tworzenia większych jednostek organizacyjnych).

Na podstawie przeglądu dokonanych reform należy zadać sobie pytania o zależności między:

- wielkością uczelni a jej efektywnością;
- wielkością uczelni a badaniami;
- kształceniem a badaniami.

¹⁵ W Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych.

Wielkość uczelni a jej efektywność

Temat ten znalazł odzwierciedlenie w artykule zamieszczonym w czasopiśmie „Le Monde de l'éducation”, a poświęconym Uniwersytetowi Bretagne Sud (UBS)¹⁶. Jest to doskonała ilustracja funkcjonującego modelu uniwersytetu lokalnego, regionalnego (*université de proximité*). Autor artykułu zwraca uwagę na względnie skromną liczbę studentów (7,5 tys.) na tej uczelni oraz na pewne rozbieżności geograficzne kampusów między miastami Lorient i Vannes. Z obserwacji tych wydobywa jednak ciekawe dane. Oto bowiem okazuje się, że niepowodzenia studentów na studiach I stopnia są o połowę niższe od średniej krajowej, a poziom przyjęć na trzeci rok studiów licencjackich lub ukończenia studiów z tytułem magistra oscyluje między 78% i 100%. Te proporcje są godne uwagi, ponieważ niewiele uniwersytetów w kraju może się pochwalić tak wysokimi wskaźnikami, zwłaszcza na poziomie licencjatu.

Przykład UBS zmusza do refleksji jeszcze z innego powodu. Przed podjęciem poważnych i nieodwracalnych decyzji względem tak małych instytucji jak kolegium uniwersyteckie czy też uniwersytet regionalny należy także poważnie rozważyć ich potwierdzone w praktyce zalety.

Na kwestie te zwraca uwagę raport Rady Ekonomicznej i Społecznej z 2008 r. poświęcony związkom zachodzącym między zagospodarowaniem przestrzennym państwa a szkolnictwem wyższym i badaniami naukowymi. Jego autor, Jean-Pierre Duport (m.in. były prefekt regionu Ile-de-France), dokonuje analizy wyników Uniwersytetu Bretagne Sud także w aspekcie międzynarodowej mobilności studentów (por. Duport 2008). Mobilność ta jest dość niewielka, pozostaje bowiem na poziomie 4%, gdy tymczasem średnia krajowa wynosi około 10%. Dobrym wynikiem tej uczelni w kształceniu towarzyszy zatem problem mniejszej mobilności studentów. I to w czasie, kiedy globalizacja szkolnictwa wyższego wymusza nieustanny wzrost otwierania się uniwersytetów na świat.

Wielkość uczelni a badania

W tym przypadku sprawy wyglądają prościej, ponieważ uniwersytety regionalne (*universités de proximité*) mają ogromne trudności w organizowaniu laboratoriów oraz w przyciąganiu naukowców, w zaistnieniu na arenie międzynarodowej, a tym samym w uczestnictwie w rankingach. Po wymienieniu powyższych problemów dobrze widzimy, że problematyka szkolnictwa wyższego i badań naukowych bywa w poszczególnych uczelniach różnicowana.

Rozwiązania tej kwestii można szukać w – że posłużę się terminologią wojskową – „zdolnościach kluczowych” (*capacités clés*), w obszarach niszowych, w specjalizacji itd. Co zatem należałoby zrobić? Podejmować w lokalnych uczelniach badania stosowane? Wiąże się to ze ścisłym związaniem się z prywatnymi ośrodkami badawczymi, z podjęciem decyzji o skupieniu badań podstawowych i o charakterze międzynarodowym w dużych ośrodkach państwowych i w efekcie przyznaniu, iż „nie wszyscy grają na tym samym boisku”.

¹⁶ „Le Monde de l'éducation” 2008, nr 1, s. 48–50.

Inne zasadnicze pytanie: czy należy wyraźniej rozdzielić licencjat od magisterium i od doktoratu? Odpowiedź na nie wymusza stojące przed nami przemiany zachodzące w zależnościach między sektorami szkolnictwa wyższego i badań.

Umasowienie studiów prowadzi, co jako wykładowcy dostrzegamy w naszej codziennej praktyce, do coraz większego zróżnicowania studentów oraz ich oczekiwań. Dzisiejszy uniwersytet nie może już poprzestać na samym przekazywaniu wiedzy, musi bowiem także przekazywać kompetencje. To jedno z wyzwań Procesu Bolońskiego! Potwierdza to również literatura przedmiotu (por. np. Romainville 2007, s. 48–54). Stąd konflikt między koniecznością kształcenia jak największej liczby osób i równocześnie prowadzenia badań naukowych, powodujący coraz większe rozwarstwienie uniwersytetów. To w tym kontekście należy widzieć plan Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań pod nazwą „licencjat”.

Sięgnijmy po przykłady zagraniczne. Otóż Meksyk wprowadził system dualny dzielący uczelnie na lokalne uniwersytety o profilu zawodowym oraz inne, kładące nacisk na badania (zwłaszcza uniwersytet w stolicy tego kraju). Tak samo jest w Australii.

Niemcy – których struktura uniwersytecka charakteryzuje się znacznym rozproszeniem w poszczególnych landach, odpowiedzialnych za „swoje” szkolnictwo wyższe – równocześnie uruchomiły „Inicjatywę Doskonałości Federacji i Landów”. Jej celem jest utworzenie, w perspektywie pięciu lat, dwudziestu ośrodków doskonałości na terytorium całego państwa, na bazie setki uniwersytetów działających obecnie. Tymczasem Niemcy nie mają takiej samej tradycji jak my, ich system miejski jest historycznie bardziej spolaryzowany od naszego. Oto przykład Heidelbergu, w którym kształcą się tyłu studentów, ilu w Caen, Rouen i Le Havre razem wziętych. Tu też widać silną tendencję do polaryzacji środków przeznaczonych na badania.

Nowy model restrukturyzacji szkolnictwa wyższego wyłania się zatem, na skalę światową, z placówkami coraz bardziej samodzielnymi, coraz wyżej ocenianymi, coraz bardziej nastawionymi na realizację konkretnych celów. Dodatkowo – w klimacie rywalizacji z innymi państwami w dziedzinie szkolnictwa wyższego i badań naukowych.

We Francji do niedawna chcieliśmy mieć „bieguny doskonałości” we wszystkich uniwersytetach. Ta epoka wydaje się jednak należeć już do przeszłości.

Kształcenie a badania

Musimy przyznać, iż między potrzebą kształcenia jak największej liczby studentów i poszukiwaniem doskonałości w dziedzinie badań naukowych zachodzi pewna sprzeczność.

Jaki udział w studiach uniwersyteckich na poziomie licencjackim, czyli w okresie trzech pierwszych lat, mają badania? We francuskich uniwersytetach bardzo niewielki. Kto nauca? Mamy 85 tys. wykładowców w szkołach wyższych, z czego 57 tys. wykładowców-badaczy i 13 tys. profesorów tytularnych (*professeurs agrégés*). Ci ostatni także coraz częściej prowadzą zajęcia ze studentami. Ich liczba w ciągu ostatnich 15 lat wzrosła o 62%. Profesorowie z praktyką w szkołach średnich mają ponadto doświadczenie pedagogiczne, co jest szczególnie cenne w pracy ze studentami.

Mówiąc bardziej ogólnie, nasuwa się refleksja, iż nasze kształcenie w tradycyjnym systemie szkolnictwa (szkoła podstawowa – szkoła średnia – szkoła wyższa) również powinno zostać zmodernizowane. Uważam, że powinno się opracować kompleksowo systemy łą-

czące w jakiś sposób szkołę podstawową z gimnazjum, liceum z pierwszymi latami szkoły wyższej i szkoły wyższej z badaniami naukowymi. Taka nowa struktura pociągnęłaby za sobą oczywiście konieczność zmiany sposobu ich funkcjonowania. Także inną organizację.

W dziedzinie edukacji tworzy się zatem nowa „geografia”. U jej podstaw znajdują się kolegia uniwersyteckie kształcące do poziomu L (licencjat), skupiające odpowiednie Uniwersyteckie Instytuty Technologiczne (IUT), Wyższe Sekcje Techników (STS) i Klasy Przygotowawcze do *Grandes Écoles* (CPGE). Powstanie tych kolegiów uniwersyteckich nasuwa bardzo ważne pytanie o ich związki ze szkolnictwem średnim.

A zatem podstawy tworzą uniwersyteckie kolegia. Na poziomie ogólnokrajowym znajdujemy kilka uniwersytetów, które, niezależnie od struktur i procedur, łączą się ze sobą – w ten sposób z fuzji uniwersytetów w Strasburgu rodzi się jeden większy. W skali międzynarodowej mamy centra badań i szkolnictwa wyższego (PRES), czyli ośrodki naukowe aspirujące do przekształcenia się w uniwersytety.

Wcześniej wspomniany Raport Rady Ekonomicznej i Społecznej (por. Duport 2008) nawiązuje do pewnego, skądinąd interesującego, doświadczenia ze Stanów Zjednoczonych. Chodzi o University of Wisconsin System (UWS) – uniwersytet, który powstał trzydzieści sześć lat temu w efekcie fuzji Uniwersytetu Wisconsin z innymi instytucjami szkolnictwa wyższego tego stanu. Kształci on obecnie 160 tys. studentów w 26 kampusach. W rankingu uczelni Stanów Zjednoczonych plasuje się na miejscu ósmym, zaś w rankingu szanghajskim – pod numerem osiemnastym. Jego oryginalność tkwi w określonej hierarchizacji poszczególnych placówek – tylko dwie z nich posiadają ośrodki badawcze i proponują studia doktoranckie (Madison i Milwaukee), 11 kampusów kształci do poziomu L i M, a 13 kolegiów zapewnia jedynie dwa pierwsze lata nauki. Dobór studentów prowadzony jest na poziomie całego stanu.

Zakończenie

Wielkim ośrodkiem uniwersyteckim nie uda się uciec przed logiką związaną ze specyfiką ich siedzib, innymi słowy z pojęciem „sieci”, nie wystarczającym już dzisiaj w takich skupiskach szkół wyższych. Sieć to jedno, ale dotychczasowa siedziba sama w sobie, jej symbolika, wkomponowanie się w krajobraz, jej majątek trwały, wciąż pozostają istotnymi czynnikami wpływającymi na jej strukturę. Logika sieci tylko uzupełnia logikę siedziby.

Plan „Campus” minister szkolnictwa wyższego i badań naukowych, Valérie Pécresse, zainicjowany w lutym 2008 r., zmierza w tym właśnie kierunku – polaryzacji, koncentracji działalności szkolnictwa wyższego i badań, od trzeciego roku realizacji planu w ośrodkach już zreformowanych.

Trzeba wreszcie powrócić do tematu przegrupowań terytorialnych uczelni, gdyż to w nim właśnie koncentrują się kwestie efektywności, ewaluacji i wpisania się w określoną przestrzeń uniwersytecką. Otóż w całej Francji istnieje obecnie dziewięć centrów badań i szkolnictwa wyższego (PRES), z czego trzy w Paryżu, jedno w Bretanii i jedno w Lyonie. W trakcie ich tworzenia pojawiły się trzy niepewności.

Pierwsza, polegająca na tym, że dotychczas nie udało się rozwiązać problemu transferu kompetencji. To trochę tak, jakby przy pomocy PRES stworzono Europę, zapominając jednak o „transferze suwerenności”.

Problem dotyczy przede wszystkim zarządzania personelem. Kto będzie nim zarządzał w przypadku placówki należącej do PRES? Uniwersytet, szkoła, laboratorium? To pytanie dobrze zna autor niniejszego artykułu jako prezydent rady administracyjnej École Normale Supérieure z Fontenay Saint-Cloud (literatura i nauki humanistyczne). Szkoła ta stanowi część PRES w Lyonie, który sam sobie przyznał kompetencje w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi. A kto zajmie się pracownikami École Normale Supérieure? PRES czy szkoła?

Druga niepewność wynika z dającego się zaobserwować niewystarczającego zaangażowania się wielkich instytucji badawczych w PRES. To problem, między innymi, reformy Państwowego Centrum Badań Naukowych (CNRS).

Wreszcie niepewność trzecia: co czeka uniwersytety, które pozostają na marginesie reform? W tej kwestii ostatnie słowo powinno należeć do władz państwowych.

Powróćmy jeszcze do przykładu ze Stanów Zjednoczonych. Istnieją w stanie Luizjana dwa uniwersytety, z punktu widzenia geograficznego położone bardzo blisko siebie – Dillard i Tulasne. Ten drugi ma długą tradycję, założony przez jezuitów, cieszy się dużym prestiżem. Blisko 20–25% jego studentów dochodzi do poziomu doktoranckiego. Uniwersytet ten został odbudowany kilka tygodni po przejściu huraganu Karina dzięki prywatnym funduszom. Nieopodal znajduje się Uniwersytet w Dillard. Zapewnia on studentom, w znacznej mierze pochodzenia afro-amerykańskiego, dyplom licencjacki, choć nadal nie został w pełni odbudowany po huraganie. Obie placówki osiągają wyniki godne uwagi, ale ich podstawy nie są takie same.

Nie drążąc dalej tego tematu, chciałbym zauważyć, że prawdziwe pytanie w tej kwestii dotyczy uniwersytetu „dwóch prędkości”. Nie wydaje mi się, żeby taki schemat rysował się we Francji. Trzeba nad tym czuwać. Rozsądek może podpowiadać spójność dwóch systemów, ale nie ich niezbędność.

Doszedłszy do punktu, w którym jesteśmy, chciałbym zauważyć, że moja wypowiedź nie polega zatem na stwierdzeniu, że w moim kraju jest o sześćdziesiąt uniwersytetów za dużo. To jest znacznie bardziej skomplikowana sprawa! Trzeba się zastanowić nad misją, jaką przydziela się szkolnictwu wyższemu i badaniom naukowym. Na jakim poziomie? Jaki jest związek między szkolnictwem średnim i wyższym? Kim jest dzisiaj wykładowca-badacz? Jakie ścieżki prowadzą do zawodu? Jak można równocześnie zapewnić równowagę geograficzną i polaryzację?

Dużo pytań, ale to właśnie od odpowiedzi na nie zależy zarówno odpowiednie prawo, jak i skuteczność systemu kształtowania innego krajobrazu uniwersyteckiego.

Przekład z francuskiego
Adam Gałkowski

Literatura

Duport J.P. 2008

Aménagement du territoire, enseignement supérieur et recherche: entre proximité et excellence, Conseil économique et sociale, Les éditions des Journaux officiels, Paris, nr 4.

L'efficience... 2005

L'efficience et l'efficacité des universités: observations récentes et nouvelles approches, Cour des comptes, communication à la Commission des finances, de l'économie générale et du plan de l'Assemblée nationale.

Romainville M. 2007

La „Joyeuse entrée” des compétences dans l'enseignement supérieur, „Revue de l'Inspection générale de l'éducation nationale”, nr 4, s. 48–54.

„Le Monde de l'éducation” 2008, nr 1, s. 48–50.

„Revue internationale d'éducation”, Sevres 2007, nr 45.

www.amue.fr

www.datar.gouv.fr

Henri Méloni

Autonomia uniwersytetów jako narzędzie w działaniu na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego i badań

Postrzegając autonomię uniwersytetów jako zjawisko służące rozwojowi szkolnictwa wyższego, autor przedstawia główne elementy „międzynarodowego kontekstu” przemian zachodzących w organizacji szkolnictwa wyższego i badań we Francji (tzn. najważniejsze działania i dokumenty takich instytucji i organizacji jak UNESCO, OECD, Rada Europy, konferencje europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego i badań naukowych). Pamiętając o założeniach *Strategii Lizbońskiej*, prezentuje główne cele francuskiego systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych, opisuje mechanizmy służące rozwojowi tego systemu, a następnie analizuje zagadnienie autonomii akademickiej oraz jej wpływu na wydajność szkół wyższych w ich działalności dydaktycznej i badawczej. Artykuł kończą postulaty dotyczące poprawy efektywności szkół wyższych i instytucji badawczych we Francji.

Słowa kluczowe: autonomia uniwersytetów, konwencje UNESCO, reformy badań naukowych, reformy szkolnictwa wyższego, system szkolnictwa wyższego we Francji, Strategia Lizbońska.

Wprowadzenie

W porównaniu z systemami krajów najbardziej rozwiniętych (bliskich „granicy technologicznej”) francuski „mechanizm” szkolnictwa wyższego i badań naukowych zawiera cechy szczególne, których efektywność należałoby poddać procesowi ewaluacji: elementy wartościowe umocnić, a niedoskonałości naprawić. Ogólnie rzecz ujmując, system ten charakteryzuje się następującymi cechami:

- wielka różnorodność typów instytucji publicznych i prywatnych, rodzajów, form kształcenia i dyplomów oraz nierówność w dostępie do studiów;

- istnienie wielkiej liczby instytucji badawczych rozmaitej rangi i o odmiennym statusie (EPST¹, EPIC², EPA³, fundacje, GIP⁴);
- niejednorodne wsparcie, choć ograniczone prawie wyłącznie do władz państwowych.

Obecne przemiany w dziedzinie badań naukowych i szkolnictwa wyższego we Francji wpisują się w ramy międzynarodowego procesu, którego zasady objaśniają zarówno wybór strategicznych celów państwa, jak i dopasowanie do nowego kontekstu misji powierzonych „operatorom” oraz opracowanie i wdrożenie strategicznych narzędzi i technik możliwych do wykorzystania.

Autonomia uniwersytetów, która wraz z wejściem w życie prawa z 10 sierpnia 2007 r. o wolności i odpowiedzialności uniwersytetów (LRU)⁵ nabiera nowego znaczenia, należy do środków działania mających na celu umocnienie efektywności francuskiego systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych. O ile pojęcie efektywności nasuwa wiele pytań (w aspektach ekonomicznym, społecznym i kulturalnym), o tyle konieczność udoskonalania systemu jest jednomyślnie uznawana przez wszystkich odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe i badania oraz przez innych uczestników tego procesu. Konsens na drodze do naprawy całego „mechanizmu” mógłby zostać osiągnięty poprzez jasne określenie celów oczekiwanych przez społeczeństwo w dłuższej perspektywie czasu i poprzez dialog.

Główne elementy kontekstu międzynarodowego

Ostatnie przemiany w organizacji szkolnictwa wyższego i badań naukowych we Francji wpisują się w światowy kontekst przybliżania systemów i odpowiadają częściowo na mniej lub bardziej precyzyjne zobowiązania przyjęte przez nasz kraj w różnych międzynarodowych instytucjach. Rozpoczęty ponad 30 lat temu proces przekształceń doszedł w 2010 r. do momentu osiągnięcia spójności europejskich systemów i doprowadzenia ich do poziomu optymalnej efektywności. W skrócie dążenie do osiągnięcia tych celów można podsumować, wskazując na kilka znaczących etapów:

- **regionalne konwencje UNESCO** dotyczące rozwoju światowego systemu szkolnictwa wyższego i uznawania dyplomów (zwłaszcza konwencja z 21 grudnia 1979 r. na rzecz wzajemnej uznawalności studiów, dyplomów i stopni w Europie)⁶;

¹ Etablissement public à caractère scientifique et technologique (EPST) – szczególna kategoria instytucji publicznych we Francji, których status opiera się na prawie z 15 lipca 1982 r. (o ukierunkowaniu i programowaniu badań naukowych i rozwoju technologicznego).

² Etablissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) – „osoba publiczna” (termin prawny), której celem jest zarządzanie działalnością na rzecz „służby publicznej” (termin prawny).

³ Etablissement public d'aménagement (EPA) – instytucja publiczna odpowiedzialna za planowanie przestrzenne.

⁴ Le Groupement d'Intérêt Public (GIP) – dosł.: Grupa Interesu Publicznego, tj. instytucja, której celem działania jest wspieranie określonych dziedzin życia publicznego lub konkretnych regionów.

⁵ *Liberté et Responsabilité des Universités* (LRU).

⁶ *La Convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les États de la région Europe.*

- **Ogólna Umowa o Handlu i Usługach (AGCS)**⁷ z 1995 r., wspierana przez Światową Organizację Handlu, przewiduje w szczególności możliwość komercjalizacji usług edukacyjnych (wspomagana przez rozwój technik informacyjnych i komunikacyjnych, która wymaga wcześniejszego osiągnięcia spójności poszczególnych systemów);
- aktualizacja konwencji UNESCO z 1997 r. (**Konwencja Lizbońska**)⁸, która stawia na pierwszym planie dobro posiadaczy dyplomów;
- **Proces Boloński**, który od 1999 r. przewidywał utworzenie w 2010 r. europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego, mającej ułatwiać mobilność, poprawiać atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego i wyposażyć Europę w potencjał szkoleniowo-badawczy na możliwie najwyższym poziomie;
- **Strategia Lizbońska** na rzecz rozwoju gospodarczego i tworzenia nowych miejsc pracy (rozpoczęta w 2000 r. i poprawiona w 2005 r.) proponująca uczynienie z Europy w 2010 r. *najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej w świecie gospodarki opartej na wiedzy*. W ramach tej strategii przewiduje się przeprowadzenie reform uniwersytetów; reform mających na celu zwiększenie ich konkurencyjności w skali światowej, poprawę systemu zarządzania, wzrost i zróżnicowanie źródeł finansowania;
- zobowiązania podjęte podczas posiedzeń **Rady Europy** (w marcu 2002 r., w Barcelonie, przywódcy państw zobowiązali się do podniesienia do 2010 r. całkowitych udziałów finansowania w dziedzinach B+R i innowacyjności, do poziomu 3% PKB, przy założeniu, że dwie trzecie nowych inwestycji powinno pochodzić z sektora prywatnego);
- **fora OCDE** (podczas drugiego forum OCDE z 2003 r., poświęconego handlowi usługami edukacyjnymi, Francja potwierdziła istotną rolę szkolnictwa publicznego i równocześnie swoją niechęć do jego nieograniczonej komercjalizacji);
- deklaracja **Konferencji Europejskich Ministrów Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych**, podpisana w maju 2005 r. w Bergen, zobowiązująca uczestników do realizacji procesu reform systemów narodowych, podkreślająca przy tym, że placówki szkolnictwa wyższego muszą mieć wystarczająco dużą autonomię, aby mogły wprowadzić w życie uzgodnione reformy, przy zapewnieniu trwałego finansowania.

Główne cele francuskiego systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych

Pozostając w zgodzie z założeniami Strategii Lizbońskiej, państwo francuskie dokonało wyboru kilku priorytetów mających na celu wprowadzenie narodowego systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych na listę najbardziej efektywnych systemów na świecie

⁷ L'Accord général sur le commerce des services.

⁸ La Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne z 1997 r.

cie. Te główne cele, które należałoby sprecyzować, by ułatwić różnym operatorom ich wdrożenie, powinny umożliwić przede wszystkim:

- przyczynienie się do stworzenia społeczeństwa opartego na gospodarce opartej na wiedzy i innowacji (napędzać wzrost gospodarczy, wzmocnić spójność społeczną, poprawić jakość i ilość stanowisk pracy);
- wzrost liczby studentów na każdym poziomie kształcenia (żeby docelowo osiągnąć poziom 50% dla danej kategorii wiekowej);
- poprawienie pozycji francuskich szkół wyższych w liczących się międzynarodowych rankingach (2 placówki w pierwszej dwudziestce i 10 w pierwszej setce najbardziej wydajnych);
- osiągnięcie 3% wartości PKB na sferę B+R (wzmocnić oraz zdywersyfikować finansowanie ze środków publicznych i prywatnych, narodowych i europejskich);
- wzrost efektywności i atrakcyjności szkolnictwa wyższego i badań naukowych (zwiększyć liczbę składanych patentów i publikacji naukowych, zintensyfikować przyjmowanie studentów i badaczy z innych krajów, wspierać studentów w osiągnięciu przez nich sukcesów i ułatwiać im wchodzenie na rynek pracy).

Mechanizmy służące rozwojowi szkolnictwa wyższego i badań naukowych

Ażeby osiągnąć założone przez państwo cele i dokonać postępu w harmonizacji systemów europejskich i międzynarodowych, w bardzo krótkim czasie przeprowadzono szereg reform. Uniwersytetom francuskim udało się przeprowadzić głębokie zmiany przy równoczesnej demokratyzacji dostępu do szkół wyższych. Stopień złożoności i zakres podjętych w pośpiechu działań wymagały wyjątkowego zaangażowania ze strony pracowników uczelni. W opracowywaniu i wdrażaniu narzędzi wspierających owe przemiany widoczna jest pewna ogólna spójność, jednak nie zawsze przeprowadzano ewaluację ich skuteczności, podczas gdy powinna ona być dokonywana stale i systematycznie. Uczelnie powinny wprowadzić do swoich strategii rozwoju mechanizmy u jednych wspierające współpracę, u innych skłaniające do konkurencji.

Oto lista najważniejszych „narzędzi”, które powinny dać gwarancję odpowiedniego poziomu transformacji systemu szkolnictwa wyższego we Francji:

- wrzesień 2002 r.: wdrożenie na kilku uniwersytetach systemu „licencjat – magisterium – doktorat” (**LMD**), zakończone zawarciem przez uczelnie kontraktów na lata 2005–2006;
- styczeń 2005 r.: zastosowanie w szkolnictwie wyższym i badaniach naukowych Prawa organicznego powiązanego z prawem finansowym **LOLF** (misje międzyministerialne „Badania i szkolnictwo wyższe” oraz „Życie studenckie”, programy i działania, cele i wskaźniki efektywności, Roczny plan efektywności, Roczny raport o efektywności...);
- lipiec 2005 r.: utworzenie ośrodków – **biegunów konkurencyjności** (*pôles*);
- kwiecień 2006 r.: **ustawa programowa na rzecz badań naukowych** (uruchomienie mechanizmów współpracy i narzędzi podnoszących rangę działalności nauko-

- wej: PRES⁹, RTRA¹⁰, RTRS, CTRS¹¹, znaki Carnota¹², EPCS¹³, fundacje, HCST¹⁴, CSRT);
- styczeń 2007 r.: utworzenie Narodowej Agencji ds. Badań (**ANR**) mającej na celu dystrybucję środków finansowych na badania;
 - marzec 2007 r.: utworzenie Agencji ds. Ewaluacji Szkolnictwa Wyższego i Badań (**AERES**);
 - marzec 2007 r.: utworzenie dziewięciu pierwszych **biegunów** badań i szkolnictwa wyższego (PRES), na podstawie statutu instytucji publicznej współpracy naukowej (EPCS);
 - lipiec 2007 r.: wdrożenie **reformy instytucji badawczych** (przekształcenie głównych instytucji w instytuty tematyczne i umocnienie ich roli jako agencji zarządzających środkami);
 - sierpień 2007 r.: opublikowanie prawa o wolności i odpowiedzialności uniwersytetów (LRU);
 - grudzień 2007 r.: wdrożenie **wieloletniego planu na rzecz podniesienia efektywności studiów licencjackich**;
 - styczeń 2008 r.: potwierdzenie umiejscowienia **uniwersytetów w centrum całego systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych** (przemówienie prezydenta Republiki w Saclay);
 - kwiecień 2008 r.: rozpoczęcie „**operacji kampus**” (złożenie not intencyjnych);
 - październik 2008 r.: zalecenia odnośnie do utworzenia na uniwersytetach biur pomocy we wchodzeniu absolwentów na rynek pracy (**BAIP**, decyzja wynikająca z zapisów ustawy LRU);
 - październik 2008 r.: uruchomienie komitetu pilotażowego mającego za zadanie zdefiniowanie narodowej strategii badawczej i innowacyjnej (**SNRI**) na lata 2009–2012;
 - listopad 2008 r.: ukończenie i dopasowanie nowego **modelu redystrybucji środków** dla uczelni, przeznaczonych na działalność (modelu zastosowanego przy dotacji w 2009 r.);
 - marzec 2009 r.: **zmiana struktury Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań (MESR)**. Chodzi o Dyrekcję Generalną Badań i Innowacji (DGRI) oraz Dyrekcję Ge-

⁹ PRES – Ośrodek (biegun) Badań i Szkolnictwa Wyższego jest formą konsolidacji uczelni w „bieguny”, ośrodki uniwersyteckie, narzędziem wzajemnego powiązania działalności i środków finansowych instytucji szkolnictwa wyższego i badań, publicznych i prywatnych, położonych stosunkowo blisko siebie. Jego celem jest podniesienie skuteczności i atrakcyjności francuskiego systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych na danym terenie (przyp. red.).

¹⁰ RTRA – Sieć Tematyczna Badań Zaawansowanych ma na celu ułatwianie różnym strukturom badawczym (uniwersytety, *Grandes Ecoles*, organizacje badawcze) położonym blisko siebie, łączenie się wokół wspólnych dziedzin badawczych. Dzięki tej współpracy RTRA skupiają po kilkuset badaczy zajmujących się podobną problematyką; przyczyniają się do podejmowania dużych projektów badawczych i do wzmocnienia prestiżu w skali krajowej i międzynarodowej (przyp. red.).

¹¹ RTRS, CTRS – ośrodki tematyczne badań (przyp. red.).

¹² Znaki Carnota – synonim doskonałości – przyznawane przez Narodową Agencję ds. Badań (ANR) instytucjom naukowym wyróżniającym się wysokim poziomem badań i rozwiniętą współpracą z innymi instytucjami (przyp. red.).

¹³ EPCS – instytucje publicznej współpracy naukowej mające na celu wspieranie współpracy międzyuczelnianej (przyp. red.).

¹⁴ HCST – (Haut Conseil de la Science et de la Technologie) Wysoka Rada ds. Badań i Technologii, zajmująca się polityką naukową państwa, transferem technologii i innowacji, „umocowana” bezpośrednio przy premierze rządu Republiki (przyp. red.).

neralną Szkolnictwa Wyższego i Wchodzenia na Rynek Pracy (DGESIP). Zmiany te mają służyć bliższym powiązaniom państwa z instytucjami bardziej autonomicznymi;

- w trakcie 2009 r.: dokończenie różnorodnych warsztatów i opracowanie dokumentów prawnych (o zatrudnieniu naukowców, dekrety o **statusie wykładowców-badaczy** i o **kontrakcie doktoranckim**, zakończenie restrukturyzacji instytucji, utworzenie nowych wielkich ośrodków badawczo-dydaktycznych PRES, wprowadzenie w życie „planu kampus”, praktyczne zastosowanie narodowej strategii badawczej i innowacyjnej SNRI w terenie itd.

Misje już powierzone uniwersytetom to: kształcenie początkowe i ustawiczne, badania naukowe i technologiczne, upublicznianie i nadawanie odpowiedniej rangi wynikom badań, upowszechnianie kultury naukowej i technicznej oraz współpraca międzynarodowa. Prawo o wolności i odpowiedzialności uniwersytetów (LRU) uzupełnia tę listę o dwie kolejne misje, spójne z oczekiwanym rozwojem francuskiego systemu szkolnictwa wyższego, ale wymagające poważnych zmian w niektórych działaniach uczelni. Chodzi o doradztwo zawodowe oraz udział w budowaniu Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych.

Autonomia a wydajność szkolnictwa wyższego i badań naukowych

Zasada autonomii uniwersyteckiej jest od 1968 r. wpisana do prawa Edgara Faure'a o instytucji publicznej o charakterze naukowym, kulturalnym i zawodowym (EPSCP)¹⁵. Autonomia ta znajduje zastosowanie w płaszczyźnie pedagogicznej, naukowej, administracyjnej i finansowej, ale jest jednocześnie ściśle określona. Dotyczy uznawania przez państwo dyplomów, wolnego dostępu na uniwersytety dla wszystkich maturzystów, bez selekcji wstępnej, kontraktów czteroletnich, zarządzania finansowego i księgowości, zarządzania personelem, polityki płacowej, zarządzania majątkiem (nieruchomościami) itd.

Przyznanie uniwersytetom większej autonomii (wolności i odpowiedzialności) powinno prowadzić do wzrostu efektywności francuskiego systemu nauki i szkolnictwa wyższego. Ale poszukiwanie wyższej efektywności nasuwa wiele pytań o cele i środki. Warto sprecyzować priorytety i wagę, jakie państwo do nich przywiązuje.

- Jakie są cele, do których nasz system powinien w pierwszej kolejności dążyć (wydajność i rozwój ekonomiczny, spójność społeczna, rozwój kultury, tworzenie wiedzy, innowacja i patenty, przygotowanie do pracy)?
- Kim powinni być pierwsi beneficjenci tego mechanizmu (studenci i rodziny, obywatele, sektory przedsiębiorstw, usług, instytucji)?
- Jakich dziedzin i jakich tematów będą w pierwszej kolejności dotyczyć owe priorytety (ze względu na ich przewidywalny wpływ na społeczeństwo, na zdolność reagowania na postępujące przemiany, badania podstawowe, badania stosowane, innowacyjność, własność intelektualna i swobody akademickie)?

¹⁵ EPSCP – L'Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel.

- Jaka perspektywa czasowa byłaby najbardziej odpowiednia z punktu widzenia oczekiwanych efektów pracy badawczej i kształcenia na poziomie wyższym? (okres krótki, średni, długi, międzypokoleniowy)?
- Jakiej przestrzeni geograficznej przemiany te powinny dotyczyć i jak je wyłonić spośród innych (miejscowości i metropolie, regiony, obszar całego kraju, przestrzeń ponadnarodowa, Europa)?
- Jakie modele organizacyjne badań i szkolnictwa wyższego będą oczekiwane pod koniec trwającego obecnie procesu przemian (zróżnicowana organizacja w zależności od dziedzin nauki i przestrzeni geograficznej, uniwersytety i licea, sieci, nisze kompetencyjne, służba publiczna, instytucje publiczne albo przedsiębiorstwa prywatne, współzawodnictwo, rywalizacja, współpraca)?
- Kim są „kluczowi gracze” wpływający na efektywność (jednostki, zespoły, instytucje, grupy instytucji, system ogólnokrajowy, może europejski)?
- Jakie przewiduje się formy ewaluacji efektywności, które powinny być akceptowane przez zainteresowane środowiska (niezależne agencje, kontrola państwa, wskaźniki, porównania międzynarodowe, przejrzystość)?
- Jakie powinny obowiązywać mechanizmy zapewnienia jakości badań i kształcenia (państwowe zezwolenia, uznawanie przez kompetentne zespoły, agencje akredytacyjne, procedury poświadczania jakości, międzynarodowa uznawalność dyplomów, rynek i wolna konkurencja)?
- Jakie planuje się warunki finansowania systemu (środki publiczne, finansowanie „zwrotne”, finansowanie projektów narodowych i międzynarodowych, przedsiębiorstw, studentów, mecenaty)?
- W jaki sposób oceniać i nagradzać jakość działalności badawczej i dydaktycznej (uznawanie i akredytacja dla zespołów ludzkich i kształcenia, wsparcie finansowe powiązane z efektywnością, indywidualne premie, inne przywileje dla pracowników)?

Wyżej wymienione pytania nie wyczerpują tematów debaty, której celem jest nakreślenie takiej ścieżki przemian we francuskim systemie szkolnictwa wyższego i badań, która byłaby akceptowana przez wszystkich zainteresowanych. Mnożenie pytań szczegółowych wydaje się jednak konieczne, by uzyskane odpowiedzi pozwoliły na dokonanie rzeczywistych udoskonaleń w całym systemie.

Autonomia uniwersytetów

Na wstępie należy przypomnieć, że francuski system szkolnictwa wyższego i badań finansowany jest niemal w całości ze środków publicznych. Źródła prywatne są bardzo ograniczone, niezależnie od tego, czy środki te pochodzą od przedsiębiorstw, z fundacji, od osób prywatnych lub studentów.

Kilka podstawowych zasad warunkujących istnienie i prawidłowe funkcjonowanie uniwersytetów

Jako operatorzy służby publicznej szkolnictwa wyższego i badań naukowych, uniwersytety mogą istnieć i działać prawidłowo tylko pod warunkiem, że państwo jasno zdefiniuje politykę rozwoju swojego narodowego systemu (na krótką, średnią i dłuższą metę) i dokładnie określi jej realizację „w terenie”. Autonomia uczelni jest zatem stosowana w ramach wieloletniego kontraktu wynegocjowanego z państwem. Kontraktu, który mógłby być niekiedy rozszerzany na innych partnerów instytucyjnych w terenie (przede wszystkim na regiony).

W takim kontekście uniwersytety muszą przejąć na siebie wspólnie i z jak największą skuteczności misje powierzone im przez naród. W zgodzie z interesem ogółu ich oferta musi być dostępna dla wszystkich obywateli na równych prawach, niezależnie od ich sytuacji społecznej czy miejsca zamieszkania, a w zależności jedynie od ich talentu, pracy i własnego projektu na życie.

Aby było to możliwe, każda uczelnia należąca do państwowego systemu szkolnictwa wyższego powinna dysponować środkami umożliwiającymi realizację tej misji. Z powodu zróżnicowania sytuacji każdego z uniwersytetów państwo bierze na siebie odpowiedzialność za podział środków finansowych, uwzględniający specyfikę każdej placówki.

Jeśli wszystkie uniwersytety dzielą takie same zasady ogólne przy realizacji swoich misji, to misje te w praktyce mogą się jednak różnić w zależności od sytuacji danej placówki, od jej wielkości, położenia geograficznego czy też uwarunkowań i ograniczeń wynikających ze specyfiki danego środowiska społeczno-ekonomicznego i kulturalnego. Jest więc zrozumiałe, że jakiś uniwersytet może stworzyć swój własny, specyficzny profil, umożliwiający optymalną realizację swojej misji.

Zróżnicowanie poszczególnych uczelni stwarza możliwość eksperymentowania z systemem i daje gwarancje jego rekonstrukcji. Niektóre uniwersytety mogą definiować dodatkowe misje, uzupełniające te narzucone przez państwo, na tyle swobodnie, na ile pozwalają posiadane przez nie środki własne i pod warunkiem, że te dodatkowe działania nie wpłyną negatywnie na podstawową działalność wspieraną przez państwo.

Ażeby zwiększyć efektywność badań i kształcenia, zadania inne niż dydaktyka i prace badawcze, obciążające w dużym stopniu badaczy i wykładowców-badaczy, powinny być powierzane liczniejszej grupie wykwalifikowanych pracowników technicznych i administracyjnych. Chodzi zwłaszcza o takie sprawy jak pozyskiwanie źródeł finansowania, rejestracja patentów, ocena działalności naukowej i pedagogicznej, prowadzenie programów partnerskich i fundacji itp.

Jeżeli chcemy, by uniwersytety zajmowały centralne miejsce w ramach służby publicznej szkolnictwa wyższego i badań, zmiany ich statutów i misji powinny zmierzać głównie w następujących kierunkach:

- integracji w ramach uniwersytetów różnych form kształcenia wyższego (krótkoterminowego, długotrwałego, elitarnego, ogólnego, zawodowego), ale pod pewnymi warunkami (zwłaszcza poprzez selekcję i/lub zorientowanie zawodowe);
- wprowadzenia do uniwersytetów pracowników instytucji powiązanych, jako wykładowców-badaczy lub badaczy-wykładowców;

- znaczącego wzrostu płynności wymiany i powiązań między poszczególnymi ścieżkami edukacyjnymi, między szkolnictwem średnim i wyższym, między uniwersyte-tem i społeczeństwem (społeczności lokalne, instytucje, środowiska kulturowe, przedsiębiorstwa itd.).

Autonomia uniwersytetów i jej granice

Po wejściu w życie ustawy Faure'a z 1968 r. zasada autonomii akademickiej została potwierdzona w ustawie Savary'ego z 1984 r. i rozszerzona w ustawie LRU z 2007 r. Ponieważ mamy tutaj do czynienia z funkcjonowaniem państwowych „służb publicznych”, szkolnictwo wyższe i badania naukowe w naturalny sposób podlegają polityce prowadzonej przez państwo.

W ramach służby publicznej szkolnictwa wyższego i badań naukowych autonomia uniwersytetów może dawać efekty jedynie wówczas, kiedy będzie wpisana w globalną politykę państwa, mającą na celu motywowanie i koordynowanie wysiłków wszystkich „operatorów” (trzeba stworzyć taki mechanizm państwowy, który nie będzie ograniczać się do poszczególnych uczestników tego procesu i do ich indywidualnych strategii).

Pracownicy i „użytkownicy” uniwersytetu, wraz z przedstawicielami lokalnego środowiska społeczno-ekonomicznego, dysponując informacjami i środkami na kształcenie i badania niezbędnymi do wykonywania misji przekazanej przez państwo, najlepiej potrafią, skutecznie i demokratycznie zapewnić swojej uczelni rozwój.

Z punktu widzenia uniwersytetu autonomia polega na możliwości opracowania strategicznego projektu własnej działalności, wpisującego się w cele polityki państwowej (ewentualnie rozszerzonej na skalę europejską) i uprawnieniu do jego nieskrępowanej realizacji. Autonomia powinna być postrzegana w aspekcie zarówno naukowym, pedagogicznym, jak i zarządzania zasobami finansowymi, ludzkimi i majątkiem uczelni (nieruchomościami).

Finansowanie uniwersytetów prawie wyłącznie ze środków publicznych, przy równocześnie rozszerzonej odpowiedzialności i kompetencjach uczelni, wymusiło niejako na państwie konieczność zdefiniowania marginesów ich autonomii. Stało się to poprzez:

- uznawanie przez państwo dyplomów i akredytację studiów doktoranckich;
- mianowanie ekip badawczych przez ministerstwo;
- dostęp do studiów licencjackich i pierwszego roku magisterskich bez wstępnej selekcji;
- uregulowanie prawa do zapisów na uczelnie;
- przydzielanie środków na podstawie określonych kryteriów (zwłaszcza dziedziny działalności i jej efektywności), co może w rezultacie spowodować faworyzowanie niektórych uniwersytetów, „zamrożenie” odziedziczonych z przeszłości dysproporcji między nimi, a także ograniczenie autonomii;
- pieczę nad rekrutacją, zarządzaniem zasobami ludzkimi i polityką płacową;
- kontrolę nad zarządzaniem finansami itd.

Wszystkie te wymagania stanowią poważną barierę dla autonomii, nie gwarantując jednocześnie studentom lepszej usługi dydaktycznej. Mając na uwadze jedyny cel, jakim jest poprawa jakości francuskiej „służby publicznej”, szkolnictwa wyższego i badań naukowych, poważny dialog o różnych aspektach autonomii uniwersyteckiej powinien doprowa-

dzić do ograniczenia barier, wzrostu efektywności całego systemu oraz zapewnienia wszystkim obywatelom kraju równego dostępu na studia.

Najważniejsze pozostaje do zrobienia!

Porównania francuskiego systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych z systemami innych, najbardziej rozwiniętych krajów bywają często ryzykowne, ponieważ nie uwzględniają naszej specyfiki i ukrywają rzeczywistą efektywność systemu. Systemu borykającego się z rozbiciem organizacyjnym pomiędzy uniwersytetami i innego typu szkołami wyższymi, rozproszeniem badań między uniwersytetami i placówkami badawczymi, selektywnym dostępem do prestiżowych lub wyspecjalizowanych ścieżek edukacyjnych oraz przyjmowaniem bez żadnej wstępnej selekcji wszystkich maturzystów na uniwersytety; systemu charakteryzującego się ograniczonym wsparciem dla szkolnictwa wyższego i badań i niedofinansowaniem ścieżek uniwersyteckich, wykluczającymi się wzajemnie celami narzucanymi szkołom i instytutom z góry, statusem badacza i wykładowcy-badacza itd. Należałoby dokonać obiektywnej, a nie dogmatycznej oceny efektywności naszego systemu i dopiero z niej wyciągnąć wnioski umożliwiające reorganizację i poprawę efektywności.

Autonomia przyznana uniwersytetom jest bez wątpienia dźwignią poprawy efektywności szkolnictwa wyższego i badań naukowych, ale jest rzeczą ważną, by w proces tych przemian włączyli się wszyscy zainteresowani, by cele odnowionego systemu były przejrzyste i uzyskały konsens. Jeśli uda się szybko wskazać priorytety podnoszące efektywność naszego systemu, jest na dłuższą metę ważne, aby uzyskane korzyści zaznaczyły się zarówno w sferze ekonomicznej, jak i w życiu społecznym i kulturalnym kraju.

Wysokie oczekiwania społeczeństwa w stosunku do szkolnictwa wyższego i badań naukowych powinny zostać wsparte środkami finansowymi przeznaczonymi na realizację określonych celów. Każdy obywatel, w każdym okresie swojego życia, powinien mieć możliwość uzyskania jak najwięcej korzyści z całego systemu. Koszty tego systemu stanowią przecież wspólną, narodową inwestycję.

Przekład z francuskiego
Adam Gałkowski

Katarzyna Chałasińska-Macukow

Misja uniwersytetu XXI wieku – przykład polski

Prezentując swoje przemyślenia na temat misji uniwersytetu w XXI w., autorka – rektor Uniwersytetu Warszawskiego i przewodnicząca Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich – podejmuje próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- (a) W jaki sposób w dzisiejszych czasach zdefiniować tę misję?
 - (b) Jakie czynniki decydują o dobrym funkcjonowaniu uniwersytetu?
 - (c) Czy w dzisiejszych czasach istnieje jeszcze autonomia uniwersytetu?
- W końcowej części przedstawia swój punkt widzenia na obecny stan szkolnictwa wyższego w Polsce.

Słowa kluczowe: uniwersytet, autonomia uniwersytetu, misja uniwersytetu, szkolnictwo wyższe w Polsce.

W jaki sposób w dzisiejszych czasach zdefiniować misję uniwersytetu?

Uniwersytet ma nie tylko utrzymywać w narodzie nauki i umiejętności w takim stopniu, na jakim już w świecie uczonym stanęły, ale nadto doskonalić je, rozkrzewiać i teorię ich do użytku społeczności zastosowywać – pisali nasi poprzednicy, założyciele Uniwersytetu Warszawskiego. I choć od powstania uczelni minęło prawie dwieście lat, rola uniwersytetu pozostała niezmienną. Kiedy więc na początku tego stulecia określaliśmy misję uczelni – co było niezbędne wobec wyzwań wynikających z przeobrażeń w naszym kraju i na świecie oraz kształtowania się społeczeństw opartych na wiedzy – naturalne było wprowadzenie w niej odniesienia do dokumentu przygotowywanego przez założycieli uniwersytetu. Dlatego już w pierwszym zdaniu przyjętego ostatecznie w 2001 r. dokumentu zapisano, że „Uniwersytet Warszawski jako instytucja publiczna jest wierny podstawowym celom swojej działalności, wskazanym w roku 1816 przez jego założycieli”.

W trakcie prac nad dokumentem założyliśmy, że powinien on nie tylko nawiązywać do wartości wyznawanych przez naszych przodków, ale także powinien być równie klarowny, a być może równie trwałe jak ten przyjęty niemal dwieście lat temu.

Ostatecznie przyjęto, że Misja Uniwersytetu Warszawskiego opiera się na czterech głównych filarach:

- jedności nauki i nauczania;
- zapewnieniu nieskrępowanego dostępu do wiedzy i zdobywania umiejętności wszystkim, którzy mają do tego prawo (misja społeczna);
- kształtowaniu takich elit Rzeczypospolitej, które w swej działalności będą się posługiwać się *imperio rationis*, a nie *ratione imperii*¹ (misja obywatelska);
- syntezie wartości uniwersalnych i lokalnych (misja kulturalna)².

Końcowa wersja dokumentu była wynikiem wielu miesięcy refleksji i dyskusji nad jego kształtem. W trakcie jego opracowywania pojawiały się bowiem coraz to nowe pytania, dotyczące choćby trybu procedowania nad dokumentem, ale przede wszystkim roli samego dokumentu dla uczelni. Wiele z tych pytań jest aktualnych do dziś. W czasach, gdy uniwersytet podlega głębokim przeobrażeniom, wywołanym zmianami w jego otoczeniu, istotna wydaje się zwłaszcza odpowiedź na pytanie na przykład o to, czy rola misji powinna być zbliżona do roli konstytucji państwa i czy wobec tego misja powinna pozostawać jedynym punktem odniesienia dla obecnych oraz przyszłych działań uczelni? A jeśli odpowiedź na to pytanie byłaby twierdząca, to czy takie podejście nie jest w dłuższej perspektywie szkodliwe dla samego uniwersytetu? Warto też byłoby się zastanowić, jak poznać, że nadszedł już czas na ponowne określenie misji? Jakie czynniki powinny być w tym przypadku decydujące? I wreszcie bardzo ważna kwestia, nad którą zastanawiają się wszyscy, którzy myślą o określeniu misji: zdefiniowanie, kto tak naprawdę powinien być autorem dokumentu. Czy pracę nad misją należy powierzyć osobom ze społeczności akademickiej? A może można skorzystać z pomocy osób spoza tej społeczności? A jeśli tak, to w jakim zakresie?

Wymienione wyżej pytania prowadzą do postawienia kolejnych, na przykład jak zdefiniować misję uczelni, gdy kształcenie na poziomie wyższym, zarezerwowane w przeszłości dla elit, stało się dziś masowe? Jak zaspokoić oczekiwania społeczne dotyczące oferty edukacyjnej uczelni, a jednocześnie nie angażować uniwersytetu w liczne, gorączkowe, często krótkowzroczne działania?

Podobne pytania dotyczą roli badań. Kiedyś nacisk kładziono na badania podstawowe, dzisiaj przede wszystkim na badania aplikacyjne, w coraz większym stopniu zależne od potrzeb gospodarki. Jak to pogodzić? Te pytania są wciąż aktualne.

Jakie czynniki decydują o dobrym funkcjonowaniu uniwersytetu?

W dzisiejszych czasach na uczelnie oddziałują zarówno czynniki wewnętrzne, jak i – o wiele bardziej niż w przeszłości – zewnętrzne. Uniwersytet nie jest już wieżą z kości słoniowej, przechodzi proces demokratyzacji, działa w coraz szerszym i coraz bardziej wymagającym środowisku. Przepisy prawne, sposób finansowania uczelni oraz zarządzania nią, zdolność do wewnętrznych reform, umiejętność współpracy ze środowiskiem lokalnym, regionalnym oraz na polu międzynarodowym – oto czynniki (i równocześnie wyzwania), które w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie uniwersytetu.

¹ Z łac. – Nie z racji władzy, lecz z nakazu rozumu.

² Pełen tekst *Misji Uniwersytetu Warszawskiego*, przyjętej przez Senat uczelni w 2001 r., dostępny jest na stronie internetowej UW (<http://uw.edu.pl>).

Największe znaczenie spośród tych czynników ma nowoczesne i skuteczne zarządzanie – rzecz bynajmniej nie najłatwiejsza, zwłaszcza w przypadku instytucji dużej, takiej jak Uniwersytet Warszawski, która kształci 65 tys. studentów w wieku od 18 do 80 lat, zatrudnia 6 tys. pracowników oraz dysponuje budżetem i majątkiem wartym miliony.

Nowoczesne i skuteczne zarządzanie uniwersytetem wymaga sformułowania długoterminowej wizji rozwoju uczelni, określenia priorytetów, dokonania trudnych wyborów, wprowadzenia nowych procedur i powołania nowych struktur. A tymczasem rektor, „odpowiedzialny za wszystko i za wszystkich”, podlega ciągłym naciskom ze strony różnych grup społeczności akademickiej oraz środowisk zewnętrznych. Podejmowanie każdej decyzji wymaga więc od niego dużej cierpliwości i zręczności, tak aby – nie zrażając do siebie członków społeczności akademickiej – forsować zawsze rozwiązania istotne z punktu widzenia interesu wspólnotowego, a nie partykularnych korzyści poszczególnych części tej społeczności.

Czy w dzisiejszych czasach istnieje jeszcze autonomia uniwersytetu?

Obecnie uniwersytet nie jest autonomiczny w tradycyjnym znaczeniu tego słowa. Autonomię uczelni ogranicza przede wszystkim działalność państwa. Choć w Polsce uniwersytety cieszą się dość znaczną niezależnością, to jednak – będąc instytucjami publicznymi – podlegają ingerencjom ze strony jego organów (co zresztą ma czasami także dobre strony). Na ograniczenie autonomii wpływają również wyżej wymienione czynniki zewnętrzne. Demokratyzacja szkolnictwa, nacisk na powiązanie badań naukowych z potrzebami gospodarki (działający na niekorzyść badań podstawowych), brak wystarczających środków na niezwykle złożoną aparaturę niezbędną do prowadzenia badań (który sprawia, że trzeba poszukiwać funduszy z dodatkowych źródeł), realizowanie prac zleconych – wszystkie te czynniki decydują o mniejszej, niż dawniej, autonomii uniwersytetów.

Punkt widzenia na obecny stan szkolnictwa wyższego w Polsce

W ostatnich miesiącach stan polskiego szkolnictwa wyższego stał się przedmiotem ożywionej debaty. Obraz uczelni, jaki się wyłonił z tej dyskusji, był dramatycznie przerysowany. Otóż zdaniem uczestników dyskusji (głównie dziennikarzy) polskie uczelnie pozostają daleko w tyle za swoją europejską konkurencją – prowadzą anachroniczne badania, a proces dydaktyczny sprowadziły do poziomu taśmociągu.

Uwagi dotyczące jakości kształcenia pojawiały się też w znacznie poważniejszych opracowaniach. Na niedostatki (takie jak słaby potencjał innowacyjny polskich uczelni oraz niska użyteczność wykształcenia wyższego) zwraca uwagę zespół doradców strategicznych premiera. Podobne wnioski wynikają również z badań przeprowadzonych przez Lisbon Council. Autorzy raportu twierdzą, że absolwenci szkół wyższych w Polsce, w porównaniu ze swoimi rówieśnikami z innych krajów OECD, mają największe kłopoty ze znalezieniem atrakcyjnej pracy. Eksperci z Lisbon Council zwracają jednak uwagę także na inny istotny fakt, na to mianowicie, że w Polsce najłatwiej jest dostać się na studia.

Liczba studentów w naszym kraju wynosi obecnie blisko 2 mln. Studiują oni na ponad 450 uczelniach. Studia rozpoczyna niemal połowa maturzystów z danego rocznika. Taki wzrost liczby studentów nie mógł pozostać bez wpływu na jakość kształcenia, wszak poziom nauczania na uczelniach zależy nie tylko od jakości kadry i atrakcyjnych programów, ale także od tego, kto studiuje, czyli jest w dużej mierze pochodną kształcenia w szkołach.

Od 2005 r. kandydaci na studia przyjmowani są na podstawie wyników matur. Jest to dość wygodne narzędzie dla uczelni, które m.in. standaryzuje sposób naboru i ułatwia rekrutację. Przyszli studenci, przygotowując się do egzaminu maturalnego, uczą się jednak „pod test”, tak by uzyskać najwięcej punktów, mają więc inne kompetencje od tych, które są przez uczelnie szczególnie oczekiwane. Autorzy raportu *Programme for International Student Assessment 2006*, którzy prowadzili badania wśród uczniów szkół średnich, wskazują, że rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia, rozumowania naukowego, modelowania i dostrzegania alternatywnych rozwiązań problemu stanowi piętę achillesową polskiej oświaty. Być może pewną zmianę pod tym względem przyniesie wprowadzenie – po dwudziestu pięciu latach przerwy – obowiązku zdawania matematyki na maturze, ale na efekty w tej mierze pozostanie nam jeszcze poczekać.

Wiele uwag krytycznych dotyczących szkolnictwa wyższego w Polsce wynika jednak nie tylko z niezrozumienia faktu, że poziom kształcenia na uczelniach zależy od tego, co się dzieje na niższych szczeblach edukacji, ale także z błędnych wyobrażeń dotyczących roli kształcenia w dzisiejszym świecie. Nie tylko ze strony dziennikarzy, czyli tzw. czwartej władzy, lecz również ze strony urzędników ministerstwa sprawującego kontrolę nad uczelniami, regularnie daje się słyszeć głosy o tym, że szkoły wyższe nie kształcą absolwentów zgodnie z oczekiwaniami rynku pracy. Coraz silniejsze jest oczekiwanie, by uniwersytety zmieniały się już nie tylko w wyższe szkoły zawodowe, ale nawet w szkoły przyzakładowe. Tymczasem celem kształcenia uniwersyteckiego nie powinno być przygotowanie do konkretnego zawodu i osiągnięcia szybkiego sukcesu w sferze działań praktycznych. Edukacja nie stawia sobie bowiem wyłącznie celów doraźnych, lecz dąży do znalezienia formuły na wychowanie ludzi zdolnych przekraczać granice tego, co doraźnie niezbędne. Zadaniem kształcenia ma być przede wszystkim wzbogacanie studentów o szeroką wiedzę i umiejętność jej stosowania, odwagę w myśleniu, a także innowacyjność i zdolność do uzupełniania wykształcenia i rozszerzenia swej wiedzy w wielu różnych dziedzinach przez całe życie. Temu celowi służą przede wszystkim: włączanie studentów w badania naukowe, tworzenie interdyscyplinarnych kierunków studiów oraz propagowanie rozmaitych form kształcenia ustawicznego. Rozległe kształcenie akademickie, znacznie wykraczające poza zakres wąskich specjalności, rozumienie języka dyscyplin pokrewnych zwiększa umiejętność przystosowania się do zmiennych warunków panujących na rynku pracy, do podejmowania zupełnie nowych wyzwań współczesnej nauki i technologii, a także odnalezienia się w gospodarce opartej na wiedzy.

Summaries

Jan **Boguski**

Technological university as an element of the technology system

The paper aims to discuss the role of the technological university in the development of the technology system. Economic development involves constant striving for perfection in technology: from simple manufacturing techniques to advanced production systems. In the past they were made by individuals or enterprises whereas in the modern world they are produced by technology networks and take the form of technology systems. Technology systems can be sequential or interactive. The former include machines and technical equipment whereas the latter consist of interaction-based network structures. The former involve a sequence of actions (each operation precedes another, and a failure of one element obstructs the entire system as in, e.g., water purification devices). The latter involve co-operation between autonomous entities and institutions which develop, transfer and implement new technologies.

Key words: system, technology, university.

Tomasz **Maliszewski**, Anna **Kacprzak**

Ethics – Economics – Effectiveness: Responsible manager training in schools of higher education

The authors reflect on responsible training of managers at schools of higher education in the light of Wojciech Gasparski's '3E' concept (Ethics – Economics – Effectiveness). According to that concept, it is possible to find the 'golden mean' by combining strategic management, focused on economic success, and the idea of corporate social responsibility.

The authors attempt to diagnose how schools of higher education should train managers to address the ethical triad of management. They place their deliberations in a broader discourse by analysing how broad social changes redefine the role of schools of higher education and what 'responsible training' actually means in the modern globalised world. In the authors' opinion, responsible training of managers (in the sense of programmes/curricula) cannot be fully delivered by 'irresponsible schools' i.e. ones where the governing bodies fail to understand developments of the modern world.

Key words: ethics, corporate social responsibility, manager education, responsible education, 3E concept (ethics – economics – effectiveness), science and business, functions of HE institutions.

Joanicjusz **Nazarko**, Katarzyna Anna **Kuźmicz**, Joanna **Urban**
**Benchmarking as an opportunity to improve the competitive position
of Polish higher education institutions**

The position of Polish schools of higher education in international rankings, the number of significant publications or patents show that Polish schools are not capable of withstanding global competition. The authors believe that benchmarking, if used properly, would offer an opportunity to improve the schools' competitive position. The paper describes the key ideas of benchmarking and aspects associated with its application in HE institutions. Examples indicate that systematic comparisons with other entities as well as creative adaptation of best practices is an effective way to improve HE institutions as it makes them aware of weaknesses, of challenges faced and development directions. The authors recommend that comparative benchmarking should be used in collaboration between Polish schools.

Key words: benchmarking, higher education, competitiveness.

Andrzej **Łapko**
**Problems with implementation of the Bologna Process
in civil engineering degree programmes**

The author presents the systemic framework of the European reform of technical education at universities in the field of civil engineering, as laid down in the *Bologna Declaration*. He discusses the results of monitoring over the implementation of new educational solutions, with a special focus on assessing the progress of reforms as of 2009. This assessment was given in the EU's most recent report (*Stocktaking Report*), presented at the Conference of European Ministers Responsible of Higher Education, held in Leuven, Belgium, in April 2009. The author draws particular attention to the challenges facing the Polish academic community as they need to introduce a new system based not on educational content but on 'educational outputs.' This would be in order to adjust the system to the National Qualifications Framework, currently being introduced in Poland. Such steps should enforce a change in how the objectives of higher education are perceived: the role of teaching being replaced with the role of learning. The author analyses problems resulting from the implementation of the Bologna process in Poland in one of the most traditional (and also most popular among candidates) technical fields, i.e. construction. He discusses those problems in the context of results achieved by the only European Thematic Network in technical education, called EUCEET (Civil Engineering Education and Training). The network was established in the European Union soon after signing the *Bologna Declaration* and has existed since then as a multi-partner Erasmus project. The selected solutions which are discussed in the paper may be helpful for implementing the Bologna Process in other fields of technical education across Polish universities and colleges.

Key words: higher education reform, education effects, Bologna process, civil engineering.

Michał Zawadzki
**Some remarks on autonomisation as an organisational pathology
of public higher education institutions in Poland**

The author attempts to diagnose autonomisation as an organisational pathology of public higher education institutions in Poland which results from the erosion of academic ethos and poorer efficiency of higher education institutions as entities with a potential for opposition. He criticises the entrepreneurial university model in view of the dangers of further autonomisation that implementation of such a model may entail. The analysis draws on the concept of organisational pathologies, which enables a multi-faceted examination of the problem.

Key words: university, organisational culture of universities, organisational pathologies, university models, public universities and colleges, private universities and colleges.

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Kazimierz Musiał
To control or to supervise?
**Modelling Poland's higher education policy from the perspective
of Nordic utopia**

The authors' intent is to examine the current direction of reforms in Poland's higher education in the light of the fulfilled Nordic utopia, i.e. the systemic solutions in school education and universities which Poland's higher education is aiming for, ideologically and structurally. Despite many years of tradition in employing universities as a tool to establish the idea of egalitarianism and social utilitarianism within a welfare state, Nordic countries have gradually modified their higher education policies in the last twenty years, making significant steps towards replacing the state control model with a more loose state supervision over the sector. Therefore, they went ahead of Poland in making a change which theoreticians put in a broader context of evolution from the Humboldtian to the Anglo-American model of higher education.

The paper focuses on key aspects and dividing lines between the Anglo-American model and the Humboldtian model, making a reference to two meta-areas of higher education i.e. management and funding. The proposed Polish solutions are juxtaposed with the already-implemented Nordic solutions in order to show that this process is more complex than one might assume on the basis of formulaic descriptions of ideal types.

Key words: higher education, models of higher education, reforms of higher education, higher education management, higher education funding, surveillance and supervision, educational policy, science policy, Nordic countries.

Wojciech Fałkowski
Debate on higher education in France. An introduction

On 5 March 2009 a debate on higher education in France was held at the Université Paris IV Sorbonne. Searching for new solutions and copying patterns from other countries

are elements which are regularly found in academic and political discussions. The author touches upon the most important issues that were discussed during the debate.

Key words: universities, higher education in France.

Gilbert Béréziat
From Pierre and Marie Curie University to the Sorbonne:
A radical management reform in French universities

Using historical aspects and the international context as his point of departure, the author attempts to justify the need for radical reforms in higher education and the organisation of research in France. He also identifies day-to-day barriers, pointing to the need to strengthen the links between higher education and research and the need to develop networking between universities and industry. A professor and a long-time president of the Pierre and Marie Curie University, Gilbert Béréziat makes multiple references to the experience of his school in rationalising funding and managing the teaching and research functions.

Key words: Sorbonne, Université Pierre et Marie Curie (Pierre and Marie Curie University), university management, reform of French universities.

Tristan Lecoq
Effectiveness, evaluation, territorial distribution. Reading the French
university landscape

This paper shows how the 'the French university landscape' can be read from a few perspectives. Those perspectives are associated with the author's experience as a researcher, the chief inspector at the French Ministry of National Education, the prime minister's advisor on national education, higher education and research, and, last but not least, the director of the International Centre for Pedagogical Studies (CIEP) in Sèvres near Paris.

At first, the author presents the reform of higher education which has been running in France for a few years (parliamentary documents), assessment of the student environment and the links between universities and secondary schools. Then those issues are confronted against real-life practices. The author reviews the current reforms by asking about the correlation between the size of a university and its efficiency, its size and research work, as well as the correlation between education and research. He also reiterates the need for ongoing reflection on the mission of higher education and research.

Key words: higher education in France, reform of French schools of higher education, territorial distribution of French schools of higher education, schools of higher education and spatial development, academic research.

Henri Méloni

University autonomy as a tool to develop higher education and research

While perceiving the autonomy of universities as conducive to the development of higher education, the author presents key elements of the 'international context' of transformations which take place in the organisation of higher education and research in France (i.e. the most important steps and documents issued by such institutions/organisations as UNESCO, OECD, Council of Europe or conferences of European ministers responsible of higher education and research). With the *Lisbon Strategy* in mind, the author presents the main goals of the French system of higher education and research, describes the mechanisms which are conducive to its development and then goes on to analyse the problem of academic autonomy and its impact on the efficiency of HE institutions in their teaching and research functions. The paper ends with postulates to improve the efficiency of higher education and research institutions in France.

Key words: university autonomy, UNESCO conventions, reforms of academic research, reforms of higher education, higher education system in France, Lisbon Strategy.

Katarzyna Chałasińska-Macukow

Mission of universities in the 21st century. The Polish example

The author, the rector of the University of Warsaw and the chairperson of the Conference of Rectors of Academic Schools in Poland, presents her thoughts on the mission of universities in the 21st century and attempts to answer the following questions: (a) How can this mission be defined nowadays? (b) What kind of factors will determine whether a university functions well or not? (c) Do universities still have autonomy nowadays? In the final section of the paper the author presents her own point of view on the current condition of higher education in Poland.

Key words: university, university autonomy, mission of universities, higher education in Poland.

Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

Jan Boguski – doktor nauk ekonomicznych w zakresie zarządzania, dyrektor Biblioteki Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na regionalnych systemach i strategiach innowacyjnych. Jest autorem artykułów m.in. z dziedziny problematyki żywnościowej, publikowanych od 2005 r. w „Postęпах Techniki Przetwórstwa Spożywczego” oraz skryptu dla studentów *Ośrodki innowacji w świecie* (pod red. Lidii Białoń, Warszawa 2007).

Gilbert Béréziat – biochemik i biolog molekularny, profesor Uniwersytetu Piotra i Marii Curie (Paris VI), prezydent (2001–2006), a obecnie wiceprezydent tej uczelni odpowiedzialny za kontakty międzynarodowe, a także delegat generalny stowarzyszenia uniwersytetów Paris Universitas.

Katarzyna Chałasińska-Macukow – fizyk, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, pełni obecnie funkcję rektora Uniwersytetu Warszawskiego oraz przewodniczącej Konferencji Akademickich Szkół Polskich (KRASP).

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka opublikowanej pracy doktorskiej poświęconej kształceniu kadry menedżerskiej w Polsce

oraz kilkunastu artykułów dotyczących głównie problematyki kształcenia na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy. W efekcie doświadczeń zdobytych w latach 2006–2009 w projekcie międzynarodowym (NESOR) poświęconym roli i profilowi szkolnictwa wyższego w europejskim społeczeństwie wiedzy (współautorka raportów krajowych) jej obecne zainteresowania naukowe skoncentrowały się: w szerokim ujęciu – na polityce rozwoju kraju, w węższym ujęciu – na roli szkół wyższych w tworzeniu społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy oraz modernizacji/reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce (jest autorką kilku artykułów na ten temat).

Wojciech Fałkowski – historyk-mediewista, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor Centrum Cywilizacji Polskiej na Uniwersytecie Paris-Sorbonne (Paris IV), sekretarz generalny Polskiego Komitetu ds. UNESCO (1993–2001) oraz członek Narodowego Komitetu UNESCO Pamięć Świata.

Anna Kacprzak – doktorantka Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie (praca doktorska na temat instytucjonalizacji ładu korporacyjnego w Polsce), nauczyciel akademicki, doradca oraz trener małych i średnich przedsiębiorstw z zakresu zarządzania informacją i komunikacją. Specjalizuje się w zagadnieniach dotyczących zarządzania

odpowiedzialnością społeczną biznesu oraz nadzoru korporacyjnego. Autorka wielu artykułów poświęconych m.in. zarządzaniu strategicznemu, zarządzaniu wiedzą, zrównoważonemu rozwojowi, ładowi korporacyjnemu.

Katarzyna Anna Kuźmicz – doktorantka, asystentka w Katedrze Informatyki i Logistyki na Wydziale Zarządzania Politechniki Białostockiej. W kadencji 2005–2008 pełniła funkcję kierownika Biura Rektora PB. Jej zainteresowania naukowe obejmują zarządzanie w sektorze publicznym, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym, benchmarking w szkolnictwie wyższym, rankingi uczelni, zarządzanie projektami oraz ocena efektywności podmiotów publicznych. Pracowała jako ekspert przy projekcie European Benchmarking Initiative (EBI) koordynowanym przez European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). Uczestniczy w posiedzeniach Komitetu Sterującego projektu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym”, prowadzonego przez Fundację Rektorów Polskich. Jest współautorką projektu środowiskowego „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020”.

Tristan Lecoq – historyk, pełnił m.in. funkcje głównego inspektora edukacji narodowej we Francji, prezydenta Rady Administracyjnej Wydziału Literatury i Nauk Humanistycznych w Ecole Normale Supérieure w Lyonie i doradcy premiera Republiki Francuskiej ds. edukacji narodowej, szkolnictwa wyższego i badań (2005–2007). Obecnie jest dyrektorem Międzynarodowego Centrum Studiów Pedagogicznych (CIEP) w Sèvres pod Paryżem oraz profesorem Uniwersytetu Paris-Sorbonne (Paris IV).

Andrzej Łapko – profesor zwyczajny na Wydziale Budownictwa i Inżynierii Środo-

wiska Politechniki Białostockiej, kierownik Katedry Konstrukcji Budowlanych. W końcu lat dziewięćdziesiątych XX w. przez dwa lata pracował jako profesor wizytujący na Uniwersytecie w Portugalii. Od kilku lat pełni funkcję eksperta w Państwowej Komisji Akredytacyjnej na kierunku budownictwo, jest także członkiem Komitetu Inżynierii Łądowej i Wodnej PAN, a od 2009 r. pełni funkcję przewodniczącego Komitetu Nauki w Polskim Związku Inżynierów i Techników Budownictwa. Od 2000 r. jest zaangażowany w realizację europejskiego projektu Sieci Tematycznej EUCEET (*European Civil Engineering Education and Training*), która inicjuje przemiany na europejskich wydziałach budownictwa, zgodnie z zasadami Procesu Bolońskiego.

Tomasz Maliszewski – doktorant Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie. Przygotowuje rozprawę doktorską pt. *Tworzenie przewagi konkurencyjnej szkoły wyższej*. Autor wielu publikacji naukowych z dziedziny zarządzania, szkolnictwa wyższego i funduszy europejskich. Główny specjalista w Departamencie Funduszy Europejskich Ministerstwa Gospodarki.

Henri Méloni – informatyk, profesor, były prezydent Uniwersytetu w Avignonie, obecnie doradca w Dyrekcji Generalnej Szkolnictwa Wyższego i Kształcenia Zawodowego (DGESIP) w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego i Badań Republiki Francuskiej.

Kazimierz Musiał – doktor, adiunkt w Katedrze Skandynawistyki Uniwersytetu Gdańskiego, ukończył skandynawistykę na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (1992) i doktoryzował się w zakresie nauk politycznych na Uniwersytecie im. Humboldtów w Berlinie (2002). Ma kilkuletnie doświadczenie pracy akademickiej na uczelniach niemieckich oraz wielokrotne

dłuższe pobyty badawcze w krajach nordyckich, m.in. na Islandii i w Norwegii. Jego zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia społeczno-polityczne i kulturowe w regionie Europy Północnej, a w ostatnich kilku latach koncentrowały się na roli uniwersytetów w rozwoju regionalnym i na polityce szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich. Autor kilkunastu artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych o tej tematyce, obecnie finalizuje pisanie pracy habilitacyjnej pt. *Zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich wobec transformacji społecznej w dobie postindustrialnej*.

Joanicjusz Nazarko – profesor doktor habilitowany, w latach 2005–2008 rektor Politechniki Białostockiej. Obecnie jest dziekanem Wydziału Zarządzania PB, a także profesorem stowarzyszonym Université du Québec w kanadyjskim Trois-Rivières. Jego zainteresowania naukowe dotyczą m.in. analizy produktywności, efektywności i benchmarkingu w sektorze korporacyjnym i publicznym, foresightu, a także prognozowania, modelowania i symulacji procesów decyzyjnych w systemach gospodarczych i technicznych. Jest autorem ponad 170 publikacji naukowych. Jako profesor wizytujący przebywał w wielu uczelniach zagranicznych. Należy do wielu stowarzyszeń naukowych, krajowych i międzynarodowych. Zasiada w Komitecie sterującym projektu Fundacji Rektorów Polskich „Benchmarking w szkolnictwie wyższym”. Był ekspertem Komitetu Programowego VII Programu Ramowego Unii Europejskiej w programie „Capacities: Regions of Knowledge”. Jest współautorem projek-

tu środowiskowego „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020”.

Joanna Urban – doktorantka, asystent w Katedrze Informatyki i Logistyki na Wydziale Zarządzania Politechniki Białostockiej. Absolwentka zarządzania oraz informatyki. Odyła staż naukowy w European Centre for Strategic Management of Universities. Jej zainteresowania naukowe związane są m.in. z problematyką zarządzania w szkolnictwie wyższym, benchmarkingiem w sektorze uczelni oraz oceną produktywności jednostek decyzyjnych sektora publicznego. Jest także zaangażowana w prace nad projektem „Benchmarking w szkolnictwie wyższym” prowadzonym przez Fundację Rektorów Polskich oraz współautorką projektu środowiskowego „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020”.

Michał Zawadzki – absolwent socjologii i filozofii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (studia w ramach Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych), doktorant na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego (studia doktoranckie w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu). Laureat Stypendium Naukowego Miasta Krakowa. W pracy badawczej zajmuje się m.in. kulturową funkcją uniwersytetu i edukacji, nurtem krytycznym w naukach o zarządzaniu oraz typami racjonalności w kulturze. Opublikował wiele artykułów w polskich i zagranicznych czasopiśmie naukowych (m.in. „Pedagogika Kultury”, „Zarządzanie Kulturą”, „Humanicus”), a także w tomach pokonferencyjnych.



Opracowanie redakcyjne
Ewa Wosik

Skład, druk i oprawa
Drukarnia Klimiuk

Informacja dla autorów

Artykuły o objętości do około 1 arkusza wydawniczego (tj. 40 tys. znaków ze spacjami), łącznie z bibliografią i streszczeniem, prosimy nadsyłać w jednym egzemplarzu, w formie jednostronnego wydruku oraz w wersji elektronicznej (w edytorze tekstu MS Word), e-mailem lub na płycie CD pod adres redakcji:

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego
ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa
e-mail: a.galkowski@uw.edu.pl

Terminy nadsyłania materiałów

- do numeru za pierwsze półrocze – koniec grudnia roku minionego;
- do numeru za drugie półrocze – koniec czerwca danego roku.

Wszystkie nadesłane artykuły są opiniowane przez dwóch recenzentów.

Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania poprawek stylistycznych oraz dokonywania skrótów.

Nie przyjmujemy do druku recenzji książek. Wyjątek mogą stanowić artykuły recenzyjne.

Redakcja nie zwraca materiałów nie przyjętych do druku.

Strona tytułowa

- Imię i nazwisko autora.
- Adres do korespondencji, numer telefonu, e-mail.

Tekst

Tekst główny, bez specjalnego formatowania, prosimy drukować czcionką Times New Roman, 12 punktów, z zachowaniem przynajmniej 1,5 interlinii. Tekst ten powinien być poprzedzony streszczeniem w języku polskim (do 2/3 strony) oraz krótką notką biograficzną o autorze.

Słowa kluczowe

Na końcu streszczenia prosimy umieścić słowa kluczowe (od trzech do pięciu).

Przypisy tekstowe

Przypisy objaśniające lub uzupełniające tekst główny, z zachowaniem numeracji ciągłej w całej pracy, prosimy umieszczać na dole strony.

Np.: Artykuł ukazał się po raz pierwszy w czasopiśmie „Science and Public Policy” 2000, vol. 27, nr 5.

Przypisy bibliograficzne

Powinny zostać umieszczone bezpośrednio w tekście głównym:

Np.: Jung 1994, s. 393.

Bibliografia

Wykorzystane pozycje bibliograficzne prosimy zapisywać w następujący sposób:

Jung K.G. 1994, *Nietzsche's – Zarathustra*, Routledge, London.

Antonowicz D. 2006, *Przyszłość uniwersytetu, jego kształtu, funkcji i wzorów działania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/21.

Tabele i rysunki

Każda tabela bądź rysunek, kolejno ponumerowane w całym artykule, powinny być opatrzone tytułami. Źródła i ewentualne objaśnienia powinny być umieszczone bezpośrednio pod tabelą lub rysunkiem.



Zamówienia na prenumeratę półrocznika

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”

prosimy składać w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

tel. (0-22) 552-01-55

e-mail: vmsiczek@uw.edu.pl

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres,
wynosi **40 zł**

ISSN 1231-01-98