

# Nauka i szkolnictwo wyższe

1/33/2009

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego



Przyszłość  
szkolnictwa wyższego

## **Rada Redakcyjna**

Władysław Adamski  
Ireneusz **Biatecki**  
Janusz Grzelak  
Jolanta Kulpińska  
Stefan Kwiatkowski  
Zbigniew Kwieciński  
Hanna Świda-Ziemba

## **Redaguje zespół**

Ireneusz **Biatecki** (redaktor naczelny)  
Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**  
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**  
Adam **Gałkowski** (sekretarz redakcji)  
Jacek **Kochanowski**

Opracowanie graficzne  
Wojciech **Freudenreich**

Redaktorzy tomu  
*Ireneusz **Biatecki**, 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 2009

ISSN 1231-02-98



od. 409 828 T

27 10 2009

# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego

**1/33/2009, półrocznik, Warszawa**

## Od Redakcji 5

Wizje szkolnictwa wyższego w teorii i praktyce.

Rozmowa z prof. dr. hab. **Tadeuszem Lutym**, rektorem Politechniki Wrocławskiej w latach 2002–2008, przewodniczącym Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, w latach 2005–2008, a obecnie członkiem zarządu European Universities Association **8**

Jan **Boguski**, Od uniwersytetu tradycyjnego do uniwersytetu przyszłości **25**

Jerzy K. **Thieme**, Ład akademicki w krajach Unii Europejskiej,  
Stanach Zjednoczonych i Polsce **34**

Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**, Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego  
oraz wyzwania i cele systemu zawarte w raporcie OECD  
*Tertiary Education for the Knowledge Society* **56**

Wojciech **Jarecki**, Społeczne koszty i efekty wyższego wykształcenia **79**

Alicja **Zawistowska**, Wykształcenie rodziców a kierunki studiów ich dzieci **91**

Sławomir **Podlaski**, Tendencje w europejskim i polskim  
wyższym szkolnictwie rolniczym **113**

Artur **Bajerski**, Decentralizacja przestrzenna publicznego szkolnictwa wyższego w Szwecji. Zamierzenia a rzeczywiste efekty **135**

Grażyna **Niedbalska**, OECD Blue Sky Research. Koncepcja wiedzy w społeczeństwie wiedzy w świetle teorii Nico Stehra **144**

### Kronika

Adam **Gałkowski**, Europejskie szkoły wyższe wobec wyzwań XXI wieku. Uwagi na temat debaty przy „okrągłym stole”, zorganizowanej przez Centrum Cywilizacji Polskiej na Uniwersytecie Paris IV – Sorbonne (5 marca 2009 r.) **160**

Magdalena **Dybaś**, Znaczenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości w świetle nowego podejścia do akredytowania programów studiów – konferencja na Uniwersytecie Gdańskim (13 marca 2009 r.) **166**

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Potwierdzanie kwalifikacji – doświadczenia polskie. Informacja o zrealizowanym projekcie *Zewnętrzny egzamin zawodowy. Analiza, diagnoza oraz perspektywy zmian* **169**

### Summaries 184

### Informacje o Autorach 188



449828II / 1(33): 2009

BIBL. UAM

2009 EO1846

# NAUKA

## I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy  
and Higher Education

**1/33/2009, semi-annual journal, Warsaw**

### **Letter from the Editors 5**

Visions of higher education in theory and practice. Interview with prof. dr hab. **Tadeusz Luty**, rector of the Wrocław University of Technology (2002–2008), Chairman of the Conference of Vice-Chancellors of Polish Academic Schools (2005–2008), an European Universities Association Board member **8**

Jan **Boguski**, From the traditional university to the university of the future **25**

Jerzy K. **Thieme**, Academic governance in the EU, the USA and Poland **34**

Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**, Diagnosis of the status quo in higher education as well as challenges and goals of the system as presented in OECD report *Tertiary Education for the Knowledge Society* **56**

Wojciech **Jarecki**, Social costs and effects of higher education **79**

Alicja **Zawistowska**, The impact of parents' education on fields studied by their children **91**

Sławomir **Podlaski**, Trends in European and Polish agricultural higher education **113**

Artur **Bajerski**, Spatial decentralisation of public higher education in Sweden.  
Intentions versus actual outcomes **135**

Grażyna **Niedbalska**, OECD Blue Sky Research. The concept of knowledge  
in a knowledge society in the light of Nico Stehr's theory **144**

### **Chronicle**

Adam **Gałkowski**, European universities facing the challenges  
of the 21st century. Remarks on the round table debate organised  
by the Centre of Polish Civilization at the Université Paris  
Sorbonne-Paris IV (5 March 2009) **160**

Magdalena **Dybaś**, The significance of in-house quality assurance systems  
in the light of the new approach to the curricula accreditation:  
a conference at the University of Gdańsk (13 March 2009) **166**

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Recognition of qualifications:  
the Polish experience. Information about a completed project  
*External occupational examination. Analysis, diagnosis  
and development prospects* **169**

### **Summaries 184**

### **Author profiles 188**

**Od Redakcji** Przyszłość szkolnictwa wyższego – temat przewodni trzydziestego trzeciego numeru półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” – jest od lat, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach, przedmiotem dyskusji. To właśnie dzięki rozlicznym debatom – jak się wydaje – powoli kształtuje się zgoda wokół potrzeby zmian i kilku głównych postulatów, którym powinny one być podporządkowane. Owa zgoda po części bierze się z podzielanej i odczuwanej przez znaczną część środowisk akademickich opinii o potrzebie zmian, po części wprowadzana jest do debaty przez ustalenia raportów OECD, Banku Światowego, rekomendacje Unii Europejskiej oraz rodzime badania i ekspertyzy. Nikt rozsądny nie zaprzeczy, że trzeba poprawiać jakość badań i dydaktyki, że misję szkoły wyższej można szybciej i sprawniej realizować przy lepszym zarządzaniu, że należy intensyfikować współpracę uczelni z bliższym i dalszym otoczeniem. Wydaje się także, iż istnieje zgoda większości środowisk akademickich w kwestii konieczności wprowadzenia współpłatności za studiowanie, a także potrzeby umiędzynarodowienia polskich uczelni, odmłodzenia kadry akademickiej czy zwiększenia liczby studentów na kierunkach ścisłych i technicznych. Do tej listy dosyć powszechnie aprobowanych zmian można by pewnie dopisać kilka dalszych punktów. Zapewne byłaby też zgoda co do tego, że zamiast dwóch etatów na dwóch różnych uczelniach lepiej mieć etat podwójny: podwójną pracę i płacę w tej samej szkole wyższej. Jak pisze Jerzy K. Thieme w artykule na temat ładu akademickiego, mając na myśli główne cele i wizję rozwoju szkolnictwa wyższego: „kraje różnią się głównie nie tym, co zrobić, ale jak to zrobić”.

Mimo różnicy interesów i koncepcji rozwoju szkolnictwa, mimo nieuchronnych sprzeczności interesów między uczelniami publicznymi i niepublicznymi, będącej efektem zmniejszającej się liczby studentów i trudności finansowych, zgoda co do wyżej wymienionych potrzeb i postulatów wydaje się niekwestionowana. I tu pojawia się zasadnicze pytanie dla przyszłości naszych uczelni: jak owe niekwestionowane postulaty zamienić w praktyczne rozwiązania, przepisy, rozporządzenia i adekwatne procedury finansowania? Jak doprowadzić do akceptacji rozwiązań koniecznych oraz do uzgodnienia rozwiązań potrzebnych?

Istnieje trzech głównych partnerów formułujących swoje oczekiwania *explicite*: uczelnie publiczne, uczelnie niepubliczne i administracja centralna, oraz dwóch partnerów – by tak rzec – „bardziej niemych”: studenci i reprezentanci otoczenia. Być może niektóre niepubliczne szkoły wyższe będą musiały się potęczyć, być może niektóre nie dadzą sobie rady (nie przetrwają); być może niektóre uczelnie publiczne będą musiały zredukować liczbę swoich etatów... Jak sprawić, by zmiany konieczne, nieuniknione i potrzebne stwarzały ład akademicki (w sensie proponowanym przez Jerzego K. Thieme) czy mówiąc inaczej – aby szkoły wyższe tworzyły system działający zgodnie z interesem ogółu? Od razu przychodzi na myśl kilka zasad:

- procedury i reguły gry powinny być uczciwe i jednakowe dla wszystkich partnerów (uczelnie publiczne nie mogą upaść, a czy powinny upadać uczelnie niepubliczne?);
- uzgodnienia powinny obejmować wszystkich partnerów, także tych słabiej artykułujących swoje oczekiwania;
- najważniejsi partnerzy powinni zaakceptować wizję i podstawowe, ogólnie sformułowane cele rozwoju szkolnictwa wyższego (zgodne z powszechnie uznanymi potrzebami i z tendencjami występującymi w innych krajach);

- maksimum zmian powinno być efektem autonomicznych, wieloszczeblowych porozumień i uzgodnień między partnerami; minimum – następstwem odgórnych regulacji i rozporządzeń; jednak administracja centralna powinna być uznana i zalegitymizowana jako mediator i reprezentant interesu społecznego oraz „interesów przyszłości” (wizja rozwoju szkolnictwa).

Jerzy K. Thieme pisze: „Szkolnictwo wyższe samo się nie zreformuje. W przygotowaniu zmian i debacie nad nim muszą brać udział firmy prywatne i publiczne, inne ministerstwa, władze lokalne i regionalne oraz organizacje społeczne”. Jak jednak sprawić, aby związki uczelni z ich otoczeniem były silniejsze (zwłaszcza że ani po stronie uczelni, ani po stronie otoczenia nie widać ani zainteresowania, ani interesów, by takie związki tworzyć)? Czy np. wydać rozporządzenie o powołaniu rad nadzorczych i wyborze lub mianowaniu rektora przez organy zewnętrzne wobec uczelni; czy też stymulować dobrowolnie wprowadzane zmiany w statutach autonomicznych uczelni, które wprowadzą rozliczanie szkoły przez partnerów z jej otoczenia zewnętrznego? Takich alternatyw można podać więcej. Ich rozstrzygnięcie pokaże, czy ład akademicki będzie tworzony bardziej odgórnie, czy też będzie w większym stopniu następstwem uzgodnień międzypartnerskich. Jednak przy tej ostatniej opcji rola administracji centralnej pozostaje. Niezależnie bowiem od sposobu tworzenia owego ładu administracja centralna ma do spełnienia ważną rolę: czuwa, aby przyjęte rozwiązania nie były emanacją silniejszych interesów (i podmiotów), lecz by odpowiadały interesom ogółu i przyjętej wizji rozwoju.

Tak czy inaczej, wprowadzaniem zmianom nieuchronnie będą towarzyszyć konflikty i debata. Współczesna polityka (a może „postpolityka”) polega na używaniu nowego języka, w którym swoista poprawność polityczna powstrzymuje od mówienia o kosztach, bankructwach, redukcjach etatów i zarobków, o większym wysiłku za tę samą płacę. Politycy i główni aktorzy rzadko mówią wprost, że niemal każde nowe rozwiązanie łączy się z kosztami, które ktoś musi ponieść, że jeśli jakiś cel staje się priorytetem, to inne z natury rzeczy przestają nim być<sup>1</sup>, że konkurowanie i wzrost wydajności zawsze łączą się z większym wysiłkiem, który niekoniecznie jest lepiej wynagradzany. Takie stawianie sprawy, a także autonomia uczelni oraz odgórne rozporządzenia zachęcają do stosowania strategii określanej czasem jako „jazda na gapę” (*free rider dilemma*) – unikania kosztów wprowadzanych zmian, przerzucania ich na inne podmioty. Z kolei adaptacja do pewnych zmian, związanych z procesem bolońskim czy systemami wewnętrznej kontroli jakości, polega też na zastosowaniu formuły, że „czasem wiele trzeba zmienić, by nie zmieniło się nic”.

Sztuka polityki często polega na tym, by misja instytucji schodziła się w miarę dobrze z racjami działających w jej obrębie jednostek, a racje instytucji odpowiadały wizji rozwoju całego systemu szkolnictwa wyższego.

Zasygnalizowane problemy i dylematy znalazły odzwierciedlenie w artykułach zamieszczonych w naszym półroczniku. Numer otwiera wywiad z prof. dr. hab. Tadeuszem Lutym, którego *wizje szkolnictwa wyższego w teorii i praktyce*, ze względu na bogate doświadczenia rozmówcy w dziedzinie polityki naukowej oraz w zarządzaniu szkołami wyższymi, zasługują na szczególną uwagę. Sposobem ujęcia i zakresem omawianej problematyki z wywiadem dobrze korespondują artykuły Jana Boguskiego (o dylematach zwią-

---

<sup>1</sup> W polityce mówi się z reguły o priorytetach, a nie o priorytecie, choć pierwsze miejsce jest jedno.



zanych z poszukiwaniem modelu uniwersytetu), cytowany już tekst Jerzego K. Thieme (porównawczy, w kontekście międzynarodowym), omówienie raportu OECD przez Małgorzatę Dąbrowę-Szeffler oraz relacja Adama Gałkowskiego z konferencji w Paryżu (problem widziany oczami Francuzów). Nieco węższym zagadnieniom z dziedziny szkolnictwa wyższego poświęcone zostały kolejne artykuły, autorstwa Wojciecha Jareckiego, Alicji Zawistowskiej, Sławomira Podlaskiego, Artura Bajerskiego oraz sprawozdanie Magdaleny Dybaś z konferencji w Gdańsku.

Od tematyki szkolnictwa wyższego nieco odbiegają: artykuł Grażyny Niedbalskiej, będący wykładem z koncepcji wiedzy w społeczeństwie wiedzy, oraz formalnie sprawozdanie, a faktycznie artykuł Elżbiety Drogosz-Zabłockiej, stanowiący swoiste podsumowanie zrealizowanego projektu badawczego, poświęconego zewnętrznemu egzaminowi zawodowemu.

*Ireneusz **Biatecki**, Adam **Gałkowski***

# Wizje szkolnictwa wyższego w teorii i praktyce

Rozmowa z prof. dr. hab. Tadeuszem Lutym, rektorem Politechniki Wrocławskiej w latach 2002–2008, przewodniczącym Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w latach 2005–2008, a obecnie członkiem zarządu European Universities Association<sup>1</sup>

**Krzysztof Leja** – Z racji zainteresowań miałem okazję brać udział w różnych spotkaniach i konferencjach poświęconych szkolnictwu wyższemu w kraju i za granicą. Uczestniczyłem w nich głównie jako obserwator i mogę stwierdzić, że prezentowane tam wizje szkolnictwa wyższego są bardzo interesujące. Dostrzega się podstawowe kwestie, które wymagają rozwiązania. Jednak wtedy, gdy te propozycje przechodzą na grunt uczelni, wydziałów, katedr i zakładów, coraz trudniej je zmaterializować. A jest ich wiele, choćby te wskazane w raporcie OECD o szkolnictwie wyższym w Polsce. Wiem, że Pan Rektor jest zwolennikiem zmian w szkolnictwie wyższym. Problem, moim zdaniem, nie tkwi w tym, co należy zmienić, ale raczej w tym, jak owe zmiany przeprowadzić. Chciałbym w trakcie rozmowy poruszyć kilka – w moim przekonaniu najważniejszych – kwestii. Czy uważa Pan, że władza rektora uczelni publicznej jest dostatecznie silna? Czy kolegalność uczelniana nie jest przerostem formy nad treścią w sytuacji, gdy niejednokrotnie trzeba szybko podejmować ważne decyzje i choć rektor nie ma obowiązku ich konsultowania z gremiami kolegalnymi, kierując się zwyczajami akademickimi, zwykle do tych gremiów się odwołuje.

**Tadeusz Luty** – Pytania są precyzyjne i spróbuję na nie jednoznacznie odpowiedzieć. Wcześniej jednak pragnę panu pogratulować podjęcia problemów szkolnictwa wyższego w Polsce jako tematyki badawczej.

W kwestii zasygnalizowanej w pańskich pytaniach chciałbym się podzielić refleksją, że po powrocie z różnych spotkań czy konferencji poświęconych europejskim, a nawet globalnym problemom nauki i szkolnictwa wyższego – na których reprezentowałem Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich, a od niedawna również European University Association (EUA) – nasycony pomysłami doskonalenia systemu szkolnictwa wyż-

---

<sup>1</sup> Wywiad przeprowadzono w ramach projektu badawczego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr N115 0732 33.

szego, często mam wrażenie, że prócz rektorów oraz innych osób uczestniczących w spotkaniach w KRASP, nie ma komu ich przekazać. Zainteresowanie osób/gremiów powołanych do przygotowywania zmian/reform w naszym kraju jest znikome. Rektorzy polskich uczelni mają coraz więcej do przekazania, gdyż kontakty międzynarodowe się rozwijają, a w kraju jesteśmy jedynym gremium przechowującym pamięć i dyskusje o zmianach w szkolnictwie wyższym.

Odpowiadając na pytanie dotyczące władzy rektora – czy jest ona wystarczająco silna – uważam, że nie, zdecydowanie nie. Bierze się to m.in. stąd, że dość opacznie rozumiemy pojęcie autonomii. Nie można mówić o autonomii, gdy szkoły wyższe są chronicznie niedofinansowane. Uczelnie są właścicielami budynków i gruntów, ale to nie znaczy, że nimi zarządzają. Faktyczna autonomia w polskich uczelniach jest mała, istnieje natomiast wiele autonomii pozornej, z której korzystamy, ale mało skutecznie. Mówiąc o władzy rektorskiej, wystarczy zaobserwować, co zrobiono w niemal wszystkich krajach europejskich w ostatnich dziesięciu latach. Zostało jeszcze kilka krajów, w których utrzymano wybory rektora przez wewnętrzne ciała kolegialne. W większości krajów uznano (co potwierdzają badania amerykańskie), że pozycja uczelni rośnie wraz ze wzrostem władzy rektorskiej oraz ograniczeniem władzy tzw. ciał kolegialnych, co nie oznacza jednak, że ciała kolegialne się marginalizuje. Wszędzie tam, gdzie wprowadza się większą niezależność zarządzania uczelnią od gremiów akademickich, uniwersytety odnoszą większe sukcesy. Jestem wielkim zwolennikiem takich rozwiązań. Od wyborów rektora, w naszym wydaniu i rozumieniu, odeszły kraje skandynawskie, Niemcy i Austria. Polska jest jednym z ostatnich krajów, w którym utrzymuje się system doprowadzający do ogromnego marnowania doświadczenia. Populizm nigdy nie preferuje silnej władzy i lidera. Szkolnictwo wyższe, chociażby w Stanach Zjednoczonych, jest zarządzane przez ludzi, którzy przenoszą doświadczenia z jednego uniwersytetu na drugi. Tam pozycja prezydenta czy rektora, w pewnym sensie, jest zawodem. Żałuję, że w naszym kraju o tym nie rozmawiamy, uznając niesłusznie, że jest to temat „sfrustrowanych rektorów”. Czyżby polskie kolegialne gremia profesorskie były mniej inteligentne niż gremia profesorskie krajów skandynawskich, Niemiec czy Francji? To, co jest dobre dla instytucji, w której pracujemy, pozostaje tylko kwestią przekonania. Jestem zwolennikiem systemu, który mógłbym sprowadzić do systemu rad powierniczych. Rady te decydują o wyborze rektora, kandydatów przedstawia senat, a skład rady musi być taki, aby nie dotyczył polityki, natomiast odzwierciedlał społeczne zainteresowanie uniwersytem oraz jego kontrolę. Opowiadam się za wzmocnieniem władzy rektorskiej, ale nie poprzez zapisywanie kolejnych uprawnień w ustawie, lecz wzmocnienie realnej władzy. Już czas, abyśmy nie spoglądali wstecz i w demokracji akademickiej upatrywali odreagowywania przeszłości. To już jest *passé*, a my ciągle zachowujemy się w taki sposób, jak gdyby trzeba było „odreagować na zapędy władzy”. Istnieje jednak jeden warunek: identyfikowanie się pracowników z uniwersytem. Jeśli nie ma prawdziwej wspólnoty akademickiej, to zbyt małej liczbie osób będzie zależało na sile tej instytucji, i to sile dziś oraz w przyszłości. Jeśli będziemy patrzyli wyłącznie na swoje pensje i możliwość przeczekania do emerytury, to tego nie zrobimy. Ponadto hamulcem zmian jest przekonanie (niestety, większości profesorów naszych uczelni), że uzasadnieniem dla ich zatrudnienia w instytucji akademickiej jest prowadzenie zajęć dydaktycznych. Otóż ta mentalność musi ulec zmianie. Jesteśmy po to, aby badając, nauczać, a nie tylko po to, aby uczyć.

– Instytucja akademicka nie jest szkołą. Zależy nam również na tym, aby studenci byli przekonani, że warto studiować, pogłębiając swoją wiedzę, umiejętności oraz kreując postawy, a nie jedynie uczyć się, aby zdać egzamin, a następnie zapomnieć.

– Dokładnie tak. Autonomia ma wiele odcieni. Powinniśmy ją przedefiniować. Większa autonomia oznacza większą transparentność oraz większą niezależność od środków publicznych.

– Druga kwestia, którą chciałbym poruszyć, dotyczy uczelni jako instytucji. Politechnika Wroclawska jest z pewnością jednym z największych pracodawców w regionie. Składa się z dwunastu wydziałów, na których studiuje ok. 30 tys. studentów. Czy Pan Rektor obserwuje dążenie wydziałów do federalizacji uczelni? Wydaje mi się, że rolą rektora – jeżeli mogę cokolwiek powiedzieć na ten temat – jest harmonizowanie działalności wydziałów lub, jak ostatnio się mówi w naukach o zarządzaniu, orkiestracja. Czyli rektor, przez analogię, pełni rolę dyrygenta. Pracownicy uczelni, podobnie jak członkowie orkiestry symfonicznej, pracują w zaciszu swoich laboratoriów, spotykając się od czasu od czasu, aby się podzielić wiedzą i wątpliwościami, które się pojawiają. Orkiestra bez wspólnych ćwiczeń nie zagra doskonale w trakcie koncertu. Idee pojedynczych pracowników uczelni, zespołów czy całych jednostek organizacyjnych można wzmocnić, gdy na czele szkoły wyższej stoi rektor – mistrz batuty. Dlaczego tak trudno jest o wspólne programy dydaktyczne i badawcze, czemu dużo łatwiej o współpracę międzynarodową niż „międzypokojową”? Czy Pan Rektor zaobserwował takie zjawisko? Jakie działania były czy też są podejmowane, aby harmonizować działalność?

– Pańska obserwacja jest bardzo trafna. Jest to bolączka wszystkich uczelni, mająca kilka źródeł. Po pierwsze, jest tradycją polskich uniwersytetów, nawet usankcjonowaną w prawie, że wewnętrzna struktura uczelni składa się z wydziałów. Po drugie, panuje przekonanie, że przy niewystarczającym finansowaniu decyzje należy scedować na niższe szczeble. Decentralizacja finansowania z jednej strony sprzyja efektywniejszemu wydawaniu środków, z drugiej – prowadzi do federalizacji uczelni. Trzecim źródłem jest konserwatyzm zakodowany w środowisku profesorów: jak „urodziłem się” na wydziale X, to już na nim zostanę, chociaż niekiedy już od dawna nie prowadzę zajęć ani nie zajmuję się działalnością badawczą w profilu tego wydziału. Krótko mówiąc, chodzi o lęk przed zmianą, niepewność tego, co mnie czeka, gdy się przeniosę na inny wydział. Dodatkowym powodem jest niechęć do nowych struktur dynamicznych, a nawet struktur poziomych. Mam w tym względzie pewne doświadczenie, gdyż na Politechnice Wroclawskiej współinicjowałem, a potem kierowałem Centrum Materiałów Zaawansowanych i Nanotechnologii, które było typową poziomą strukturą badawczą, jednoczącą pracowników pięciu spośród jedenastu wydziałów. Miała to być wspólna płaszczyzna badawcza. Doświadczyłem wraz z kolegami trudności w tworzeniu Centrum. Później, już jako rektor, zaproponowałem, aby utworzyć Centrum Modelowania Układów Skomplikowanych (tematyka reprezentowana na niemal wszystkich wydziałach). Chciałem zjednoczyć pracowników wokół metod modelowania, gdyż, jak wiadomo, są to metody uniwersalne, ale to mi się nie udało. Przeważała zaściankowość i chyba obawa przed konkurencją. Kolejny przykład konserwatyizmu

uczelniami: na początku lat dziewięćdziesiątych na Politechnice Wrocławskiej istniały instytuty międzywydziałowe. Instytuty te nie mieściły się w strukturze wydziałowej i zlikwidowano je, powodując niepowetowane straty, gdyż każda fragmentacja powoduje straty i nie przynosi wartości dodanej. Istnieje tendencja do federalizacji wydziałów. Trzeba temu przeciwdziałać, wprowadzając zmiany w prawie, cedując coraz więcej uprawnień uczelni do statutów. Wymaga to zmiany „filozofii” tworzenia prawa akademickiego – przyznania większej swobody prawdziwie autonomicznym uczelniom, z określeniem granic, w których można proponować regulacje wewnętrzne (statutowe).

**– W jednym z raportów OECD z 2000 r. (*Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*) przedstawiciel biznesu wypowiedział znamienne zdanie: „przemysł ma problemy, a uniwersytety wydziały”.**

– Przytoczę anegdotę dotyczącą okoliczności uhonorowania przez wrocławskie środowisko akademickie papieża Jana Pawła II Złotym Laurem Akademickim z okazji 50. rocznicy Jego habilitacji. Ksiądz kardynał Henryk Gulbinowicz, metropolita wrocławski, zaprosił mnie do swojej siedziby, abym opowiedział o tej inicjatywie na spotkaniu dziekanów Archidiecezji. Przedstawiając zgromadzonych, zapytał mnie, ilu mam dziekanów. Odpowiedziałem, że dwunastu. Ksiądz kardynał stwierdził: „No, widzi Pan, a ja mam pięćdziesięciu sześciu – dużo za dużo”.

**– Być może panaceum na skuteczniejsze niż dotychczas harmonizowanie uczelni byłoby wzmocnienie władzy rektora, choć harmonizowanie jako narzucanie współpracy to pewnie nie najlepsza droga.**

– Tak, z pewnością. Jak harmonizować? Po pierwsze, zrezygnować z obowiązkowych struktur. Grupy światłe będą tworzyły zespoły. Pracownicy będą tworzyli struktury w zależności od potrzeby, gdyż te wyznaczają konieczność i kierunek zmian. Struktury powinny być odpowiedzią i formą dostosowania do potrzeb.

**– Najlepiej, gdyby zmiany antycypowały potrzeby.**

– Tak. Z podziwem obserwuję Uniwersytet Tokijski, jeden z czołowych uniwersytetów, z którym od lat współpracuję. Gdy tylko pojawiła się tematyka nadprzewodnictwa, natychmiast stworzono tam odpowiednią strukturę organizacyjną, w której skupiono wszystkich zainteresowanych wokół tej tematyki. Teraz powstał Wydział Nanotechnologii, co jest wyrazem szybkiego reagowania na potrzeby i wyzwania badawcze.

**– Wracając do zarządzania uczelniami, jak Pan widzi na uczelni technicznej rolę wydziałów obejmujących swoją działalnością obszar nauk ekonomicznych, które mogą być pomocne chociażby w kształceniu kadr administracyjnych szkół wyższych?**

– Uważam, że symbioza nauk ekonomicznych i technicznych nie tylko na Politechnice Wrocławskiej jest bardzo cenna. Świadczy o dobrej wizji twórców, choćby naszego Wydziału Informatyki i Zarządzania. Problem polega na tym, że w Polsce struktura szkolnictwa

wa wyższego jest rozdrobniona, z wydzielonymi uczelniami ekonomicznymi, które mają tendencje do monopolizowania kształcenia ekonomistów i w związku z tym mogą postrzegać wydziały ekonomiczne w innych szkołach wyższych jako „gorsze”. Ten problem może zniknąć jedynie wówczas, gdy uczelnie zaczną się łączyć.

**– Propozycja jest ciekawa, lecz trudna w realizacji, choćby ze względu na tradycję i nazewnictwo, gdyż akademie ekonomiczne dążą obecnie do zmiany nazw na „uniwersytety ekonomiczne”. Trudno sobie wyobrazić połączenie Uniwersytetu Wrocławskiego z Uniwersytetem Ekonomicznym we Wrocławiu.**

– Uważam, że szkodliwa (bo posługująca się kryteriami ilościowymi, a nie jakościowymi) intencja tworzenia uniwersytetów przymiotnikowych, zawarta w ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r., nie uniemożliwi procesów łączenia uczelni poprzez wspólne oferty studiów, a może nawet te procesy przyspieszy. Pierwszym etapem łączenia szkół wyższych powinno być tworzenie związków uczelni. Organizacyjne łączenie się uczelni powinno być łączeniem się partnerów i być może w tym sensie zapisy ustawy ufatwią ten proces; uniwersytety będą łączyły się chętniej. Wierzę, że tak będzie.

**– Byłby to przykład aliansów wiedzy, znanych w środowisku biznesowym...**

– Tak. Jeśli uczelnia stała się „uniwersytetem przymiotnikowym”, będzie występowała wobec drugiej uczelni jak partner. Tak jak występować powinna. Swoją drogą, nazwa „akademia” nie jest gorsza niż „uniwersytet”. Proszę zauważyć, że reformowanie szkolnictwa wyższego w Polsce polega, jak dotąd, głównie na zmianie nazewnictwa.

**– Nie tylko nazw uczelni, ale także nazw pełnionych funkcji czy stanowisk. Jako przykład może posłużyć zmiana nazwy dyrektora administracyjnego na kanclerza.**

– Jediną zmianą podyktowaną względami merytorycznymi i odrębnością uczelni byłoby utworzenie, obok klasycznych uniwersytetów, politechnik o wyraźnym profilu nauk ścisłych i technicznych. Tworzenie w środowisku jednego „basenu wiedzy”, bez względu na to, kto skąd pochodzi, to jest to, co powinniśmy zrobić również z matematykami, fizykami, chemikami, ale również, choć w mniejszym stopniu, z humanistami. Dotychczasowy podział doprowadził do rozproszenia kadry naukowej. Łączenie uczelni byłoby szansą na ich wzmocnienie.

**– Przecież ci ludzie identyfikują się w większym stopniu ze swoimi dyscyplinami niż wydziałem czy uczelnią, w której są zatrudnieni...**

– Obawiam się, że jeśli nie ma dyskusyjnej masy krytycznej w zakresie jakiejś dyscypliny, to prowadzi to do alienacji, do niechęci dzielenia się wiedzą, a w konsekwencji – do upadku jakości tworzonej wiedzy.

**– Panie Rektorze, każda uczelnia jest organizacją. Dla mnie nie jest to klasyczna struktura mechanistyczna, lecz żywy organizm, o czym pisał Gareth Morgan. W każ-**

dej organizacji opracowuje się misję i strategię, choć trudno jest ściśle formułować cele przy tak turbulentnym otoczeniu. Można budować scenariusze, ale łatwiej jest określić obszar działania z wyraźną nieoznaczonością. Ta nieoznaczoność jest coraz większa. Czy na Politechnice Wrocławskiej opracowano strategię instytucjonalną? Jeżeli nie, jakie były przeszkody? Czy przeszkodą jest brak oparcia w postaci strategii szkolnictwa wyższego w Polsce? Jaka powinna być uczelnia w roku 2020, abstrahując od dzisiejszych uwarunkowań?

– To prawda, że nie mamy strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Mamy natomiast szkic rozwoju nauki. W Europie są różne wizje rozwoju szkolnictwa wyższego. Budując strategię szkolnictwa wyższego w Polsce, możemy się opierać na tendencjach europejskich. Dla ambitnego rektora wystarczy informacja o tych tendencjach, aby budować może nie tyle strategię, ile plany rozwoju uczelni. Na szczęście, programy europejskie wymuszają na szkołach wyższych posiadanie misji i strategii. Gorzej, że żyjemy w kraju, w którym uczelnie otrzymują środki finansowe z budżetu, nie przedkładając decydentom (dysponentom środków) informacji na temat kierunku swego dalszego rozwoju. Taki stan trwa już kilkadziesiąt lat. W skali kraju można to rozwiązać w taki sposób, aby rektorzy przedstawiali wizję, negocjując wielkość dotacji z ministrem. Uczelnie powinny opracować plany swego rozwoju.

Na Politechnice Wrocławskiej mamy plan rozwoju – dokument zgodny z tendencjami europejskimi. Europa preferuje: internacjonalizację, kształcenie przez całe życie (*lifelong learning*, problem trudny w naszym środowisku), różnorodność misji. Tu pojawia się problem jeszcze trudniejszy dla polskich szkół wyższych. Decyzja, jaką uczelnią chcemy być, jest fundamentalna, ale żaden polski uniwersytet nie został zmuszony do takiej deklaracji, a taki wymóg powinien istnieć, abyśmy powiedzieli sobie, że stać nas na to, aby „grać w pierwszej lidze” albo chcemy być najlepsi w drugiej lidze lub też, jeśli będziemy w trzeciej lidze i w najbliższych latach poziom kadry się poprawi, aby awansować do wyższej ligi. Odpowiedź na pytanie, gdzie jesteśmy, ma znaczenie kluczowe. Chodzi o różnorodność misji, a nie o klasyfikację w gronie uczelni nieporównywalnych.

– Mam wrażenie, że bardzo wiele uczelni aspiruje do Ligi Bluszczonej (*Ivy League*).

– Wszystkie. Z prostego powodu. Algorytm dotacji budżetowej jest taki sam dla wszystkich szkół wyższych. Budżet powinien zależeć od strategii – uczelnia intensywnie badawcza powinna otrzymywać dotację według innego kryterium niż uczelnia zajmująca się głównie kształceniem.

– Czy ma sens smarowanie kromki chleba warstwą masła o nanomentrycznej grubości? Trzeba też wziąć pod uwagę fakt, że mamy do czynienia z systemem naczyń połączonych – jeżeli jedna uczelnia otrzyma większą dotację, inna uzyska mniejszą. Pojawiają się pozytywne decyzje o powiększeniu dotacji na naukę, jednak wzrost procentowy dotacji może być mylący, gdyż np. poziom finansowania w 2008 r. był dramatycznie niski.

– Dotykamy tu kolejnej sprawy, która jest bardzo ważna. Mianowicie nie wolno się zgodzić na dzielenie środowiska na akademickie i naukowe, albo, inaczej mówiąc – na naukę i szkolnictwo wyższe. Taki podział jest niedopuszczalny, sztuczny, ale często wykorzystywany. Może on odpowiadać buchalterom budżetowym, ale nie może istnieć w mentalności i prawie. Pan dobrze wie, że jak wpływa pieniądź – to ma kolor, ale w przypadku zmieszania tych pieniędzy kolory są nierozróżnialne. W szkolnictwie wyższym panuje dość powszechne przekonanie, że pieniądze przeznaczone na naukę wspierają dydaktykę. Pojawiają się przepływy finansowe, których nie powinno być.

– **Stoimy przed problemem demograficznym. Wspomniał Pan, że jednym z kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego jest jego internacjonalizacja. Czy uważa Pan, że panaceum jest postrzeganie rynku dydaktycznego w ujęciu globalnym? Czy powinniśmy tworzyć programy anglojęzyczne i zapraszać studentów z całego świata? Na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej studiuje niemal pięćdziesięciu Chińczyków – to ciekawy eksperyment. Wydaje mi się, że władze uczelni technicznych nie dostrzegają znaczenia tej kwestii.**

– Uczelnie są tworzone przez społeczeństwo po to, aby spełniać jego aspiracje, żeby tworzyć taką ofertę, dzięki której każdy człowiek, który chce robić karierę intelektualną, będzie mógł znaleźć w nich swoje miejsce. Jestem raczej przeciwny założeniu, że szkoły wyższe są miejscem kształcenia specjalistów czy kształcenia dla rynku pracy. Moje stanowisko wynika stąd, że nie ma możliwości przewidywania sytuacji na rynku pracy w perspektywie nawet kilku lat. Na przykład wyniki badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych wykazały, że zestaw zawodów, o które obecnie upominają się pracodawcy zawiera tylko 10% tych zawodów, które pięć lat temu pojawiły się na liście. To jest zasadnicza kwestia. Jeśli tak jest, to każdy dobry uniwersytet musi zwrócić uwagę, aby oferować wykształcenie na możliwie wysokim poziomie. Podstawowe znaczenie ma też oferowanie wiedzy, która się nie starzeje. Jednocześnie uczelnia powinna starać się o wyposażenie każdego absolwenta w maksimum kompetencji i umiejętności wedle obranego programu studiów.

– **I odpowiednio szerokich.**

– Tak. Twierdę, że skutek masowości „produkujemy”, jeśli można tak powiedzieć, coraz więcej specjalistów, a coraz mniej ludzi wykształconych. Patrzę na niź demograficzny z pewnym spokojem. Szkoły wyższe muszą zdać sobie sprawę z tego, że nie mogą bez granic otwierać swoich podwojów, gdyż ich możliwości są już wyczerpane. Uważam, że na wielu uczelniach już zaprosiliśmy więcej studentów niż nakazuje przyzwoitość. Tego nie powinniśmy robić. Niź demograficzny w tym sensie jest mniej szkodliwy, gdyż – zwłaszcza w odniesieniu do polskich uczelni – powinien w sposób dobrotliwy pomóc im w zapewnieniu jakości kształcenia. Tę szansę trzeba zrozumieć. Jeśli chcemy oferować wyższą jakość, przyjmujemy mniej kandydatów i dbajmy o to, aby podnosić poziom kształcenia. Niź może pomóc polskim uczelniom, jeżeli dobrze zdefiniują jakość kształcenia. I tu na przeszkodzie staje znowu system finansowania. Podział środków zachęca do zwiększania naboru na studia. Tak nie powinno być. Jeżeli wszystkie uniwersytety będą finan-



sowane według jednakowych zasad (algorytmu), to będziemy mieli wielkie larum nad niżem demograficznym. Gorzej jest z tym, że spadło zainteresowanie naukami ścisłymi (zjawisko to występuje na całym świecie, nawet w Japonii, co już jest zaskoczeniem). Zainteresowanie to można zwiększyć także w naszym kraju, jeśli zmieni się system nauczania matematyki. Trzeba wysiłku, aby pokazać, że matematyka może być *social-friendly*, że jest i może być użyteczna. Matematyka jest bowiem językiem opisu przyrody, a nie czystą abstrakcją. Sposób reagowania szkół wyższych na zmiany zależy od mentalności, o której mówiłem, oraz od sposobu finansowania, który musi być zmieniony.

Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego zależy natomiast od tego, jak jest traktowana. W wielu uczelniach jest to forma łatania dziury budżetowej albo godzinowej. Jest to, w moim przekonaniu, podejście błędne. Internacjonalizacja jest nam wszystkim potrzebna po to, aby stworzyć wielonarodową kulturę uczelni. Budżet małej szkoły wyższej być może odczuje wpłaty studentów spoza Unii Europejskiej, ale w przypadku dużego uniwersytetu, którego roczne przychody kształtują się na poziomie ok. 400 mln zł, przyjęcie kilkudziesięciu studentów-obcokrajowców z finansowego punktu widzenia nie ma żadnego znaczenia. Internacjonalizacja jest ogromnie ważna, gdyż buduje kulturę i społeczeństwo, które jest tolerancyjne, otwarte na świat. Potrzebujemy obcokrajowców. Musimy oferować programy studiów (a nie kierunki!) anglojęzyczne, co jest też przejawem internacjonalizacji kadry. Nie uważam, że internacjonalizacja powinna być kojarzona z niżem demograficznym. Jeżeli tak jest, to jest to droga donikąd.

**– Dotykamy tu jednak pośrednio kwestii finansowania. Po pierwsze, uczelnie starają się pozyskać dodatkowe środki finansowe. Po drugie, jeżeli oczekujemy, że nauczyciele akademicy będą prowadzili zajęcia w języku angielskim, trzeba to im godziwie opłacić.**

– Zgoda. Dlatego finansowanie powinno się odbywać na zupełnie innych zasadach. Poza tym internacjonalizacja będzie miała sens tylko wtedy, gdy będzie zmierzała do pewnej symetrii. Jeśli np. określimy w strategii, że przyjmujemy grupę studentów z krajów azjatyckich i nie pomyślimy o tym, aby nasi studenci studiowali w krajach azjatyckich, to wypaczamy ideę internacjonalizacji. Musimy zadbać o równowagę między *brain drain* i *brain gain*. Jeżeli wybieramy tylko jeden element tej idei (wszystko jedno, który) – jest źle.

**– Panie Rektorze, uważam, że warunkiem koniecznym rozwoju szkół wyższych jest elastyczność (zarówno zasobów, jak i struktur). Można sobie wyobrazić uczelnię przyszłości jako organizację hipertekstową lub taką, która adaptuje cechy organizacji fraktalnej, jak choćby samoorganizację. Nawet jeśli są to idee odległe, trudne w realizacji, można się zastanowić, czy nie są one trafniejszą drogą niż trwanie przy obecnych rozwiązaniach. Jakie działania powinno się podejmować, aby przełamać myślenie stereotypowe? Czy pracownicy, którzy z natury są przedsiębiorczy, mają na uczelni dostateczne pole do rozwijania swojej przedsiębiorczości, czy też poszukują go poza szkołą wyższą?**

– Pierwsze pytanie dotyczy mechanizmów, które stworzą lub umożliwią samoorganizację. Powinno być tak jak w naturze, gdzie obiekty się organizują, gdy czują jakiś „po-

wab”, możliwości uzyskania wartości dodanej. W środowiskach akademickich tym powabem, zachętą, są zainteresowania naukowe. Nie widzę innego „powabu”, gdyż traktując kształcenie bardzo poważnie, nie realizujemy się wyłącznie w nim. Gdy komuś zależy na realizowaniu się w ten sposób, raczej pójdzie do szkoły lub uczelni, której misją jest wyłącznie kształcenie. Mamy pracowników dydaktycznych, ale to są ludzie, którzy w trakcie swej kariery zauważyli, że nie pasjonują ich badania naukowe i wystarczy im dydaktyka. Powab badań naukowych jest tym silniejszy, im są one bardziej nowoczesne. Uczelnie powinny stymulować badania w nowoczesnych kierunkach, choć w naszym kraju na przeszkodzie staje system finansowania. Przez długie lata pieniądze na badania statutowe kierowane były wprost na wydziały, co uniemożliwiało koordynację w tym zakresie na poziomie uczelni.

### **– Jak przeciwdziałać oporom wobec uelastyczniania szkół wyższych?**

– Najskuteczniejsze są przejrzyste zachęty finansowe. Na przykład gdy jednostki łączą się i wykażą, że połączenie to może przynieść wartość dodaną (zwiększenie efektywności działania i obniżenie kosztów), to dla zachęty powinny otrzymać dodatkowe środki, gdyż są to dobrze wydane pieniądze budżetowe. Przytoczę najnowszy, znany mi przykład – z Finlandii. Politechnika Helsińska oraz tamtejsze uczelnie ekonomiczna i sztuk pięknych łączą się w jeden organizm uniwersytecki. Rząd oferuje na to przedsięwzięcie 500 mln euro, dodatkowe 200 mln euro oferuje przemysł. To się opłaci. W mniejszej skali powinno to obowiązywać w przypadku łączenia się jednostek organizacyjnych uczelni (wynikającego np. z potrzeb badawczych), gdyż w perspektywie przyniesie to oszczędności. Struktury rozdrobnione w ustroju federalnym uczelni są nieefektywne ekonomicznie.

Pewną przeszkodą w zmianie struktury jest także skład i znaczenie ciał kolegialnych. W niektórych uczelniach istnieją regulacje, zgodnie z którymi każdy wydział ma liczebnie taką samą reprezentację w senacie. Oznacza to zachętę do tworzenia nowego wydziału, bez innej potrzeby. System wyboru do ciał kolegialnych powoduje, że jakiegokolwiek przedsięwzięcia podejmowane w celu uelastycznienia struktury są utrudnione lub wręcz niemożliwe. Paradoksalnie – skład ciał kolegialnych usztywnia strukturę uczelni.

**– Jeśli jednak np. przyjmiemy, że można tworzyć wydział tylko wtedy, gdy będzie on miał pełne prawa akademickie, to ten wydział będzie odpowiednio silny...**

– Tak, ale na Politechnice Wrocławskiej wszystkie wydziały mają pełne prawa akademickie, co nie oznacza, że są jednakowe. Moja teza jest następująca: kolegialność utrudnia elastyczność, a rozbudowane procedury wyborcze opierają się na twardej strukturze.

**– Co nie zmienia faktu, że Pan Rektor jest zwolennikiem elastycznych form organizacyjnych...**

– Zdecydowanie tak. Jestem przeciwnikiem nadmiernego znaczenia ciał kolegialnych i zwolennikiem uelastycznienia struktur. Osłabienie ciał kolegialnych ułatwi elastyczność struktur i wzmocni rolę lidera.

- **Istnieje jeszcze druga strona elastyczności. Większość środków, którymi dysponuje uczelnia, przeznaczana jest na działalność dydaktyczną. Jeśli zatem studenci będą kształceni na podstawie sztywnych siatek programowych, będą postrzegali świat jako sztywną strukturę. Czy uważa Pan, że należy uelastyczniać programy kształcenia?**

- Ma pan rację. Na konferencji zorganizowanej przez KRASP sformułowałem tezę, że sztywność sposobu studiowania w polskich szkołach wyższych zabija przedsiębiorczość studentów. Na początku lat dziewięćdziesiątych, jako prorektor, wprowadziłem obieralność przedmiotów. Jestem przeciwnikiem kierunków studiów i jeszcze większym przeciwnikiem ich formalizowania. Jestem natomiast zwolennikiem programów studiów. Nie znam nikogo, kto potrafiłby rektorowi angielskiej uczelni wyjaśnić, co to jest kierunek studiów. Kierunki „usztynniają”, a jeśli traktujemy je jako „przedmiot zarządzania administracyjnego”, to zaczyna decydować gra interesów oraz niekończące się dyskusje, które kierunki mają być jednostopniowe, a które dwustopniowe.

- **Czy po kierunku A na pierwszym stopniu studiów można podejmować studia na kierunku B na drugim stopniu studiów?**

- Elastyczność studiowania, zawartą w pytaniu, skwitowałbym zdecydowanym postulatem likwidacji kierunków studiów.

- **Mamy dwu(trój)stopniowy system boloński. Jak dalece, Pana zadaniem, powinien on być elastyczny, jeśli chodzi o przepływ między kierunkami na poszczególnych stopniach?**

- Powinniśmy być w tej kwestii w pełni elastyczni, organizując jednak egzamin kompetencyjny. To możemy zrobić. Za mało polegamy na kompetencjach, ograniczając się do formalnych kwalifikacji potwierdzonych dyplomem.

- **Jak Pan postrzega możliwość motywowania nauczycieli akademickich? Obecny system ocen nauczycieli nie jest doskonały. Czy wynagrodzenia na tych samych stanowiskach są jednakowe na całej uczelni?**

- Wynagrodzenia są nieco zróżnicowane i znajdują się „w okowach” tzw. taryfikatora ministerialnego. System oceniania z kolei jest zapisany w ustawie, a należałoby go przenieść do statutu uczelni. Jestem przeciwnikiem oceny przez własne środowisko. Ocena nie powinna być personalna wprost i nie powinna być przeprowadzana przez własne gremium. Co przez to rozumiem? Co jakiś czas powinna się odbywać ocena (audyt) jednostki dużej, małej, aż do zakładu włącznie *en bloc*, przez zespół zewnętrznych ekspertów. Z tej oceny, merytorycznej, powinniśmy wyciągać wnioski personalne. Jeżeli np. zespół kierowany przez pana profesora X został źle oceniony, należałoby porozmawiać z tym profesorem, aby się dowiedzieć, jakie są tego przyczyny. Dobry szef powinien umieć je zidentyfikować. Nawet jeżeli doszlibyśmy do wniosku, że oceny poszczególnych osób są pozytywne, to zostawiając złego kierownika, popełnimy błąd. Wybór sposobu oceny/kontrolo-

wania poziomu i jakości pracy powinien być integralną częścią systemu zarządzania uczelnią (kultura jakości!) oraz wynikać z jej misji i aspiracji.

**– Jak rozumiem, kluczem powinna być ocena przez zewnętrznych specjalistów w danej dziedzinie...**

– Bardzo prosty sposób wykorzystuje się w uniwersytetach amerykańskich. Istnieją tam specjalne jednostki organizacyjne zajmujące się na bieżąco oceną. Dziekan – jako kierujący jednostką organizacyjną, która ma być oceniana – przedstawia kierującemu uczelnią (np. rektorowi) listę dziesięciu potencjalnych ekspertów, spośród których wybiera się czterech, których zaprasza się do uniwersytetu. Przez tydzień przyglądają się wszechstronnemu dorobkowi pracowników: publikacyjnemu, wdrożeniowemu, a także dydaktycznemu, i przedstawiają raport. To jest ocena. W zależności od tej oceny rektor czy dziekan ma możliwość negocjowania pensji z profesorami. W naszych uczelniach też musimy mieć pensje negocjowalne w zależności od jakości pracy.

**– Rozumiem, że ocena – tak, ale solidna, wnikliwa, a nie biurokratyczna.**

– Oceny nie powinno się wpisywać do ustawy, gdyż prowadzi to do czysto formalnego wypełnienia tego wymogu. Dochodzi do debat na posiedzeniu senatu, próby formalizowania, przekładania ma miary metryczne. Jestem przeciwnikiem parametryzacji nauki. Pracownik, który przez wiele lat robi to samo, nędznie publikując, aby zebrać punkty, jest wyżej oceniany od tego, który realizuje ambitny program badawczy i w ten sposób pozabawia się wsparcia finansowego. Skutek tego jest taki, że w polskich uczelniach i placówkach badawczych zbyt często uprawia się badania naukowe o charakterze odtwórczym, a nie twórczym. Argumentem przemawiającym za przyznaniem finansowania nie może być „doświadczenie”, ponieważ ono, jak każda rutyna, hamuje kreatywność i inwencję.

**– Środowisko akademickie powinno być odtwarzane w sposób naturalny. Absolwenci politechnik podejmują pracę w biznesie ze względu na wyższe wynagrodzenie. Jak zachęcić młodych zdolnych ludzi do pozostania na uczelniach?**

– Na całym świecie jest tak, że wybierając drogę pracy na uczelni, dalej się w siebie inwestuje, kosztem dopływu gotówki. Ludzie prawdziwej nauki, profesorowie, na całym świecie zarabiają mniej niż liderzy biznesu. Decyzja o wyborze kariery jest kwestią hierarchii wartości. Istotne jest natomiast to, jak tych, którzy wybiorą karierę akademicką poprowadzić, zwłaszcza na uczelniach technicznych. Jestem zwolennikiem rozwiązań dość twardych. Gdy byłem rektorem, na Politechnice Wrocławskiej przyjmowaliśmy do pracy wyłącznie osoby po doktoracie. Przyjmowaliśmy na asystenturę, która mogła trwać od roku do 4 lat. To był okres, który był potrzebny na opublikowanie badań przeprowadzonych podczas przygotowywania rozprawy doktorskiej. Na ogół wystarczał rok, aby zebrać dorobek naukowy i wystartować w konkursie na stanowisko adiunkta. Jeżeli jednak rok nie wystarczył, asystent miał czas do 4 lat, aby uzupełnić swój dorobek i wygrać ten konkurs. Chciałem w ten sposób zmienić sytuację, w przeszłości dość powszechną. Mianowicie przyjmowanie po magisterium do zespołów badawczych najczęściej kończyło się swois-

tą formą „eksploatacji” przez 8 lat młodego asystenta, zmuszanego do robienia ekspertyz, które na ogół nie tworzyły żadnego dorobku naukowego. Zdarzało się, że młody człowiek po 8 latach pracy nie miał doktoratu. Taka „kariera” staje się nieatrakcyjna, bo zwiększone zarobki z ekspertyz nie kompensują czasu straconego dla rozwoju intelektualnego. Tak jest, jeżeli przyjmuje się magistra i „zamraża” go na 8 lat, nie pokazując atrakcji i oblicza prawdziwej nauki. Jest to przeciwieństwo rozwoju naukowego.

**- Robią to, co daje pieniądze. Byłoby dobrze, gdyby jedno z drugim się wiązało.**

- Upatrywałem w tym rozwiązaniu naprawę sytuacji, ale wiem, że środowisko nauk technicznych naciska, aby przyjmować na asystenturę zaraz po magisterium. Uważam, że w ten sposób nie zrobimy z naszych uczelni instytucji zdolnych do skutecznej i bezwzględnej konkurencji międzynarodowej. Obszarem prawdziwej konkurencji między uniwersytetami nie jest kształcenie, lecz badania naukowe i ich wykorzystanie, innowacje. Jeżeli nie zachęcimy naszych młodszych kolegów do kariery akademickiej poprzez ambitne badania naukowe, nasze uczelnie znajdą się na najprostszej drodze do stania się szkołami zawodowymi. Zostaną bowiem już tylko lekcje i warsztaty.

**- Kolejny problem dotyczy profesjonalizacji administrowania uczelniami. Zmiana nazwy stanowiska z dyrektora administracyjnego na kanclerza (z reguły są nimi te same osoby) bez zmiany zakresu odpowiedzialności niczego nie zmieniła. Jaka, Pana zdaniem, powinna być rola kanclerza? Czy kanclerza należało wzmocnić?**

- Źle się stało, że zmieniając nazwę w ustawie, nie zdefiniowano funkcji i obowiązków, zanim wprowadzono nowe stanowisko. Stanowisko kanclerza ma sens przy rektorze, który jest inaczej umocowany w swych obowiązkach i kompetencjach. Rektor odpowiada za finanse uczelni i jeszcze do tego ma kanclerza.

**- Pan Rektor myśli o rozwiązaniu brytyjskim.**

- Polskie uniwersytety – duże, ambitne uczelnie – potrzebują reformy bardzo głębokiej i powinny mieć prezydenta, rektora oraz kanclerza. Prezydenta, jako osobę odpowiedzialną za strategię i reprezentowanie uczelni, a także budowanie jej wizerunku; rektora, który zajmuje się zarządzaniem akademickim, oraz kanclerza, który zajmuje się zarządzaniem, przy czym należy do niego kierowanie sprawami przedsiębiorczości akademickiej. Taki podział odpowiedzialności i kompetencji wymaga dużych struktur, stąd potrzeba tworzenia choćby związków uczelni. Opisany ustrój jest przyjęty na uniwersytetach Beneluxu czy brytyjskich. Wracając do kanclerza – nie mamy zbyt wielu osób przygotowanych do pełnienia tej funkcji, o szerokim zakresie kompetencji. Utrudniają to sztywno zdefiniowane kierunki studiów. Nie mamy też profesjonalnie przygotowanych kierowników działów administracyjnych uczelni.

**- Uczestniczę w projekcie *European Master Higher Education Management and Development*, koordynowanym przez Danube University Krems, którego celem jest opracowanie programu profesjonalizacji administracji uniwersyteckiej. To jedna**

**z inicjatyw zmierzających w tym kierunku. Mówiliśmy o dywersyfikacji środków finansowych. Czy, Pana zdaniem, świadomość jej konieczności jest powszechna w środowisku akademickim? W brytyjskim Warwick University, jednej z uczelni przedsiębiorczych, o których pisał Burton Clark, udział środków budżetowych zmniejszył się z 70% w 1980 r. do 27% w 2003 r. Nie wystarczy przecież świadomość władz uczelni. Mam wrażenie, że świadomość organów przedstawicielskich w tej kwestii jest dość ograniczona. Jak to wygląda w polskich szkołach wyższych?**

– W kwestii świadomości pracowników twierdzą, że zdecydowana większość spośród nich nie wie, jak funkcjonuje przepływ pieniędzy w uczelni. Uważają oni, że pensja jest przypisana do stanowiska i nie zależy od sytuacji finansowej uczelni ani przedsiębiorczości pracownika. Trudno się temu dziwić. Jeśli w uproszczeniu przyjmujemy, że budżet uczelni składa się z trzech części: dotacji budżetowej, pieniędzy na działalność badawczą (działalność statutowa, badania własne i granty) oraz przychodów własnych, to miarą zaradności uczelni powinno być to, jaki procent budżetu stanowi dotacja dydaktyczna, bo pozostała część zależy od przedsiębiorczości. Kto z władz wpadł na taki prosty pomysł? Z mojej wiedzy wynika, że w polskich uczelniach dotacja budżetowa stanowi ok. 80% przychodów, a w dobrych uczelniach jest to 50–60%. Dlaczego nie uznać tego poziomu za miarę przedsiębiorczości uczelni i premiować w postaci dodatkowego finansowania? Jeśli chcielibyśmy, aby także w Polsce istniały *research intensive universities*, należy wspierać je dodatkowo innym algorytmem finansowania. Do dziś pokutuje powszechne przekonanie, że jedynym uzasadnieniem dla tzw. etatu pracownika jest prowadzenie zajęć dydaktycznych, stąd też nonsensy w „curriculumach” oraz kiepska aktywność naukowa. Jak pracownik akademicki ma mieć świadomość przepływów finansowych w uczelni?

Zróżnicowanie źródeł finansowania szkolnictwa wyższego jest niezbędne. Po pierwsze, szkolnictwo wyższe musi być przygotowane na partnerstwo publiczno-prywatne. Potrzebne są tu zmiany prawne. Po drugie, trzeba wyręczać polityków z argumentowania potrzeby zwiększenia nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe oraz wprowadzenia współpłatności za studia.

#### **– Aby zwiększyć ich dostępność...**

– Tak, oczywiście. Mamy najmniej demokratyczny system szkolnictwa wyższego. Pewne rozwiązania nie wymagają zmiany konstytucji. Na przykład współpłatność jako spłata swoistego kredytu, po studiach.

**– Ważną sprawą jest kształtowanie kultury organizacyjnej. Z reguły pracownicy są silniej związani z reprezentowaną dyscypliną niż z własną jednostką organizacyjną. Czy na Politechnice Wrocławskiej organizowane są seminaria międzykatedralne lub międzywydziałowe, aby dzielić się wiedzą, twórczo się spierać, prowadząc dyskusje naukowe, oraz pokazywać, zwłaszcza młodym pracownikom i studentom, przenikanie się dyscyplin nauki?**

– Obserwuję w polskim środowisku akademickim zanik aktywności seminaryjno-interdyscyplinarnej. Nie oznacza to, że jej w ogóle nie ma, ale w porównaniu z czasami, gdy

bardzo aktywne były towarzystwa naukowe czy inne gremia interdyscyplinarne, jest to jednak marazm. Przypuszczam, że bierze się to z pogoni za pieniędzmi. Większość seminariów jest organizowana w związku z konkretną okazją. Jedną z metod sprzyjających organizowaniu seminariów, o których pan mówi, jest tworzenie centrów interdyscyplinarnych, chociażby centrów wirtualnych. Na Politechnice Wrocławskiej wspaniale działa Centrum Materiałów Zaawansowanych i Nanotechnologii, które prowadzi bardzo ciekawie seminaRIA interdyscyplinarne.

**- Jak przełamywać bariery organizacyjne i kulturowe utrudniające dzielenie się wiedzą? W uczelniach, podobnie jak w innych organizacjach, nagradzamy za posiadanie wiedzy, a nie za dzielenie się nią. Utożsamiamy wiedzę z zajmowanym stanowiskiem, a przecież nie zawsze tak jest. Jesteśmy przeładowani dydaktyką, ale w praktyce oceniani za naukę. Jak zachęcać i stymulować ludzi do dzielenia się wiedzą, przekonywać, że to się wszystkim opłaca? Jakie działania podejmować, aby coraz więcej pracowników akademickich utożsamiało się z uczelnią?**

- To jest bardzo trudne. Gdybym znał taką receptę, pewnie próbowałbym już ją sprawdzić. Zależy to od ludzi, a ściślej od motywacji, która skłoniła tych pracowników do pracy w szkołach wyższych. Jeśli jest to wyłącznie motywacja wynikająca z zamiaru uzyskania stopnia naukowego lub też zarobienia pieniędzy, to wszelkie próby są bez szans. Jeśli zaś jest to motywacja wywodząca się z ciekawości, potrzeby poszukiwania prawdy – co powinno być podstawowym motywem podejmowania pracy akademickiej – dzielenie się wiedzą będzie naturalne. Trzeba jednak zaznaczyć, że wiele zależy od tego, jak społeczeństwo postrzega uczonych (albo wytwarza atmosferę życzliwości dla kariery naukowej, albo nie). Dobrze się mają te kraje i społeczeństwa, w których panuje atmosfera życzliwości dla ludzi nauki.

**- Dla przeznaczania większych środków publicznych na szkolnictwo wyższe...**

- Tak, i gdyby dobrze się przypatrzeć, atmosfera życzliwości dla poświęcenia się karierze naukowej czy uznanie społeczne są znacznie ważniejsze niż pieniądze. Jeżeli ktoś, wybierając karierę akademicką, będzie się kierował tym, że zyska prestiż i życzliwość społeczną, to jego praca na uczelni będzie miała cechy idealizmu, o którym mówimy. Wciąż utrzymujący się wysoki prestiż społeczny profesora (na co wskazują badania socjologiczne) jest pozostałością, która moim zdaniem nie odzwierciedla rzeczywistości. Niesiemy za sobą autorytet, gdyż jesteśmy społeczeństwem bardzo tradycyjnym. Na pewno nie chodzi tu o rozwiązania fiskalne, gdyż one nie spowodują, że życie naukowe będzie kwitło. Ważne jest też to, że nadal jesteśmy środowiskiem stosunkowo mało „skażonym”, chociaż nosimy na sobie różne plamy. Nastąpiła erozja etosu, z czym szybko trzeba sobie poradzić.

**- A propos tej naturalnej dobrej selekcji, chciałbym zauważyć, że system szkolny jest niedoskonały. Przecież człowiek rodzi się z naturalną ciekawością. Dziecko jest ciekawe świata. Co się dzieje, że w u większości z nich ta ciekawość zanika?**

– Też mam takie odczucia. Obserwuję pośrednio, że polska szkoła zabija zarówno ciekawość, jak i naturalną w młodym wieku przedsiębiorczość. Zbyt często wzbudza stres, zamiast tworzyć zachęty i motywować. A to są korzenie edukacji.

– **Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym pozwala na tworzenie konwentów jako organów doradczych. Jak Pan Rektor postrzega rolę takiego ciała?**

– Na Politechnice Wrocławskiej nie ma takiego ciała w skali uczelni, ale są tego typu rady przy kilku wydziałach. Z moich doświadczeń wynika, że działają one dobrze, choć jednostronnie, skupiając dobroczyńców, dobrodziejów. Uważam, że konwent zapisany w ustawie jest ciałem dekoracyjnym, wpisanym po to, aby istniał kontakt społeczny między uczelnią a otoczeniem. Wpisanie konwentu do ustawy byłoby zasadne, gdyby to ciało miało uprawnienie rady powierniczej, nadzorczej, a ponadto było wyposażone w istotne kompetencje, np. powoływało do funkcji rektora po rekomendacji gremium elektorskiego. Rada taka powinna być ciałem kontrolnym wobec władz uczelni i reprezentować społeczną kontrolę nad wydatkowaniem pieniędzy podatników. Gdybym, jako rektor, chciał powołać takie ciało jak zapisano w ustawie, to zrobiłbym to bez zapisu ustawowego. Takie ciało nie jest jednak w stanie zintensyfikować współpracy ze społeczeństwem ani z podmiotami gospodarczymi, gdyż nie ma ku temu kompetencji. To, że będzie tam zasiadał dyrektor jakiegoś przedsiębiorstwa nie oznacza, że nawiązana zostanie współpraca. Nie widzę innej roli konwentu zapisanego w obecnej ustawie niż rola dekoracyjna i dobroczynna.

– **Rola dobroczynna jest przenoszona na stowarzyszenia absolwentów. Ludzie ci odnieśli sukces i być może, w miarę upływu czasu, docenią, że jest to w części zasługa uczelni, która ich wykształciła.**

– Stowarzyszenia absolwentów uczelni (a dokładniej: współpraca z absolwentami) to kolejna pięta achillesowa. Ich rola jest zdecydowanie zbyt mała.

– **Czym dla Pana jest społeczna odpowiedzialność uczelni? Biznes coraz częściej zwraca uwagę na odpowiedzialność społeczną. Jak to jest w przypadku szkół wyższych?**

– Dla mnie społeczna odpowiedzialność uczelni nie jest abstrakcją. Oznacza ona przede wszystkim odpowiadanie na ambicje i potrzeby intelektualne/profesjonalne każdego obywatela, który ma ochotę w tej uczelni robić intelektualną karierę. To się wiąże z moją definicją uniwersytetu, który powinien przedstawić możliwie szeroką paletę programów studiów stacjonarnych, niestacjonarnych i – co ważne w ramach kształcenia przez całe życie – którą jest w stanie zaoferować na najwyższym poziomie. A społeczeństwo niech z niej korzysta.

– **Uważam, że ważne jest też zapewnienie dostępu do wyższego wykształcenia wszystkim, którzy tego chcą.**



– Tak. Najlepszy system szkolnictwa wyższego to system demokratyczny u podstaw i elitarny na szczycie. Uczelnia odpowiada też za przygotowanie młodych ludzi do życia w społeczeństwie. Nie ma innego sposobu na podnoszenie poziomu społeczeństwa i poszukiwanie społecznej akceptacji dla reform oraz likwidowanie nonsensów politycznych, jak wykształcenie społeczeństwa.

**– Ludzie wykształceni będą dokonywali lepszych wyborów, w tym wyborów politycznych...**

– I to jest rola uczelni, której nikt nie zastąpi. Odpowiedzialność społeczną upatruję w oferowaniu, zachęcaniu i prowadzeniu kształcenia przez całe życie. Kształcenie przez całe życie jest bardzo ważną misją uniwersytetów, której polskie uczelnie nie wypełniają w dostatecznym stopniu. Oferta kształcenia przez całe życie jest adresowana zarówno do osób z wyższym wykształceniem, jak i wszystkich innych zainteresowanych, bez względu na wiek. European University Association wydała niedawno specjalny dokument poświęcony tej kwestii, w którym zawarto dziesięć zobowiązań dla uniwersytetów oraz dziesięć powinności dla rządów. Szkoły wyższe muszą oferować programy studiów osobom, które nie studiowały z różnych powodów, a chcą podjąć studia nie dlatego, aby uzyskać wyższe wykształcenie, ale po to, aby uzupełnić swoje kompetencje. Kształcenie przez całe życie wymaga stworzenia systemu polegającego na tym, że prestiżowe uniwersytety współpracują z kolegiami, w których prowadzi się pewne przedmioty pod kontrolą tych uniwersytetów. Jest to dobry system i wyraz prawdziwej służby dla społeczeństwa. Jest to esencja odpowiedzialności czy misji społecznej.

**– Takie pomysły pojawiały się w Polsce. Na przykład prof. Kazimierz Sowa z Uniwersytetu Jagiellońskiego zaproponował utworzenie Jagiellońskiej Federacji Uniwersyteckiej.**

– Świetnie. To musi być uniwersytet otwarty z prawdziwego zdarzenia. W Polsce, wstyd się przyznać, nie ma nawet resortu, który by za to odpowiadał. Trudno dotrzeć do pełnych informacji. Jedynie KRASP może w tym pomóc, gdyż zbieraliśmy informacje na konferencję organizowaną na Sorbonie w grudniu 2007 r., wyprzedzającą prezydencję francuską, która *lifelong learning* obraca jako *life motive*. Kształcenie ustawiczne kwitnie w wielu krajach Europy i w Stanach Zjednoczonych, a w Polsce jest początkujące, choć pięknie się rozwija w niektórych uniwersytetach, mimo braku wsparcia finansowego.

**– Studia podyplomowe są traktowane głównie jako źródło dodatkowych dochodów dla uczelni i wykładowców, chociaż np. dla Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej mają również duże znaczenie prestiżowe.**

– Trzecim aspektem odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa jest tworzenie, propagowanie i dzielenie się wiedzą. Tworzenie wiedzy to badania naukowe.

**– Ważne jest, czy tworzona wiedza jest przesyłana i wykorzystywana poza uniwersytetem. A co z sygnałami zwrotnymi? Czy jest to zamknięty krąg, czy też kieru-**

**nek przepływu wiedzy jest jednostronny? Uczelnia kształci przyszłych pracowników wiedzy, czy, jak pisze prof. Stefan Kwiatkowski, przedsiębiorców intelektualnych. Jak Pan widzi przyszłość uczelni? Co zrobić, aby ogromnej redundancji wiedzy nie towarzyszyło tak znaczne jej niewykorzystanie? Sądzę, że niestety nie możemy liczyć na znaczący wzrost nakładów (oby to się nie sprawdziło). Jak Pan postrzega ewolucję uczelni w najbliższej przyszłości, przyjmując, że przyrost nakładów w najbliższych latach nie będzie znaczący? Uniwersytet tradycyjny, przedsiębiorczy czy oparty na wiedzy – podejścia komplementarne czy sprzeczne?**

– Nie jestem entuzjastą takich określeń uniwersytetu. Przymiotniki określające uczelnie narzucają myślenie w kategoriach firmy. Natomiast uniwersytet ewoluuje, a tempo tej ewolucji jest bardzo duże. Przez długie lata istniał model humboldtowski. Ten model nie sprostał współczesnym wyzwaniom ze względu na szybkość zmian. Nie da się go utrzymać z powodu tempa zmian i tzw. umasowienia, czyli gwałtownego wzrostu liczby studentów. Model ten zakładał, że każdy pracownik akademicki będzie miał naturę dydaktyka i badacza jednocześnie. Są jednak ludzie, którzy lepiej się czują jako dydaktycy, inni jako badacze – oni się przenikają. Instytucje *sensu stricto* badawcze są oddzielone od uniwersytetów, jak niemiecki Instytut Maxa Plancka czy Polska Akademia Nauk. Tam nie ma przenikania nauki i kształcenia.

Ze względu na potrzeby finansowe uniwersytet musi być, w jakimś sensie, przedsiębiorstwem, ale najzdrowszym systemem byłby taki uniwersytet, który jest powszechnie dostępny „na wejściu” i elitarny „u góry”. Mówiąc inaczej, jeśli należymy do grupy uniwersytetów, które kształcą na studiach pierwszego stopnia, zaprosimy do studiowania wszystkich chętnych, ale w miarę, jak się poruszamy do góry, narzucamy coraz wyższe kryteria. Jeśli chciałbym, aby uczelnia była uniwersytetem badawczym, powinienem powiedzieć, że nie interesuje mnie kształcenie na poziomie pierwszym. To zostawiam kolegom, którzy robią to dobrze, ale nie prowadzą intensywnych badań naukowych. Ja, prowadząc badania, będę kształcił na poziomie magisterskim i doktorskim.

– **To bardzo ciekawe stanowisko. Jak rozumiem, nie zmienia to faktu, że kształcenie na pierwszym stopniu studiów jest bardzo ważne. Jeśli się dobrze nie wykształci mas, nie pojawią się elity.**

– Musimy zmierzać do tego, aby np. 90% osób uprawnionych do studiów kształciło się na pierwszym poziomie, ale już na drugim poziomie – np. 60%, a na trzecim – 30%.

– **Dziękuję za rozmowę.**

Rozmowę przeprowadził **Krzysztof Leja**  
(Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej)

# Jan Boguski

## Od uniwersytetu tradycyjnego do uniwersytetu przyszłości

Tradycyjny model uniwersytetu, oparty na autorytecie naukowca i kształceniu ogólnym, powoli traci na znaczeniu. Wpływ na to mają postępujące w szybkim tempie procesy globalizacji oraz komercjalizacji nauki i badań. W gospodarce opartej na technologii i innowacji pierwszoplanową rolę odgrywa wiedza praktyczna, techniczna oraz organizacyjna. Staje się ona podstawą rozwoju innowacyjności i konkurencyjności gospodarki.

Celem artykułu jest przedstawienie procesu przechodzenia od uniwersytetu tradycyjnego do uczelni przyszłości.

Słowa kluczowe: uniwersytet tradycyjny, korporacyjny, przedsiębiorczy, przyszłości.

### Wprowadzenie

Uniwersytety należą do najstarszych instytucji edukacyjnych w Europie. Ich geneza sięga czasów średniowiecza (por. np. Wnuk-Lipińska 1996; Antonowicz 2005). Przez stulecia wywierały wpływ na kulturę i naukę w różnych krajach. Kształciły studentów w ramach sztuk wyzwolonych. Zajmowały się gromadzeniem, porządkowaniem i udostępnianiem wiedzy. Skodyfikowana przez pracowników uczelni wiedza była przekazywana studentom (por. np. Pawłowski 2004).

Studenci kształcący się na uniwersytetach zdobywali wiedzę ogólną. Dopiero w XIX i XX w. uniwersytety stały się miejscem kreowania i przekazywania wiedzy technicznej oraz organizacyjnej na potrzeby rodzącego się przemysłu.

Tradycyjny uniwersytet jest dziełem wybitnych filozofów i uczonych niemieckich (por. np. Kwiek 2000). Wpływ na jego rozwój wywarł m.in. Wilhelm von Humboldt. Jego idea współistnienia na uniwersytecie badań naukowych oraz kształcenia stała się kamieniem węgielnym nowego modelu uczelni. Koncepcja ta nawoływała do połączenia badań i nauczania.

Pod wpływem dziewiętnastowiecznych zmian uniwersytet powoli tracił cechy korporacji, aż w końcu stał się instytucją państwową. Pozostając pod opieką państwa, kształcił urzędników, lekarzy, inżynierów i innych fachowców, którzy podejmowali pracę w różnych

dziedzinach gospodarki. Z racji tego przyporządkowania jego działalność finansowały władze publiczne (por. np. Antonowicz 2005).

Ze względu na uprawiane dyscypliny naukowe uniwersytet zalicza się do instytucji społecznych. Jego misją od dziesięcioleci jest służba społeczeństwu (por. np. Woźnicki 2007). Kształci studentów, tworzy nową wiedzę, a także przyczynia się do powstania inteligencji w kraju (por. np. Goćkowski 1999). Dzięki swemu potencjałowi naukowo-dydaktycznemu uniwersytety wywierają istotny wpływ na rozwój miast, regionów i krajów.

### Krytyka uniwersytetu tradycyjnego

Od początku swego istnienia tradycyjny uniwersytet miał status instytucji *non-profit* (por. Antonowicz 2005). Na przełomie XX i XXI w. jego rola społeczna i kulturowa zaczęła być podważana przez niektórych uczonych. Wynikało to przede wszystkim z wprowadzenia mechanizmów rynkowych oraz pojawienia się globalizacji. Dynamicznie zaczęły się rozwijać alternatywne źródła finansowania uczelni. Pod wpływem zachodzących zmian tradycyjne więzi łączące uniwersytet z państwem zostały poważnie osłabione. Ukazały jego słabość jako instytucji. Od pewnego czasu uniwersytet przestaje być autorytetem w społeczeństwie.

Według niektórych badaczy następuje schyłek tradycyjnego uniwersytetu. Ich zdaniem złożyły się na to różne czynniki, m.in. osłabienie państwa narodowego (por. np. Antonowicz 2005). Trudno się nie zgodzić z tą tezą. W swojej dotychczasowej formule działania tradycyjny uniwersytet miał ścisłe relacje z państwem i pozostawał w bliskiej korelacji z rynkiem. Wraz z pojawieniem się zjawiska globalizacji relacje z państwem i rynkiem uległy zmianie. Uniwersytet jest sytuowany w tych obszarach, w których państwo staje się słabsze, a rynek mocniejszy (Kwiek 2006).

Trzeba przyznać, że dla tradycyjnego uniwersytetu nastąpiły trudne lata. Ma rację Marek Kwiek (2000), gdy twierdzi, że po raz pierwszy od dwustu lat, tj. od czasu określenia przez niemieckich uczonych roli uniwersytetu w państwie, stał się obiektem zacieklej ataków ze strony pewnych środowisk. Najbardziej atakowany jest w krajach anglojęzycznych. W państwach tych zakwestionowana została jego rola i miejsce w kulturze.

Pewnym zagrożeniem dla tradycyjnego uniwersytetu stają się także uniwersytety typu *for profit*. Uczelnie te rezygnują z prowadzenia badań naukowych i nie zajmują się kształceniem własnej kadry naukowo-badawczej. Ich głównym celem staje się kształcenie studentów. Czerpią z tego określone zyski. Tego rodzaju uniwersytety przeobrażają się w typowe przedsiębiorstwa (por. Pawłowski 2004).

Relacje społeczne występujące na uniwersytecie poddał druzgocącej krytyce Stanisław Kozyr-Kowalski (2005). Stają się one – jak stwierdza cytowany autor – poważnym zagrożeniem dla prawidłowego funkcjonowania uczelni. Masowe przenoszenie na teren uniwersytetu negatywnych zjawisk gospodarki rynkowej powoduje zmianę dotychczasowej pozycji nauczycieli akademickich wobec studentów. Powstaje paradoksalna sytuacja, w której nauczyciele przeistaczają się w służących studentów. Te lokajskie relacje – jak zauważa Kozyr-Kowalski – zaczynają być ideałem życia uniwersyteckiego. W moim przekonaniu sformułowania te są zbyt ostre. Wydaje się, że takie relacje stanowią odosobnio-

ne przypadki. Można bowiem podać wiele przykładów, z których jasno wynika, iż relacje nauczyciel–student mają charakter partnerski.

## Rozwój uniwersytetu przedsiębiorczego

Postępująca globalizacja i komercjalizacja życia społecznego zmieniają rolę oraz miejsce tradycyjnego uniwersytetu we współczesnym świecie. Osłabienie dotychczasowej pozycji państwa, jako głównego opiekuna szkół wyższych, zmusza uczelnie do szukania alternatywnych źródeł finansowania swojej działalności. Pod wpływem tych zmian przekształcają się one w swoiste przedsiębiorstwa, które, oprócz prowadzenia działalności dydaktycznej, zaczynają wchodzić w różnego rodzaju powiązania o charakterze ekonomicznym z sektorem przedsiębiorstw.

Typowymi przykładami uniwersytetów przedsiębiorczych są uczelnie północnoamerykańskie. Należą one do najlepszych instytucji edukacyjno-badawczych na świecie. Świadczą o tym uzyskiwane przez ich pracowników Nagrody Nobla w różnych dziedzinach nauki. Jako uniwersytety badawcze (*research universities*) w dużym stopniu przyczyniają się do rozwoju zaawansowanych technologii na potrzeby gospodarki. Pod tym względem są lepsze od uniwersytetów europejskich (por. Pawłowski 2004).

W koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego ważną rolę odgrywa współpraca nauki z przemysłem. Na jej znaczenie zwrócili uwagę Henry Etzkowitz i Loet Leydesdorff (2000), umieszczając w swojej koncepcji potrójnej spirali obok przemysłu i władz publicznych również uniwersytety (por. też Geels 2005). Realizacja idei rozwoju współpracy naukowej uczelni z przemysłem stanowi istotny cel szkolnictwa wyższego (por. Dąbrowa-Szefler, Jablecka 2007). W Stanach Zjednoczonych od lat istnieje bardzo silna współpraca między nauką a przemysłem. W kraju tym występuje o wiele większa koncentracja przedsiębiorstw (wdrażających nowe technologie) wokół uczelni niż w Europie. Poza tym więcej jest tam firm zakładanych przez naukowców (por. Pawłowski 2004). Ciekawy przykład współpracy nauki z przemysłem odnotowano w latach osiemdziesiątych XX w. w Republice Federalnej Niemiec. Tamtejsze uniwersytety tworzyły specjalne ośrodki informacji patentowej. W ramach ulg oferowały sektorowi małych i średnich przedsiębiorstw licencje i *know-how* (por. Judanow 1985).

W przeciwieństwie do Stanów Zjednoczonych europejskie szkolnictwo wyższe charakteryzuje stosunkowo mała mobilność nauczycieli akademickich (por. np. Pawłowski 2004). Wywiera to duży wpływ na budowanie relacji z otoczeniem. Powoduje, że wymiana wiedzy między uczelniami a bliższym i dalszym otoczeniem nie zachodzi w dostatecznym stopniu, a przecież to rozwój spirali wiedzy – ukrytej w jawną i jawnej w ukrytą – decyduje o kreowaniu innowacji technologicznych będących źródłem przewagi konkurencyjnej społeczeństw i państw.

Aby zdobyć środki finansowe na własną działalność, uniwersytety przedsiębiorcze komercjalizują swoje usługi. Nawigują współpracę z sektorem małych i średnich przedsiębiorstw. Prowadzą prace badawczo-rozwojowe na potrzeby przemysłu i usług. Pozyskiwane z zewnątrz środki pochodzą z grantów badawczych oraz zleceń od przemysłu i stają się, oprócz opłat wnoszonych przez studentów (czesne), głównym źródłem utrzymania uczelni.

Uniwersytety przedsiębiorcze rozbudowują własną infrastrukturę naukowo-badawczą. Zatrudnieni w nich naukowcy prowadzą badania nad pozyskiwaniem nowych rozwiązań technicznych dla gospodarki. Aktywnie włączają się w działania rynkowe. Tworzone przez nich innowacje są odpowiedzią na potrzeby rynku. Zwiększa się także udział pracowników akademickich w zespołach eksperckich opracowujących dokumenty strategiczne dla władz samorządowych.

Funkcjonowanie uniwersytetów zależy w dużym stopniu od uwarunkowań ekonomicznych danego kraju. Podlegają one określonym rygorom gospodarki rynkowej (por. np. Woźnicki 2007). I to właśnie mechanizmy gospodarki rynkowej powodują, iż powoli przestaczą się one z uczelni o charakterze *non-profit* w instytucje przedsiębiorcze.

W przeciwieństwie do uczelni tradycyjnej uniwersytet przedsiębiorczy kładzie nacisk na rozwój postaw proinnowacyjnych oraz przedsiębiorczych wśród studentów i pracowników akademickich. Podnosi poziom własnej kultury organizacyjnej. Ponadto pozyskuje z zewnątrz środki finansowe na rozwój oraz specjalistów w celu realizacji prac badawczych. Aby zdobyć dostęp do innowacji, wchodzi w sieci współpracy z otoczeniem. Chętnie też angażuje własnych pracowników w doradztwo i ekspertyzy w ramach przygotowywania oraz wdrażania projektów innowacyjnych dla przemysłu, handlu, usług i rolnictwa.

### Uniwersytety korporacyjne w ramach firm

Historia szkół korporacyjnych (*corporation schools*) sięga pierwszej połowy XX w. W latach 1914–1950 szkoły korporacyjne funkcjonowały w Stanach Zjednoczonych w firmach General Motors i General Electric. Ich celem był rozwój wewnętrznych zasobów ludzkich. Odbываło się to w ramach prowadzonych szkoleń pracowniczych. Miały dostarczać pracownikom niezbędnych umiejętności do wykonywania przez nich rutynowych prac w zakładzie (*Corporate..., www*).

Pierwsze uniwersytety korporacyjne pojawiły się w Stanach Zjednoczonych dopiero w latach pięćdziesiątych XX w. Ruch na rzecz ich tworzenia przebiegał powoli. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w. północnoamerykańskie firmy zaczęły się przeistaczać w uczące organizacje, w których zaznaczał się silny wpływ myślenia systemowego. Od 2000 r. funkcjonują międzynarodowe uniwersytety korporacyjne.

Uniwersytet korporacyjny stanowi swoisty pomost pomiędzy nauką a pracą w przedsiębiorstwie (por. Evans 2005). W ramach tego typu instytucji, wyodrębnionej ze struktury organizacyjnej firmy lub pozostającej w niej, następuje rozwój spirali wiedzy. Starsi, doświadczeni pracownicy firmy sprawują opiekę nad młodymi, często niedoświadczonymi kolegami z pracy.

W przeciwieństwie do uniwersytetów tradycyjnych bądź przedsiębiorczych uniwersytety korporacyjne nie mają uprawnień do nadawania stopni i tytułów naukowych. Mogą natomiast prowadzić wewnętrzne szkolenia pracowników. Istnieje jednak możliwość zawarcia odpowiednich porozumień z tradycyjnymi uczelniami w zakresie objęcia przez nie opieki nad pracownikami zainteresowanymi dalszym kształceniem w celu uzyskania konkretnego tytułu lub stopnia naukowego.

Dla właścicieli i menedżerów firm, w ramach których funkcjonują uniwersytety korporacyjne szczególnie istotne stają się umiejętności i wiedza fachowa pracowników. W grę

wchodzą ich kompetencje, przejawiające się w dobrej orientacji w zakresie wykonywanego zawodu. Pracownicy powinni wyróżniać się m.in. kreatywnością, przedsiębiorczością, dynamizmem, punktualnością, lojalnością, sumiennością, pracowitością, samodzielnością, a ponadto mieć umiejętność pracy pod presją czasu (por. Szejnberg 2008).

## Wizja uniwersytetu przyszłości

Współczesny model społeczeństwa zmusza uniwersytety do przewartościowania swojej dotychczasowej polityki w dziedzinie kształcenia oraz wychowania. Dzieje się tak wskutek przeobrażeń zachodzących w świadomości młodego pokolenia, a także rewizji dotychczasowych kanonów życia społecznego.

Gwałtowny rozwój technologii informacyjnych sprawia, iż na naszych oczach tworzy się społeczeństwo informacyjne (por. np. *Polskie uczelnie...* 2005). Bardzo szybko następuje rozwój nauki, techniki i wiedzy. Ogromny postęp w tych dziedzinach powoduje, iż przygotowanie studentów do pracy zawodowej w gospodarce lub administracji staje się trudnym zadaniem. Powstają coraz bardziej skomplikowane maszyny i urządzenia. Ich obsługa wymaga bardziej użycia intelektu niż siły fizycznej. To sprawia, iż powstaje konieczność permanentnego podnoszenia jakości kształcenia z ukierunkowaniem na praktykę – w myśl zasady „mniej teorii, więcej praktyki”.

Uniwersytet przyszłości jest odpowiedzią na złożoność współczesnego świata. W jego murach studenci będą mogli pogłębiać wiedzę interdyscyplinarną oraz nabywać umiejętności praktyczne, aby rozwiązywać najbardziej skomplikowane problemy gospodarki. W tego typu uczelni będzie w pełni realizowana zasada wiązania teorii z praktyką.

Uniwersytet przyszłości pozwoli na lepsze wyselekcjonowanie i zagospodarowanie najbardziej uzdolnionych jednostek, wskazując im ścieżki własnej kariery zawodowej, ze szczególnym naciskiem na kształcenie techniczne, bo, jak pokazuje dotychczasowe doświadczenie, to technika przyczynia się do rozwoju cywilizacji. „Najlepsi z najlepszych” w ramach studiów będą łączyć wiedzę teoretyczną z wiedzą praktyczną w laboratoriach uczelni i ośrodkach badawczo-rozwojowych.

Kluczem do dynamicznego rozwoju uniwersytetów przyszłości staje się skuteczny system edukacji (por. Pawłowski 2004). Dlatego też od wczesnych klas szkoły podstawowej edukacja powinna być ukierunkowana na kształtowanie postaw proinnowacyjnych i proekologicznych. Wychowanie musi się skupiać na krzewieniu odpowiednich wzorców moralnych, których zinternalizowanie przygotowuje uczniów szkół podstawowych i średnich do życia w społeczeństwie obywatelskim. To przede wszystkim w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich należy propagować odpowiednie wzorce kulturowe oparte na poszanowaniu wartości człowieka.

Uniwersytet przyszłości stanowi istotne ogniwo regionalnej sieci innowacyjnej. Z racji swego usytuowania odgrywa główną rolę w dyfuzji innowacji technologicznych do przemysłu i usług. Kształci na ich potrzeby kadry, deleguje swoich pracowników naukowych jako ekspertów do różnych komisji rządowych i samorządowych oraz bierze udział w ocenie strategii innowacyjnych przygotowywanych przez władze lokalne, regionalne i krajowe. Uczelnia powinna mieć status publiczno-prywatny, a w jej utrzymaniu mogą partycy-

pować władze samorządowe, rządowe oraz przedsiębiorstwa prywatne zainteresowane pozyskiwaniem technologii i innowacji.

Ważnym zadaniem uczelni przyszłości staje się opieka nad działalnością uniwersytetów korporacyjnych. W wyniku współpracy studenci mają możliwość odbywania praktyk zawodowych w firmach, a pracownicy zajmujący się kształceniem kolegów (w ramach uniwersytetu korporacyjnego) mogą uzupełniać swoją wiedzę w szkole wyższej, zdobywając stopnie i tytuły zawodowe.

Jako nowoczesna organizacja ucząca się i prowadząca permanentne badania nad innowacjami i nowymi technologiami, uniwersytet przyszłości stanowi istotne ogniwo gospodarki opartej na technologiach i innowacjach. Ponadto zajmuje się kreowaniem, systematyzacją, weryfikacją, przetwarzaniem i wdrażaniem wiedzy przydatnej w praktyce. Przekazuje studentom wiedzę interdyscyplinarną, pozwalającą rozwiązywać najbardziej skomplikowane problemy techniczne, organizacyjne i społeczne.

Uniwersytet przyszłości powinien szybko i łatwo dostosowywać się do zmian w otoczeniu. W tym celu musi prowadzić foresight technologiczny, aby prognozować potencjalne ścieżki rozwoju gospodarki, a także identyfikować nowe obszary badawcze. W związku z tym powinien mieć własną strategię rozwoju. Jej przygotowanie należy do podstawowych zadań władz uczelni (por. Leja 2003). Uniwersytecka strategia innowacji pozwala diagnozować obecną pozycję uczelni, a w części strategicznej nakreśla jej misję, wizję, cele oraz projekty innowacyjne, które będą rozwijane po uprzednim rozpoznaniu strategicznych obszarów w gospodarce.

## Podsumowanie

Gwałtowny rozwój zaawansowanych technologii oraz postępujący proces globalizacji wymusza przewartościowanie dotychczasowej pozycji i roli tradycyjnego uniwersytetu we współczesnym świecie. O ile uniwersytet tradycyjny kojarzy się z aulą wypełnioną studentami słuchającymi teoretycznych rozważań wykładowcy, a uniwersytet przedsiębiorczy przekształca się w swoiste przedsiębiorstwo nastawione na zysk, o tyle uniwersytet przyszłości stanowi nowoczesny kompleks naukowo-badawczy ukierunkowany na kształcenie studentów, prowadzenie badań naukowych oraz kreowanie zaawansowanych innowacji i technologii dla gospodarki.

Konserwatywny w swoim działaniu uniwersytet tradycyjny nie jest w stanie sprostać dynamicznemu otoczeniu, które co pewien czas narzuca społeczeństwu nowe normy i wartości. Spełniał swoje zadania, gdy życie ludzkie nie było zdominowane przez technikę. Współcześnie jego rola i udział są nieadekwatne do zaistniałej sytuacji. Potrzeba bowiem nowej instytucji, na miarę rozwoju nauki i techniki, która sprosta wyzwaniom społeczeństwa informacyjnego.

Nie jest doskonały także uniwersytet przedsiębiorczy, który w pogoni za zyskiem ztraca funkcje społeczne, choć odgrywa ważną rolę w gospodarce. Uniwersytet przedsiębiorczy opiera swoją działalność na współpracy z biznesem. Zatrudnieni w nim pracownicy akademicy nie mają czasu na realizację własnych zainteresowań. Dlatego jedynie uczelnia przyszłości może spełnić marzenia młodych naukowców pragnących łączyć pracę zawodową z osobistą pasją. Kształcić się będą w jej murach jedynie pasjonaci. Będzie to



**Tabela 1**  
Podobieństwa i różnice występujące między różnymi typami uniwersytetów

Wyróżniki	Uniwersytet			
	tradycyjny	przedsiębiorczy	korporacyjny	przyszłości
Status prawny uczelni	państwowa	państwowa lub prywatna	prywatna	publiczno-prywatna
Źródło finansowania	środki publiczne	środki publiczne lub/i prywatne	środki prywatne	środki publiczne, fundusze prywatne
Kadra naukowo-dydaktyczna	teoretycy, humaniści	teoretycy, praktycy	praktycy	praktycy
Rodzaj przekazywanej wiedzy	teoretyczna	praktyczna specjalistyczna	praktyczna specjalistyczna	praktyczna interdyscyplinarna
Rekrutacja studentów	egzaminy ustne i pisemne, konkurs świadectw	świadectwo dojrzałości lub konkurs świadectw	zapisy	egzaminy interdyscyplinarne
Infrastruktura uczelni	sale wykładowe	sale i laboratoria	sale wykładowe i warsztaty pracy	laboratoria uczelniane
Współpraca z biznesem	słaba bądź brak	występuje	brak	opieka nad uniwersytetami korporacyjnymi oraz współpraca z małymi i średnimi przedsiębiorstwami
Kultura	uniwersytecka	innowacyjna	innowacyjna	innowacyjna, proekologiczna
Marketing innowacji	brak	brak	występuje	występuje
Struktura organizacyjna	hierarchiczna	hierarchiczna	hierarchiczna	sieciowa
Motywy kształcenia	zdobycie wykształcenia	zdobycie wykształcenia	zdobycie wiedzy	zdobycie unikatowych umiejętności praktycznych
Stosunek do otoczenia biznesowego	izolacja	współpraca	współpraca	współpraca
Wychowanie	występuje	występuje	brak	brak

swoista elita naukowa. Pozostali studenci będą mogli uczyć się zawodu w prywatnych i publicznych szkołach wyższych.

W tabeli 1 przedstawione są różnice i podobieństwa występujące między uniwersyte-tem tradycyjnym, przedsiębiorczym, korporacyjnym i przyszłości. Są one szczególnie wi-

doczne, gdy porównamy uniwersytety tradycyjny i uczelnię przyszłości. Ta ostatnia ma się koncentrować na kształtowaniu umiejętności praktycznych wśród studentów. Wiedza teoretyczna jest bezpośrednio wiązana z praktyką w laboratoriach. Dzięki temu następuje jej lepsze utrwalenie.

W związku z faktem, iż współczesna wiedza oraz tworzone na jej podstawie innowacje i technologie szybko ulegają deprecjacji (co jest wynikiem skróconego cyklu życia produktu, innowacji i technologii), pojawia się potrzeba tworzenia dalszych zaawansowanych innowacji dla gospodarki. Dotyczy to zwłaszcza generowania innowacji przyrostowych oraz przełomowych. Te ostatnie w ogromnym stopniu wpływają na innowacyjność i konkurencyjność gospodarki. To właśnie innowacje przełomowe są źródłem tworzenia przewagi konkurencyjnej firm amerykańskich i europejskich. Konkurencji tej mogą sprostać jedynie uczelnie dysponujące ogromnym potencjałem naukowo-badawczym i infrastrukturą techniczną, które kształcą studentów pod kątem praktycznym. Taką właśnie uczelnią może się stać uniwersytet przyszłości.

Uniwersytet przyszłości rezygnuje z wychowania studentów. Funkcja wychowawcza spoczywa na szkole podstawowej, gimnazjalnej i średniej. Jego głównym obowiązkiem staje się wszechstronny rozwój umiejętności praktycznych, pozwalających tworzyć innowacje oraz właściwie nimi zarządzać w gospodarce. Pod czujnym okiem nauczyciela-praktyka studenci doskonalą swoją wiedzę. Dzięki temu stają się cenionymi fachowcami w swojej dziedzinie.

## Literatura

### **Antonowicz D. 2005**

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

### **Corporate University...**

*Corporate University History* (<http://www.cuenterprise.com/777about/cuhistory.php>).

### **Dąbrowa-Szeffler M., Jabłeczka J. 2007**

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

### **Etzkowitz H., Leydesdorff L. 2000**

*The Dynamics of Innovation: From National Systems and Mode 2 to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, „Research Policy”, t. 29

### **Evans Ch. 2005**

*Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

### **Geels W. F. 2005**

*Technological Transitions and Systems Innovations*, MPG Books Ltd., London.

### **Goćkowski J. 1999**

*Uniwersytet i tradycja w nauce*, Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”, Kraków.

### **Judanow J. 1985**

*Parki technologiczne – zjawisko międzynarodowe*, „Problemy Nauki i Techniki a Rozwój Gospodarczy”, nr 7.

**Kowalski-Kozyr S. 2005**

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

**Kwiek M. 2000**

*Zmierzch nowoczesnego uniwersytetu* ([www.forumakad.pl/archiwum/2000/01/artykuly/08\\_agora.htm](http://www.forumakad.pl/archiwum/2000/01/artykuly/08_agora.htm)).

**Kwiek M. 2006**

*The University and the State*, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

**Leja K. 2003**

*Instytucja akademicka. Strategia, efektywność, jakość*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk.

**Lipińska-Wnuk E. 1996**

*Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Pawłowski K. 2004**

*Spółczerństwo wiedzy szansa dla Polski*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

**Polskie uczelnie... 2005**

*Polskie uczelnie XXI wieku*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa.

**Szejnberg A. 2008**

*Doskonalenie usług edukacyjnych. Podstawy pomiaru jakości kształcenia*, Uniwersytet Opolski, Opole.

**Woźnicki J. 2007**

*Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.

# Jerzy K. Thieme

## Ład akademicki w krajach Unii Europejskiej, Stanach Zjednoczonych i Polsce

Ład akademicki (*academic governance*) to termin mało znany i rzadko używany w polskiej literaturze przedmiotu. Bez jego wprowadzenia trudno jednak czerpać z dorobku bogatej literatury światowej na temat reform i modeli szkolnictwa wyższego. W polskiej literaturze przy omawianiu rozwiązań dotyczących ładu akademickiego w zewnętrznym otoczeniu uczelni używa się zwykle terminu „system”, jeśli natomiast omawia się rozwiązania wewnątrz uczelni, stosuje się zazwyczaj termin „ustrój”. W pierwszej części artykułu autor definiuje pojęcia „ład akademicki” oraz „zewnętrzny ład akademicki” i „wewnętrzny ład akademicki”, w następnych omawia rozwiązania w dziedzinie ładu akademickiego w Unii Europejskiej, w krajach anglosaskich (na przykładzie Stanów Zjednoczonych) oraz w Polsce. Podczas gdy w latach sześćdziesiątych XX w. europejskie reformy ładu akademickiego czerpały inspirację z ładu publicznego, to obecnie wzorcem są struktury zarządzania w sektorze prywatnym. Wyniki badań potwierdzają, że zmiany sterowania systemem idą, choć niepewnym krokiem, w kierunku większego urynkowienia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. W Polsce urynkowienie systemu szkolnictwa jak dotąd polegało głównie na stworzeniu sektora szkół niepublicznych, z jednoczesnym zachowaniem systemu nierynkowego w publicznym sektorze szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: reformy szkolnictwa wyższego, ład akademicki, dobre praktyki i obyczaje, nadzór rządowy, nadzór sieciowy, uczelnie dochodowe, uczelnie niedochodowe, rada zarządzająca, system szkolnictwa wyższego, ustrój uczelni, system zarządzania.

### Ład akademicki

Pojęcie „ład akademicki”, którym posługuję się w tym tekście, pokrywa się z angielskim terminem *university governance* lub *academic governance*. W polskiej literaturze nie tylko trudno się doszukać powszechnie akceptowanego tłumaczenia słowa *governance*, ale także definicji tego pojęcia. Ogólnie rzecz biorąc, ład oznacza sposób, w jaki ci, któ-

rzy mają wpływy lub władzę używają tych wpływów bądź władzy, aby wdrożyć politykę i decyzje, które dotyczą życia publicznego. Mechanizmy ładu to instytucje prawno-ekonomiczne, które mogą być zmieniane poprzez procesy polityczne (por. Shleifer, Vishny 1996). Ład jest silnie związany z czynnikami kulturowymi danego społeczeństwa (takimi jak kultura przedsiębiorczości czy kultura prawna) oddziałującymi głównie na strukturę systemu prawnego, ale także na zespół nieformalnych norm postępowania. Dobrze skonstruowany ład umożliwia istnienie takich struktur zarządzania, w których role i zakres odpowiedzialności nie pozostawiają wątpliwości.

Ład jest pojęciem z dziedziny „dobrych praktyk i obyczajów” i jego zasady wynikają ze zgromadzonych doświadczeń, ale także z ducha czasów. Według tych zasad we współczesnym globalnym świecie wiele rzeczy wypada lub nie wypada robić, a praktyki mogą być naganne bądź aprobowane. Na przykład autokratyczne sprawowanie władzy jest postrzegane jako naganne, a demokratyczne sposoby działania są ogólnie aprobowane.

Ład akademicki odnosi się do procesów i rozwiązań organizacyjnych koniecznych do sprawnego funkcjonowania procesów edukacyjnych szkolnictwa wyższego. Na ów ład składają się instytucje prawne i ekonomiczne oraz formalne i nieformalne reguły działania, służące regulowaniu stosunków kontraktowych między wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego. Podmiotami tymi są władze państwowe, regionalne i lokalne, oligarchia akademicka, kierownictwo uczelni, rynki narodowe i regionalne, rynki międzynarodowe i globalne oraz sieci ponadnarodowe i organizacje studentów. W uproszczeniu, ładem akademickim można nazwać system, za pomocą którego uczelnie są sterowane i kierowane<sup>1</sup>. Jego egzekwowanie następuje przez obwarowania prawne (por. Polszakiewicz 2007).

W modelach rynkowych szkolnictwa wyższego państwo na ogół nie kształtuje bezpośrednio polityki edukacyjnej, ograniczając swe działania w tej kwestii jedynie do pośredniego oddziaływania za pomocą polityki podatkowej lub subwencyjnej w stosunku do studentów i uczelni. W modelu rynkowym władza (centralna, federalna, stanowa lub lokalna) nadzoruje działalność uczelni publicznych jedynie pośrednio, za pomocą rad powierniczych, nadzorczych bądź koordynacyjnych.

W modelach nierynkowych ład instytucjonalny może być albo „luźny”, tzn. zostawiający duży zakres autonomii uczelniom, albo „ściśły”, czyli ograniczający tę autonomię. W „dobrym” ładzie akademickim w parze z autonomią uczelni idzie jej odpowiedzialność za wyniki kształcenia oraz efektywność wykorzystania środków publicznych.

O ile kilkadziesiąt lat temu reformy szkolnictwa wyższego czerpały wzorce z rozwiązań w dziedzinie ładu publicznego, o tyle od kilkunastu lat wzorcami tymi dla uczelni są rozwiązania w dziedzinie ładu korporacyjnego. Wraz z rosnącym wpływem globalizacji na szkolnictwo wyższe oraz zwiększającym się „menedżeryzmem” uczelni ład akademicki przestaje mieć charakter samorządowy i kolegialny, a w coraz większym stopniu zaczyna przypominać ład korporacyjny.

<sup>1</sup> *In the case of a business or of a non-profit organization, governance relates to consistent management, cohesive policies, processes and decision-rights for a given area of responsibility* (Cadbury 1992).

## Zewnętrzny ład akademicki

Dla narodowego i regionalnego wpływu oraz nadzoru nad uczelniami używa się terminu „zewnętrzny ład akademicki” (ang. *university governance at the national level*) lub „makroład akademicki”. „Dobry” zewnętrzny ład instytucjonalny, według Banku Światowego, oznacza przewidywalne i transparentne podejmowanie decyzji przez profesjonalną biurokrację, kierującą się dobrem publicznym, przestrzeganiem prawa i współpracą ze społeczeństwem obywatelskim. „Zły” zewnętrzny ład instytucjonalny oznacza natomiast arbitralne decyzje, nieodpowiedzialną biurokrację, nieprzestrzeganie reguł prawa lub złe prawa, społeczeństwo stroniące od udziału w życiu publicznym i szeroki zakres korupcji. Zewnętrzny ład akademicki określa także rolę i wpływ otoczenia zewnętrznego, czyli jej interesariuszy, na misję i cele uczelni.

## Wewnętrzny ład akademicki

Na poziomie uczelni oraz jej wewnętrznych regulacji i rozwiązań organizacyjnych w literaturze europejskiej używa się terminu „wewnętrzny ład akademicki” (ang. *institutional governance* lub *internal governance of universities*) bądź „mikroład akademicki”. Wewnętrzny ład akademicki odnosi się do sposobu, w jaki działa uczelnia, jej organizacji wewnętrznej na wielu poziomach działania (poziomy te dotyczą rektora, rady lub senatu, administracji, dziekanów itd.).

Choć elementy organizacji są wszędzie na świecie podobne, to zakres odpowiedzialności i praw oraz wzajemne relacje między tymi poziomami są zróżnicowane w różnych modelach. Na przykład amerykański University of Tennessee definiuje ład akademicki jako „system, dzięki któremu rada powiernicza, rektor i administracja, senat oraz kadra uczelniana w tworzeniu polityki dotyczącej spraw wewnątrzakademickich”.

Analizując istniejące rozwiązania dotyczące wewnętrznego ładu akademickiego i zastanawiając się nad ich zmianami, można stwierdzić, że ład akademicki jest przedmiotem następujących sporów (Chmielecka, w: Beksia i in. 1996):

- Jakie kwestie powinny pozostawać w wyłącznej gestii środowiska akademickiego, czyli jaki powinien być zakres autonomii uczelni?
- Kto powinien określać wewnętrzną strukturę zarządzania szkoły wyższej?
- Kto ma określać misję, zasady polityki kadrowej, programy nauczania, strategie rozwoju badań, promowanie kadr?
- Jaki powinien być skład ciał nadzorczych i zarządczych oraz ich kompetencje?

## Ład akademicki w krajach Unii Europejskiej

Obecny stan ładu akademickiego w krajach Unii Europejskiej jest w dużej części wynikiem reform uniwersytetów, które nakreślono w deklaracjach z Sorbony (1998), Bolonii (1999) i *Strategii Lizbońskiej* (2000). Po okresie, w którym reformy były ograniczone wyłącznie do krajowych systemów szkolnictwa wyższego, reformy podejmowane w ostatnich latach w poszczególnych krajach coraz bardziej nabierają wymiaru paneuropejskiego, co wynika z aktywnego stanowiska Komisji Europejskiej.

## Zarys historii reform szkolnictwa wyższego w krajach Unii Europejskiej

Wczesne reformy koncentrowały się na zarządzaniu i nadzorze, finansowaniu, kontroli jakości, planowaniu zajęć i umiędzynarodowieniu szkolnictwa wyższego. Impulsem do drugiej fali reform jest Proces Boloński i realizacja *Strategii Lizbońskiej*. Wraz z nimi zachodzi szerszy proces wprowadzania mechanizmów rynkowych i nowych koncepcji ładu akademickiego. W literaturze europejskiej do analizy zmian relacji między państwem a uczelniami często używany jest termin „sterowanie”. Sterowanie to może przyjmować formę bezpośredniej kontroli szkół wyższych lub pośredniego nadzoru przez pomocnicze państwo. Pośredni nadzór państwowy okazał się bardziej efektywnym systemem od odgórnej kontroli i koordynacji. Rola państwa przekształca się w skomplikowany system bodźców i sankcji, czyli w sterowanie „na odległość”. Pojawiają się takie koncepcje jak „nowe zarządzanie publiczne”, „ład sieciowy”, „państwo ewaluacyjne”, które mają zastępować tradycyjną kontrolę państwową i kolegialny ustrój szkoły wyższej. W ostatnich dziesięcioleciach wiele europejskich uczelni zostało zdenacjonalizowanych, czyli przekształconych z instytucji państwowych w korporacje publiczne. Stało się tak np. Austrii, gdzie *Prawo o uniwersytetach* przekształciło je z instytucji federalnych w niezależne byty prawne, działające w reżimie prawa publicznego.

Ogólnym kierunkiem zmian jest rozluźnienie kontroli państwa nad szkołami wyższymi oraz zezwolenie na bezpośrednie współdziałanie uczelni i społeczeństwa. Gdy rządy „wycofują” się ze sprawowania kontroli nad szkołami wyższymi (np. przechodząc z finansowania bezpośredniego na finansowanie warunkowe), wzrasta autonomia uczelni, co jest zgodne z priorytetami polityki edukacyjnej wielu krajów. Mimo tendencji do wycofywania się, rządy niechętnie wycofują się całkowicie. Autonomia może prowadzić do nieefektywnych rozwiązań, np. wówczas, gdy rektorzy zabierają pieniądze najlepszym jednostkom organizacyjnym, żeby wspomóc najgorsze. Poza tym autonomia może prowadzić do utraty ogólnosystemowej sterowności szkolnictwa wyższego. Aby temu zapobiec, w Skandynawii stosuje się kontrakty między rządem a uczelniami, mające na celu zapewnienie tych ogólnosystemowych interesów. W Wielkiej Brytanii sposobem na to jest finansowanie celowe.

### Stan reform szkolnictwa wyższego w krajach europejskich

Europejskie szkoły wyższe są zorganizowane na szczeblu narodowym lub regionalnym (zwłaszcza w krajach federacyjnych), co prowadzi do wielkiej różnorodności rozwiązań technicznych dotyczących ładu, organizacji i funkcjonowania. Nowe rozwiązania idą w kierunku zwiększenia autonomii szkół wyższych. W niektórych krajach autonomia dotyczy całej uczelni, a w innych schodzi na poziom jej jednostek organizacyjnych (zazwyczaj wydziałów). Wiele przykładów wskazuje na to, że proces ten najczęściej zaczyna się od wprowadzenia ryczałtowego finansowania uczelni, zniesienia kontroli państwa w zakresie dostępu uczelni do rynków kapitałowych oraz umożliwienia szkołom wyższym dysponowania ich majątkiem trwałym i finansowym. Jednak delegowanie władzy nad innymi dziedzinami – takimi jak polityka kadrowa, programy kształcenia, rekrutacja studentów i ustalanie wysokości czesnego – wciąż uważa się za bardzo kontrowersyjne.

Ogólnie uznanym celem programów modernizacyjnych jest poprawa sprawności organizacyjnej, zapewnienie odpowiedzialności oraz zwiększenie efektywności wykorzystania środków publicznych. Programy tych reform są częściowo podobne i ich wspólnym mianownikiem jest:

- zmniejszenie roli państwa i zwiększenie autonomii uczelni;
- profesjonalizacja zarządzania i zmiany systemu zarządzania;
- dalsze usprawnianie systemów oceny jakości;
- zmiana systemu finansowania uczelni;
- stymulowanie współpracy uczelni z biznesem;
- zwiększenie atrakcyjności uczelni w wymiarze międzynarodowym;
- skoncentrowanie preferencji na nielicznych uczelniach;
- poprawa atrakcyjności uczelni jako miejsca pracy i kariery zawodowej.

W Europie narodowa perspektywa regulacyjna i finansowa jest nadal silna mimo prób stworzenia perspektywy ponadnarodowej – ogólnoeuropejskiej. Kraje jednak różnią się głównie nie tym, co uważają, że należy robić, ale tym, jak to zrobić.

Jednym z modnych ostatnio sposobów jest tzw. nowe zarządzanie publiczne (NZP, ang. *New Public Management* – NPM). Ogólną tendencją w ramach NZP jest odejście od pionowych struktur sterowania do struktur poziomych, w których państwo pełni rolę pomocniczą. Konsekwencją jest odejście od sterowania za pomocą „twardych” regulacji i ustaw do sterowania „miękkiego” (za pomocą kontraktów, celów i zadań, wzorców oraz wskaźników). Powstaje jednak paradoksalna sytuacja: nacisk makropolityczny na zwiększenie autonomii może prowadzić do ściślejszej mikropolitycznej kontroli uczelni za pomocą wskaźników. Drugim paradoksem związanym z NZP jest to, że energia często nadal się marnuje, przenosząc się z walk uniwersytetów z „wrogiem zewnętrznym” (czyli z państwem) na walkę z „wrogami wewnętrznymi” (czyli z innymi jednostkami organizacyjnymi tej samej uczelni). Taka sytuacja na pewno stoi w sprzeczności z zasadami dobrego ładu akademickiego.

W kilku niewielkich krajach europejskich (np. w Austrii, Szwajcarii czy Holandii) przeprowadzono reformy, które częściowo poprawiły jakość edukacji, nie zmniejszając jednak wpływu państwa na szkoły wyższe. Można również zaobserwować, że w wielu krajach preferencje są wielokrotnie zmieniane: raz ważniejszy jest rozwój i dobrobyt, a potem znów sprawiedliwość i wysoka jakość usług sektora publicznego.

### **Sytuacja powstała w wyniku krajowych reform szkolnictwa wyższego**

Obecne reformy w dużej części polegają na naprawie błędów z przeszłości. W celu dostrojenia sterowania konieczne jest zrozumienie, jaki jest stan obecny. Staje się to coraz trudniejsze, gdyż funkcjonuje coraz mniej tradycyjnych, hierarchicznych systemów kontroli, a coraz więcej systemów mieszanych, w których uczestniczą różne zainteresowane strony. Interesariusze państwowi działają w ramach formalnych i przejrzystych struktur, podczas gdy pozostali funkcjonują najczęściej w ramach struktur nieformalnych (por. Gornitzka, Kogan, Amaral, red. 2005).

Większość państw Unii Europejskiej zmienia swą politykę w stosunku do uczelni, zezwalając na ich większą autonomię. Z tego względu często przekazują swe kompetencje różnym organizacjom pomostowym (buforowym), takim jak rady badawcze, komisje ak-



redytacyjne itp. Z drugiej strony uczelniami interesuje się coraz więcej agend rządowych (nie tylko odpowiednie ministerstwo), dzięki czemu nadzór rządowy zmienia się w nadzór sieciowy. Wynika to m.in., w aspekcie międzynarodowym, z globalizacji, a w aspekcie krajowym z demokratyzacji podejmowania decyzji w sektorze publicznym. Analizując poszczególne przypadki narodowe, można zaobserwować dwa, paradoksalnie przeciwstawne procesy. Z jednej strony jest to zmniejszenie wpływu państwa z jednoczesnym zwiększeniem autonomii uczelni, a z drugiej strony są to reformy rządowe prowadzące do nawet silniejszych regulacji niż uprzednio. Z odpowiedzi 750 respondentów ankiety opracowanej przez Centrum Studiów nad Polityką Edukacyjną Szkół Wyższych przy Uniwersytecie Twente w Holandii wynika, że wpływ rządów na politykę edukacyjną nie zmniejszył się, ale raczej wzrósł (por. *Governance...* 2007). Na przykład w Danii ten wpływ przybrał formę „ukontraktowania” relacji państwa z uczelnią. Kontrakty te odzwierciedlają potrzeby rządu w kwestii rozwoju szkolnictwa wyższego.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż nowe podejście rządów do szkolnictwa wyższego nie oznacza, że rządy wycofują się z odpowiedzialności za uczelnie, tylko to, że w inny sposób niż dawniej sobie ją gwarantują. Tradycyjna umowa społeczna między szkołami wyższymi a społeczeństwem przestaje funkcjonować, a nowa jeszcze nie istnieje. Wynika to m.in. z daleko idących zmian w otoczeniu uczelni, łącznie z reformami ładu publicznego. Spowodowało to napięcia między oczekiwaniami otoczenia uczelni a zdolnością szkół do zaspokojenia tych oczekiwań. Od szkół wyższych oczekuje się jednocześnie zwiększenia liczby studentów i prowadzenia badań bardziej przydatnych dla społeczeństwa. Niełatwo jednak o wyrobienie sobie klarownej opinii o tych zmianach z powodu złożoności wielopoziomowych systemów sterowania szkolnictwem wyższym, w których poziomy europejskie (ponadnarodowe), narodowe, regionalne i instytucjonalne są tak splecione, że bardzo trudno jest przesądzić, który z tych aktorów naprawdę inicjuje dane zmiany. Trudności te wynikają także z narodowego charakteru badań nad szkolnictwem wyższym oraz z niewystarczających funduszy na międzynarodowe badania porównawcze, czego skutkiem jest brak wiarygodnych danych porównawczych. Chlubnym wyjątkiem są tu badania OECD. Nawet jednak na podstawie istniejących ograniczonych badań można stwierdzić, że europejskie szkolnictwo wyższe nadal charakteryzuje szokująca wprost różnorodność (por. de Groof, Svec, Neave 1998).

### **Wzrastająca rola Unii Europejskiej w reformowaniu szkolnictwa wyższego**

W *Traktacie z Maastricht* (1992) ustalono, że Unia Europejska ma prawo działać tylko w interesie wszystkich państw Wspólnoty i jedynie wówczas, gdy dany kraj nie jest w stanie samodzielnie zrealizować postawionego zadania (zasada pomocniczości). Oznacza to, że Komisja nie może podejmować żadnych inicjatyw w celu harmonizacji narodowych systemów szkolnictwa wyższego.

Ostatnio powstaje jednak wiele dokumentów na temat reform inicjowanych przez Komisję. W dokumentach tych wyrażany jest pogląd, że dynamiczna gospodarka i społeczeństwo oparte na wiedzy wymagają paneuropejskiej modernizacji szkolnictwa wyższego. Dlatego szkolnictwo wyższe ma wysoki priorytet w agendzie Komisji, a jego reformy cieszą się zainteresowaniem politycznym (por. Figel 2004). Dowodem tego zainteresowania może być wypowiedź komisarza do spraw edukacji Jana Figla (2004) na temat ko-

nieczności tych reform: „Potrzebujemy nowego modelu – potrzebujemy czegoś, co pokaże krajom, w których obowiązuje nadal model humboldtowski, że istnieją dziś inne sposoby działalności”<sup>2</sup>. Zamiast tego konieczny jest nowy model, który powinien podkreślać przywództwo, zarządzanie i przedsiębiorczość bardziej niż wolność akademicką i wewnętrzną demokrację. Szkoły wyższe powinny mieć więcej autonomii i odpowiedzialności, ale na podstawie nowych systemów ładu wewnętrznego, na podstawie priorytetów strategicznych i profesjonalnego zarządzania kadrami, inwestycjami i administracją. Uczelnie powinny przezwyciężyć fragmentację na wydziały, instytuty itp. i stworzyć multilateralne konsorcja, wspólne kursy, wspólne dyplomy i sieci współpracy. Komisja preferuje również oddzielenie dydaktyki od badań, większą różnorodność i rozwarstwienie szkolnictwa wyższego, tak aby poszczególne uczelnie nie były jednakowe.

Coraz powszechniej uważa się, że możliwości pozytywnego oddziaływania szkolnictwa wyższego na społeczeństwo są hamowane przez negatywny wpływ państwa, które uważa, że nie stać go finansowo i politycznie na zmiany w szkolnictwie wyższym. W tej sytuacji państwo musi zmniejszyć swą rolę – jako fundator, „odbiorca” absolwentów, użytkownik wiedzy – oraz przejść na sterowanie za pomocą standaryzacji, dialogu, wzorców i wymiany najlepszych doświadczeń. Wszystko to oznacza zamianę kontroli przez państwo na rzecz odpowiedzialności uczelni przed społeczeństwem i klientami – studentami.

Reformy w samych uczelniach muszą być stymulowane obawą przed pozostaniem w tyle (kij) oraz obietnicami nowych nakładów finansowych (marchewka). Podczas gdy w warstwie polityczno-deklaratywnej istnieje akceptacja roli uczelni jako instytucji usługowych, podlegających głównie koordynacji rynkowej, to w praktyce jest inaczej. Dowodzą tego następujące dane:

- W dalszym ciągu 50–75% środków uczelni pochodzi z budżetu państwa. Szkoły wyższe mogą jedynie pobierać niskie czesne o wysokości kontrolowanej przez państwo (Holandia, Wielka Brytania) albo nadal muszą kształcić bezpłatnie.
- Większość uczelni europejskich jest na średnio dobrym poziomie, ale nie ma szkół wybitnych.
- Wybór uczelni przez studentów jest nadal rzadko wynikiem posiadania dobrej jakościowo informacji o programach studiów we własnym kraju, a jeszcze mniej w innych krajach europejskich. Mobilność studentów jest niemal wyłącznie rezultatem zainteresowań kulturalnych i kwalifikacji językowych, a nie wiedzy o jakości uczelni.
- Za zapewnienie jakości i akredytacji nadal odpowiadają rządy.
- Pracownicy uczelni w wielu krajach są nadal członkami służby cywilnej.
- Unia Europejska oczekuje, że projekty będą realizowane przez zespoły szkół wyższych pochodzących co najmniej z trzech krajów, przez co utrudnia rozwój najlepszych uczelni.
- Nawoływanie do przedsiębiorczości napotyka opór instytucji nadal wyznających tradycyjne wartości akademickie. W wyniku tego istnieje coś w rodzaju specyficznej „przedsiębiorczości w europejskim stylu”, która nie jest w stanie wyjść poza pewne przyjęte granice.

<sup>2</sup> *We need a new model – we need something which can demonstrate to countries where university models still hark back to the days of Humboldt, that today there are additional ways of doing things.*

W sytuacji, gdy coraz większa liczba studentów porusza się po Europie bez granic, powstaje konieczność choćby częściowego ujednoczenia systemów szkolnictwa wyższego, czyli przeprowadzenia reform. Coraz popularniejsze staje się hasło „nie ma alternatywy dla reformy” i coraz częściej tradycyjna, idealistyczna wizja szkoły wyższej jako demokratycznej instytucji społecznej zderza się z wizją szkoły wyższej jako profesjonalnie zarządzanego „przedsiębiorstwa” działającego na rynku usług.

Obserwatorzy tych procesów dzielą się na dwa przeciwstawne obozy: tych, którzy uważają, że procesy te są zbyt gwałtowne oraz tych, którzy sądzą, że są one stopniowe i zbyt powolne. Modernizacja sposobów sterowania szkolnictwem wyższym zachodzi w Europie już od około 25 lat i stała się stałym polem działań dla wielu rządów. W wyniku tego europejskie uczelnie, a zwłaszcza tzw. uniwersytety badawcze, znajdują się ustawicznie na etapie niepewności i poszukiwań. Po latach różnych reform można stwierdzić, że modernizacja ustroju i systemu szkolnictwa wyższego nie przyniosła spodziewanych rezultatów. Europejskie szkoły wyższe wciąż nie są w stanie konkurować z amerykańskimi o studentów, pieniądze czy partnerów z biznesu. Europejskie szkolnictwo wyższe musi ostatecznie dokonać wyboru między przeprowadzeniem gruntownych reform a niechybną marginalizacją, która będzie się pogłębiać, jeżeli te reformy nie zostaną przeprowadzone w niedalekiej przyszłości.

Państwa Unii Europejskiej, modernizując ustrój i system swojego szkolnictwa wyższego, coraz częściej biorą za wzór rozwiązania rynkowe, korzystając zwłaszcza z wzorców amerykańskich.

## Ład akademicki w Stanach Zjednoczonych

W Stanach Zjednoczonych uprawnienia do zakładania uniwersytetów mają stany, a nie władza federalna. Wszystkie amerykańskie uczelnie, poza akademiami wojskowymi, działają jako instytucje stanowe lub prywatne, tylko akademie wojskowe są instytucjami federalnymi. Rząd federalny wpływa na szkoły wyższe jedynie poprzez ustawodawstwo, czego przykładem mogą być ustawa Morrilla z 1862 r. (*The Morrill Land Grant Act*), ustawy o wyższym wykształceniu z lat 1965 i 1998 (*The Higher Education Act*), dotyczące głównie pomocy stypendialnej i pożyczkowej dla studentów, oraz ustawa o dostępie do uczelni zdemobilizowanych żołnierzy z 1944 r. (*Servicemen's Readjustment Act*, zwana popularnie *The G.I. Bill*). Wszystkie te ustawy podtrzymały jednak zasady zdecentralizowanego nadzoru stanowego publicznych i prywatnych szkół wyższych. Stare uniwersytety, z dużymi tradycjami, mają statuty z nadania królewskiego lub władz kolonialnych.

Prywatne szkoły wyższe mają tradycyjnie formę korporacji niedochodowych (ang. *not-for-profit* lub *non-profit*), choć w ostatnich dziesięcioleciach, a zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych XX w., pojawiło się również wiele szkół wyższych mających formę korporacji dochodowych. Te ostatnie zwykle nie prowadzą działalności badawczej, charakterystycznej dla większości tradycyjnych uniwersytetów (tabela 1). Szkoły dochodowe nie mają również ambicji, aby być centrami intelektualnymi dla społeczności lokalnych. Dla studentów tych uczelni najważniejsze jest to, aby miały one prawo do nadawania dyplomów i akredytację przyznaną przez jedną z organizacji akredytacyjnych uznanych przez federalny Departament Edukacji. Organizacje akredytacyjne dla szkół dochodowych mają zazwy-

**Tabela 1**  
Porównanie amerykańskich niedochodowych i dochodowych szkół wyższych

Wyróżniki	Uczelnie	
	niedochodowe ( <i>not-for-profit</i> )	dochodowe ( <i>for-profit</i> )
Podatki	nie płać	płać
Finansowanie	donatorzy	inwestorzy
Kapitał	własny kapitał żelazny ( <i>endowment</i> )	kapitał prywatny (akcyjny)
Interesariusze	interesariusze: władze lokalne, stanowe, związki zawodowe itp.	indywidualni właściciele, akcjonariusze lub fundusze inwestycyjne
Zarządzanie	współrządzenie/samorząd ( <i>shared governance</i> )	korporacyjne
Cel	prestż uczelni i rozwój wiedzy	zysk i rynkowa przydatność wykształcenia
Sterowanie	przez wypełnianie własnej misji	przez sygnały rynkowe
Jakość	nacisk na jakość „na wejściu”, jakość studentów, profesorów, wyposażenia dydaktycznego i badawczego	nacisk na jakość „na wyjściu”, szybkość/sprawność uzyskania dyplomów, przydatność dyplomów
Orientacja	na potrzeby własnej kadry	na „klientów”, tzn. studentów i pracodawców
Dyplomy	we wszystkich dziedzinach	w dziedzinach, na które istnieje wysoki popyt rynkowy

czaj charakter ogólnopaństwowy, podczas gdy dla tradycyjnych uniwersytetów mają charakter regionalny (np. dla wybrzeża środkowowschodniego czy zachodniego).

### Rada zarządzająca

Władze stanowe nadają uczelni licencję i statut oraz mianują radę zarządzającą, zwaną czasami również radą powierniczą, radą regentów lub radą wizytatorów. Rada jest najwyższą władzą uczelni. Różne formy rady dobrze ilustrują charakterystyczną cechę amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego, jaką jest różnorodność. Ta różnorodność wynika z tradycji i braku centralnej władzy edukacyjnej. Mimo różnorodności przyjęte rozwiązania są zgodne z zasadami sprawowania władzy w demokracji, tzn. z przedstawicielskim lub zbiorowym podejmowaniem decyzji. Z formalnoprawnego punktu widzenia rada zarządzająca jest suwerenem w szkole wyższej i jedynie w wyniku jej decyzji na uczelni może być powoływana wszelka inna władza. Uprawnienia rady wywodzą się ze statutu nadanego danej instytucji. Statut określa pierwotną strukturę i skład rady zarządzającej. Władze stanowe wpływają na założone przez siebie uczelnie za pomocą decyzji gubernatorów stanowych o mianowaniu członków rad zarządzających oraz decyzji kongresów stanowych o poziomie ich finansowania. Członkiem pierwotnej rady można zostać na jeden z czterech sposobów:

- w wyniku bezpośredniego mianowania przez gubernatora;
- w wyniku mianowania przez gubernatora, z koniecznością zatwierdzenia przez stanową władzę ustawodawczą;
- „z urzędu”, jak w przypadku przedstawicieli absolwentów, kadry, pracowników i studentów;
- w drodze lokalnych wyborów (w nielicznych przypadkach).

Członkami rady są obywatele danego stanu, a zakres ich praw i obowiązków wynika ze statutu uczelni lub z konstytucji stanowej. Liczba członków rady jest zwykle określona w statucie uczelni. Członkowie rady są mianowani na określoną kadencję, która może być odnowiona. Władza jest dana radzie jako całości, a nie jej indywidualnym członkom. Rada jako całość jest *de iure* zbiorowym właścicielem instytucji. W niektórych uczelniach publicznych i religijnych występuje druga nadrzędna rada, czyli tzw. rada skonsolidowana, zwana czasami również radą koordynacyjną. Praktyka ta jest stosowana w wielu stanach, które ustanowiły takie rady dla uczelni publicznych. Rady te mogą pełnić funkcję doradczą lub regulacyjną, co określa statut uczelni nadany przez stan. Pełnienie funkcji doradczej sprowadza się do opiniowania i udzielania zaleceń, bez prawa zatwierdzania przedłożonych dokumentów. Natomiast rada regulacyjna ma prawo podejmowania decyzji. W danym stanie może istnieć jedna wspólna rada skonsolidowana dla wszystkich stanowych uczelni publicznych lub mogą istnieć oddzielnie takie rady dla dwuletnich kolegiów komunalnych, kolegiów czteroletnich i uniwersytetów badawczych. Do zadań rady konsolidacyjnej należy analiza budżetów i wniosków o finansowanie, składanych przez poszczególne uczelnie systemu stanowego oraz alokacja funduszy dla szkół wyższych. Niekiedy funkcje rady koordynacyjnej pełni instytucja założycielska (np. organizacja kościelna), której rada zarządzająca danej szkoły jest podporządkowana. Takie podporządkowanie może znacznie ograniczać autonomię i zakres decyzji rady zarządzającej.

W publicznych szkołach wyższych członkowie rady pochodzą zazwyczaj z nadania politycznego i stanowią łącznik między uczelnią a strukturami politycznymi stanu. Rady zatwierdzają nowe kierunki kształcenia i likwidację kierunków przestarzałych. Zajmują się także koordynacją rozwoju poszczególnych szkół wyższych z całością systemu stanowego i narodowego. Mimo tego szerokiego zakresu odpowiedzialności rad uczelnie publiczne mają stosunkowo duży zakres autonomii finansowej, badawczej i dydaktycznej. Rady szkół prywatnych zazwyczaj są samoodtwarzalne, co oznacza, że starzy członkowie de- sygnują kandydatów na nowych członków. Choć uczelnie prywatne często korzystają ze znacznego wsparcia finansowego stanów, to mają większy zakres autonomii niż uczelnie publiczne. W prywatnych kolegiach sztuk wyzwolonych w skład rad zarządzających wchodzi zazwyczaj wielu członków. Liczba członków rad może wynosić od kilku do pięćdziesięciu, przez co często są nieskuteczne lub zdominowane przez rektora.

### **Zakres odpowiedzialności rady zarządzającej szkołą wyższą**

Przewodniczący rady odpowiada najczęściej za jej program działania w konsultacji z prezydentem – rektorem. Rady opowiadają za niewiele spraw, ale są to kwestie najwyższej rangi, takie jak:

- zachowanie oryginalnej misji uczelni;
- ocena instytucjonalnej sprawności uczelni;

- kontakty uczelni z instytucjami zewnętrznymi i organizacjami politycznymi;
- nadzór nad polityką uczelni, łącznie z polityką inwestycyjną;
- decyzja w sprawie wyboru i oceny pracy prezydenta uczelni,
- planowanie strategiczne (do którego ostatnio rady są coraz częściej zmuszane przez sytuację zewnętrzną).

Odpowiedzialność za te istotne decyzje spowodowała w ostatnich dziesięcioleciach XX w. nacisk społeczny na odpolitycznienie rad zarządzających, mianowanie niezależnych członków oraz analizowanie przez rady potencjalnych sytuacji konfliktowych. Nasilają się również oczekiwania, że rady zarządzające będą zapobiegać nieuzasadnionemu wzrostowi kosztów i nadmiernemu upolitycznieniu kadry akademickiej. Te zwiększone zadania rad doprowadziły nawet do stworzenia programów kształcenia ich członków.

Rady działają zwykle za pomocą komitetów. W typowej, dużej szkole wyższej funkcjonują następujące komitety: ds. akademickich, rewizyjny, ds. obiektów i terenów uniwersyteckich, ds. członkostwa w radzie, wykonawczy, finansowy, ds. rozwoju uczelni, inwestycyjny, ds. studenckich.

### Prezydent (rektor)

W kwestii prezydenta/rektora terminologia jest niejednoznaczna, ponieważ w większości uczelni najwyższe stanowisko to prezydent, choć w niektórych szkołach wyższych funkcjonują rektorzy. Prezydent (rektor) jako najwyższy rangą urzędnik uczelni przede wszystkim zapewnia jej relacje z radą zarządzającą. Odpowiada on przed radą za skuteczne działanie uczelni i sprawuje ogólne przywództwo w całej szkole wyższej. Podlega mu zarówno część akademicka, jak i administracyjna uczelni.

Prezydentami zostają tradycyjnie osoby zbliżające się ku końcowi kariery zawodowej, coraz częściej pochodzące spoza środowiska akademickiego. Kilka lat temu średni wiek prezydenta wynosił 58 lat i aż 30% z nich nigdy nie wykladało na uczelni. Około 80% z nich ma doktoraty, często z dziedziny edukacji. W większości przypadków prezydenci są członkami rady, choć często mają jedynie głos doradczy i nie mogą głosować. Kadencja prezydenta trwa przeciętnie siedem lat.

W czteroletnich kolegiach prezydentami bardzo często zostają osoby bez kariery akademickiej, mające natomiast za sobą karierę w administracji uczelnianej. Dawniej typowym stanowiskiem do promocji na prezydenta (rektora) był pierwszy wiceprezydent (prorektor, *provost*) do spraw akademickich. Uczelnie coraz częściej szukają kandydatów na prezydentów w środowiskach biznesu, osób z doświadczeniem w zarządzaniu lub w finansach. Takie doświadczenie jest bardzo rzadkie wśród pracowników akademickich. Jest regułą, że kandydatów na prezydenta – czy to pochodzących z akademii, czy z biznesu – szuka się poza własną uczelnią. Proces tych poszukiwań jest długotrwały, często trwa rok lub nawet dłużej.

Wizja uczelni prezentowana przez prezydenta (rektora) ma duże znaczenie dla sukcesu szkoły wyższej. Od wizji tej zależy, w jakim miejscu uczelnia znajduje się danym momencie oraz dokąd zmierza. Autorytet prezydenta zależy w dużej mierze od tego, czy zdoła on przekonać do tej wizji kadrę akademicką. Większość prezydentów ma własną grupę doradczą, składającą się z prorektorów i innych ważnych osób zatrudnionych w uczelni. Ich zadaniem jest doradzanie prezydentowi, jak wdrożyć jego wizję oraz jak

osiągnąć cele operacyjne konieczne do jej realizacji. Środkiem do osiągnięcia tych celów jest plan strategiczny, który musi wybiegać swoim horyzontem poza działania bieżące.

Prezydent zazwyczaj ściśle współpracuje z pierwszym wiceprezydentem, czyli prorektorem do spraw akademickich (*provost*), oraz z kwestorem, który w amerykańskiej uczelni ma dużo wyższą rangę niż w Europie i w Polsce (taką jak w korporacji biznesowej wiceprezes do spraw finansów, czyli bezpośrednio podlega prezydentowi, jest najczęściej członkiem rady zarządzającej i nosi tytuł głównego dyrektora finansowego). Podstawowym zadaniem kwestora jest nadzorowanie prawidłowego wykorzystania środków powierzonych uczelni. Prezydent zazwyczaj przewodzi inicjatywom służącym zdobywaniu funduszy dla szkoły, jest jej przedstawicielem w stosunkach ze światem zewnętrznym i odpowiada za kształtowanie jej wizerunku.

Od czasu II wojny światowej istnieje tendencja zarówno do zwiększania zakresu obowiązków prezydenta, jak i jednocześnie ograniczania jego władzy. Stanowisko prezydenta stało się mniej atrakcyjne niż dawniej, a jego kadencja została skrócona.

### **Provost, czyli pierwszy wiceprezydent (prorektor) do spraw akademickich**

W Stanach Zjednoczonych pierwszy wiceprezydent do spraw akademickich jest najwyższym rangą po prezydencie-rectorze urzędnikiem szkoły wyższej, który zastępuje go w czasie jego nieobecności. W amerykańskich uniwersytetach badawczych ma on jednocześnie tytuł pierwszego wiceprezydenta – prorektora (*provost*). Jest odpowiedzialny za swe działania zarówno przed prezydentem, jak i przed radą zarządzającą (lub powierniczą). Podstawowe dziedziny jego działalności to sprawy związane z kształceniem, badaniami i kadrą akademicką. Dziekani wydziałów i kolegów zwykle są podporządkowani prorektorowi do spraw akademickich lub jednocześnie jemu i rektorowi. W pionie prorektora do spraw akademickich są również zazwyczaj biblioteki, sprawy studenckie i naukowe, biuro rekrutacji, budynki i sprzęt oraz informatyka. Podlegli mu współpracownicy zwykle noszą tytuł zastępców prorektora. Specyficzne funkcje prorektora różnią się w zależności od uczelni. Przed objęciem tego stanowiska na ogół byli profesorami we własnej uczelni lub zajmowali podobne stanowisko w innej szkole wyższej.

### **Dziekan**

Każdy wydział, szkoła lub kolegium podlega dziekanowi. Jest on trzecim najwyższym rangą po prezydencie-rectorze i prorektorze do spraw akademickich urzędnikiem uczelni. Jego przełożonym jest zazwyczaj prorektor do spraw akademickich. W mniejszych uczelniach zdarza się, że dziekan nadzoruje całość kadry akademickiej wszystkich kierunków studiów i wówczas nazywany jest dziekanem akademickim. Dziekani najczęściej wywodzą się z kadry akademickiej danej uczelni.

Przyjmując urząd, dziekani podejmują się obowiązków akademickich jednocześnie z obowiązkami administracyjnymi. Urząd ten jest zwykle sprawowany przez 5–7 lat. Z dziekanem na ogół współpracuje kilku prodziekanów (do spraw finansowych, personalnych, kształcenia itp.).

Typowe decyzje dziekana dotyczą:

- wyboru nauczanych przedmiotów;

- zatrudniania, promocji i rozwoju kadry;
- spraw studenckich;
- finansów;
- gospodarki salami wykładowymi i ich wyposażeniem;
- relacji z absolwentami i z otoczeniem zewnętrznym uczelni.

Patrząc na ten bardzo szeroki zakres obowiązków, można porównać pracę dziekana na dużej uczelni do pracy prezesa średniej wielkości firmy. Budżety, którymi operują dziekani na takich uczelniach, idą w setki milionów dolarów. Praca dziekana staje się coraz bardziej odpowiedzialna w sytuacji, gdy należy do niego zajmowanie się zdobywaniem funduszy dla wydziału i gospodarowanie nimi oraz gdy na uczelni oprócz stałej kadry pracuje coraz więcej nauczycieli akademickich zatrudnionych na umowę zlecenie. Szeroki zakres obowiązków powoduje, że wymagania w stosunku do kandydatów na dziekanów są coraz większe. Od dziekana oczekuje się nie tylko, że będzie miał autorytet jako nauczyciel akademicki, lecz również że będzie miał wiedzę o zarządzaniu, łatwość nawiązywania kontaktów oraz zdolności negocjacyjne i mediacyjne w silnie konfliktogennym środowisku akademickim. Prawdopodobnie największym wyzwaniem dla dziekana jest fakt, że musi zarządzać osobami, które uważają się za jednostki absolutnie samodzielne. Tego typu osoby wykazują silny opór wobec uznania potrzeby istnienia struktur administracyjnych ingerujących w ich pracę.

Typowa ścieżka kariery dziekana to piastowanie uprzednio stanowiska dyrektora instytutu lub prodziekana. Coraz częściej jednak do stanowiska dziekana wiodą również inne ścieżki kariery. Nierzadko, głównie na uczelniach nie będących uniwersytetami badawczymi, dziekanami zostają zawodowi administratorzy. W uczelniach biznesowych lub politechnicznych dziekanami są zazwyczaj byli menedżerowie wielkich korporacji.

### Dyrektor instytutu

Niższe jednostki organizacyjne szkoły wyższej są nadzorowane przez dyrektora instytutu (czasami kierownika zakładu lub katedry, ang. *chairperson* lub *department head*, w skrócie *chair*). W odróżnieniu od zmieniających się z upływem czasu ról prezydenta i dziekana odpowiedzialność dyrektora instytutu raczej nie ulega zmianom. Dyrektor instytutu albo zostaje mianowany przez dziekana, albo jest wybierany pod warunkiem zatwierdzenia przez dziekana. Dyrektorami instytutów w Stanach Zjednoczonych są zazwyczaj dożywotnio zatrudnieni profesorowie, w wieku 40–60 lat. Sprawują tę funkcję przez okres 3–5 lat. Osoby podejmujące się tej funkcji najczęściej nie są do niej przygotowane, biorąc pod uwagę wzrastające wymagania dotyczące znajomości prawa, doświadczenia organizacyjnego i jednoczesnych talentów przywódczych. Rezultatem tego jest często zastępowanie przywództwa, jakiego należy się spodziewać na tym stanowisku, przez codzienne zarządzanie. Brak przywództwa oraz nieumiejętność wyzwolenia kreatywności i innowacyjności w zespole prowadzi do utrwalania tradycyjnych rodzajów działalności i braku rozwoju.

Stanowisko dyrektora jest niezwykle ważne dla uczelni i stanowi wyzwanie dla osób podejmujących się tej roli. Ocenia się, że około 80% decyzji w szkole wyższej podejmuje się na tym właśnie poziomie. W wielu przypadkach profesorowie podejmują się tej funkcji z poczucia obowiązku, ale bez entuzjazmu. Łączenie obowiązków dyrektorskich z dydaktycznymi i badawczymi rodzi konflikty międzyludzkie, a na dodatek utrudnia własny roz-



wój naukowy, który jest podstawą oceny i awansów. W rezultacie zaledwie jedna trzecia dyrektorów instytutów kontynuuje ścieżkę administracyjnej kariery uczelnianej po upływie pierwszej kadencji.

Rola dyrektora instytutu w uproszczeniu sprowadza się do realizacji czterech zadań: rozwoju kadry, kierowania instytutem, własnej działalności naukowej i przywództwa. Rozwój kadry to polityka zatrudnienia, ocena pracowników oraz doskonalenie ich umiejętności dydaktycznych i badawczych. Ważny jest również wpływ na morale kadry poprzez politykę nagród i promocji. Zarządzanie polega na bieżącym gospodarowaniu środkami powierzonymi instytutowi. Sprowadza się to do sprawiedliwego podziału obowiązków między podległą kadre, do planowania spotkań i programów nauczania oraz do koordynowania pracy instytutu z pracą reszty uczelni. Poza tym jest to zarządzanie zasobami finansowymi, budżetami, dokumentacją i archiwami. Ważnym składnikiem zarządzania jest reprezentowanie instytutu wobec administracji uczelni. Polega ono w dużym stopniu na strzeżeniu wolności i autonomii akademickiej poprzez filtrowanie, interpretację lub renegegowanie zarządzeń wydawanych przez dziekanów. Własna działalność naukowa jest najbardziej satysfakcjonująca, ale stanowi szczególne wyzwanie dla dyrektorów zajętych sprawami administracyjnymi. Przywództwo powinno polegać na stworzeniu atmosfery rozwoju naukowego kadry i jednocześnie na zaangażowaniu jej w inicjatywy usprawniania pracy instytutu.

## Senat

Kadra akademicka formalnie podlega władzy senatu. W skład senatu wchodzi pracownicy akademicy z różnych wydziałów uczelni, reprezentujący różne dyscypliny naukowe, zatrudnieni dożywotnio lub na czas określony (okres próbny). Instytucja senatu stwarza pracownikom akademickim możliwość współdziałania w zarządzaniu uczelnią. Senat pełni bowiem rolę łącznika między przedstawicielami kadry a radą i prezydentem. Podstawowym zadaniem senatu jest reprezentowanie opinii pracowników akademickich w sprawach wewnętrznego ładu uczelni, a nie zarządzanie uczelnią, co jest wyłączną domeną administracji. Senaty działają za pośrednictwem komitetów, które przygotowują rekomendacje dla prezydenta i rady. Główną wytyczną dla pracy senatu jest misja uczelni. Misja ta wyznacza również zakres działalności i odpowiedzialności senatu. Znaczenie senatu wynika z jego sześciu głównych funkcji:

- formułowanie krótko- i długookresowych interesów oraz potrzeb pracowników akademickich;
- formułowanie oczekiwań pracowników akademickich, administracji i studentów;
- formułowanie celów i planowanie strategii;
- ustanawianie standardów i procedur oceny działań administracji w sprawach dotyczących nowych kursów, alokacji budżetowych oraz zatrudniania i zwalniania kadry akademickiej;
- przekazywanie informacji i problemów do opracowania stanowiska na wydziały oraz do instytutów i zakładów;
- przygotowywanie opinii w sprawie sprawiedliwej alokacji środków.

Senaty są istotną częścią uczelni. Choć istnieje wiele zastrzeżeń co do ich efektywności, to raczej nie ma wątpliwości, że są potrzebne.

## Kadra i jej współdziałanie w rządzeniu

Najwyższym stopniem naukowym w Stanach Zjednoczonych jest doktor. Dwa niższe stopnie to magister i licencjat. Najwyższe stanowisko akademickie to profesor, najniższe – wykładowca i instruktor. Między nimi są dwa stanowiska: profesor nadzwyczajny i asystent. Znaczenie i pozycja kadry zależy w dużym stopniu od autorytetu jej poszczególnych członków, uzyskanego poza własną uczelnią, a także splendoru instytutów wchodzących w skład szkoły wyższej.

W amerykańskich szkołach wyższych coraz częściej obserwuje się współdziałanie kadry akademickiej w rządzeniu (nie zarządzaniu) uczelnią (ang. *shared governance*). W wielu uczelniach ten współdziałanie obejmuje również przedstawicieli administracji i studentów. Definicja i zakres współdziałania kadry zmienia się wraz z upływem czasu. Tradycyjnie kadra akademicka ma bardzo silny (lub czasem decydujący) głos w sprawach zatrudniania nowych pracowników, zasad promocji, wymagań programowych i dyplomowych oraz zasad przyjmowania na studia. Z biegiem czasu kadra wywalczyła sobie coraz większą rolę w rządzeniu szkołą wyższą, łącznie z głosem na temat tworzenia polityki uczelnianej i z obsadzaniem stanowisk w radzie zarządzającej. Powszechnie akceptowane jest oficjalne stanowisko sformułowane przez kilka najważniejszych stowarzyszeń w sprawach ustrojowych uczelni, w którym zarysowano pożądaną rolę prezydenta, kadry, administracji i rady w rządzeniu szkołą wyższą (por. *Statement...* 1966). Według niego np. sprawy zarządzania kapitałem uczelni powinny być domeną rady zarządzającej, tworzenie i konserwacja fizycznych zasobów uczelni – pozostawać w gestii rektora, a za przygotowywanie programów nauczania powinni być odpowiedzialni pracownicy akademicy. W praktyce od dawna obowiązuje zasada, że większość pozostałych decyzji – takich jak polityka edukacyjna, przygotowanie długookresowych planów i budżetów oraz wybór prezydenta – podejmowanych jest wspólnie przez radę, administrację i kadre. Znaczny udział kadry w rządzeniu uczelniami obserwuje się głównie w kolegiach sztuk wyzwolonych, podczas gdy w dużych uniwersytetach badawczych w rządzeniu biorą udział jedynie przedstawiciele kadry w senacie lub wspólnych komisjach akademicko-administracyjnych. W dwuletnich kolegiach dużą rolę we współrządzeniu odgrywiają związki zawodowe. Po okresie entuzjastycznego zaangażowania kadry we współrządzenie (w latach sześćdziesiątych XX w.) od lat osiemdziesiątych można zaobserwować coraz mniejsze zainteresowanie kadry współrządzeniem na rzecz udziału przedstawicielskiego.

## Ład akademicki w Polsce

### Podstawy prawne ładu akademickiego w III Rzeczypospolitej

Główne zasady obowiązującego obecnie ładu akademickiego wprowadziły *Ustawa z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym* oraz *Ustawa z 26 czerwca 1997 r. o państwowych wyższych szkołach zawodowych*. Pozytywnym rezultatem tych zmian było umasowanie szkolnictwa wyższego. W ciągu czternastu lat nastąpił wzrost liczby studentów o około 500%. Było to możliwe dzięki:

- odejściu od ścisłego planowania w 1990 r.;

- dopuszczeniu do różnorodności instytucjonalnej, tzn. funkcjonowania uczelni zawodowych i prywatnego sektora „nie dla zysku”;
- zezwoleniu uczelniom publicznym na prowadzenie odpłatnych studiów wieczorowych i zaocznych (zwanymi od 2005 r. niestacjonarnymi), na których może się kształcić do 50% studentów danej uczelni; tylko w wyniku tej zmiany liczba studentów w Polsce zwiększyła się dwukrotnie.

Nowatorska wówczas ustawa ograniczyła kompetencje ministra edukacji narodowej w dziedzinie zarządzania szkołami wyższymi na rzecz autonomii poszczególnych uczelni oraz autonomii wydziałów wchodzących w skład tych uczelni. Do głównych zadań ministra edukacji narodowej należało od 1990 r.:

- sprawowanie ogólnego nadzoru nad szkolnictwem wyższym;
- kontrolowanie legalności działań poszczególnych szkół;
- powoływanie nowych uczelni.

Ustawa z 1990 r. stworzyła też możliwość tworzenia uczelni niepaństwowych, które nie mogły jednak otrzymywać dotacji finansowej z budżetu państwa. Zgodę na założenie uczelni niepaństwowej wydaje obecnie minister nauki i szkolnictwa wyższego (w 1990 r. wydawał ją jego odpowiednik – minister edukacji narodowej) na podstawie opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Uzyskanie zgody polega na wpisie do rejestru szkół prowadzonych przez ministra, co oznacza uzyskanie prawa do wystawiania państwowych dyplomów.

W okresie międzywojennym i po 1989 r. funkcjonowały cztery podstawowe ustawy o szkolnictwie wyższym<sup>3</sup>:

- *O szkołach akademickich* z 13 lipca 1920 r. (114 artykułów, 17 stron).
- *O szkołach akademickich* z 15 marca 1933 r. (62 artykuły, 14 stron).
- *O szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 r. (202 artykuły, 54 strony).
- *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 27 lipca 2005 r. (277 artykuły, 131 stron).

Z przedstawionego zestawienia widać wyraźnie, jak narasta „twórczość” legislacyjna prowadząca do „obfitości” ostatniej ustawy, wymagającej zapisu na 131 stronach.

Wprowadzony ustawami z lat 1990 (i 1997) model szkolnictwa wyższego funkcjonuje do dzisiaj, ze zmianami wprowadzonymi przez ustawę z 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Obecnie obowiązujące prawo składa się z 277 artykułów, zgrupowanych w pięciu działach:

- I. System szkolnictwa wyższego (w tym przepisy ogólne).
- II. Ustrój uczelni.
- III. Pracownicy uczelni.
- IV. Studia i studenci.
- V. Utrzymanie porządku i bezpieczeństwa na terenie uczelni.

Ustawa pozwala na istnienie trzech typów szkół wyższych:

- akademickich, w których przynajmniej jedna jednostka organizacyjna ma uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora;

<sup>3</sup> Ustawy z lat 1945–1989 pomijam tu świadomie, ponieważ dotyczyły innego modelu szkolnictwa wyższego. Fakt ten powoduje, że są one nieporównywalne ani z ustawami sprzed 1939 r., ani z ustawami po 1989 r.

- nieakademickich – prowadzących studia magisterskie, lecz nie spełniających wyżej wymienionego warunku posiadania uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora;
- zawodowych – prowadzących studia pierwszego lub drugiego stopnia albo jednolite studia magisterskie i nie mających uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora.

### Zewnętrzny ład akademicki

Zewnętrzny ład akademicki jest regulowany przez *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r. w dziale pierwszym, zatytułowanym *System szkolnictwa wyższego*. Dział ten składa się z siedmiu rozdziałów:

1. Przepisy ogólne.
2. Tworzenie i likwidacja uczelni.
3. Nadzór nad uczelniami.
4. Współpraca międzynarodowa uczelni w zakresie kształcenia i badań naukowych.
5. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego.
6. Państwowa Komisja Akredytacyjna.
7. Konferencje rektorów.

Ład akademicki był m.in. przedmiotem badania międzynarodowego zespołu ekspertów z OECD w dwunastu krajach, z których jednym była Polska. Zespół ten opublikował kompleksowy raport o szkolnictwie wyższym w Polsce (por. Fulton i in. 2007) na podstawie materiałów przygotowanych przez krajowych ekspertów (por. Dąbrowa-Szeffler, Jabłocka-Prysocka 2006). Według OECD priorytetem polskiego rządu w dziedzinie szkolnictwa wyższego powinno być przygotowanie wizji przyszłości tego szkolnictwa, która jest konieczna do sformułowania stanowiska na temat narodowych celów polityki edukacyjnej, a potem do ich jasnego przedstawienia opinii społecznej. Ustalenie tych celów powinno być poprzedzone międzynarodowym przeglądem istniejących obecnie rozwiązań oraz ich oceną, a następnie narodową debatą nad najważniejszymi celami szkolnictwa wyższego, zainicjowaną i zorganizowaną przez rząd.

Propozycje nowych rozwiązań nie mogą pochodzić wyłącznie z wewnątrz systemu, gdyż „kultura środowiska”, „wewnętrzna logika” i tradycje zaciemniają widzenie. Z drugiej strony nie mogą być zdeterminowane przez zewnętrzne „nieodwracalne trendy”, z których wiele, jak się szybko okazuje, ma jedynie wartość chwilową lub lokalną. Uczestnictwo w tej dyskusji nie może i w żadnym wypadku nie powinno się ograniczać do środowiska akademickiego, jak to było w przypadku projektu prawa z 2005 r. W środowisku akademickim istnieje od dawna wiele mechanizmów konsultacyjnych, ale są one zdominowane przez silne interesy korporacyjne, często stojące w sprzeczności z interesem publicznym. Szkolnictwo wyższe samo się nie zreformuje. W przygotowaniu zmian i debacie nad nimi muszą brać udział firmy prywatne i publiczne, inne ministerstwa, a także władze lokalne i regionalne oraz organizacje społeczne.

## Wewnętrzny ład akademicki, czyli ustrój uczelni

Ustrój polskiej szkoły wyższej to autonomia ubrana w szczelny gorset proceduralny. Autonomia uczelni jest obudowana pajęczyną biurokratycznych regulacji, co ilustruje ogromna liczba obowiązujących przepisów prawnych. Według bazy danych Sejmu RP, w dniu 14 lutego 2008 r. w zakresie działania Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego obowiązywało 709 aktów prawnych (w zakresie szkolnictwa wyższego: 92 ustawy, 226 rozporządzenia, 105 innych aktów prawnych; w zakresie nauki: 86 aktów prawnych).

Wewnętrzny ład akademicki jest uregulowany w drugim dziale obowiązującego obecnie prawa z 2005 r., zatytułowanym *Ustrój uczelni*. Składa się on z czterech rozdziałów:

1. Statut uczelni.
2. Organy uczelni.
3. Organizacja uczelni.
4. Mienie i finanse uczelni.

Rozwiązania ustawowe determinują polski model szkoły wyższej, który najbardziej przypomina opisywany w literaturze model biurokratyczno-oligarchiczny. Model ten charakteryzują następujące cechy:

- Słabe bezpośrednie oddziaływanie państwa na szkoły wyższe. Państwo nie wpływa na uczelnie za pomocą bezpośrednich nakazów, określania celów i zadań, ustalania obowiązujących parametrów, alokacji funduszy itp. Wynika to z wielu przyczyn, do których należą przede wszystkim założenia modelowe, wynikające po części z niesprecyzowanej polityki edukacyjnej, a także z braku koniecznej informacji do prowadzenia bardziej aktywnej polityki oraz braku umiejętności administracyjnych centrum. Dodatkowym ważnym powodem osłabienia roli państwa była polityczna potrzeba odciążenia się od poprzednio obowiązującego sowieckiego modelu szkolnictwa wyższego, w którym państwo decydowało niemal o wszystkim.
- Oddziaływanie pośrednie za pomocą ścisłego państwowego „gorsetu” prawno-proceduralnego, nałożonego na uczelnie przez ustawy i rozporządzenia. Przypomnijmy, że na początku 2008 r. w zakresie działania Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego obowiązywało 709 aktów prawnych.
- Kulturowy system wartości wyższego wykształcenia, wynikający z autonomii profesury. W tego typu systemie celem uczelni jest przekazywanie oraz rozwój wiedzy, służącej w większym stopniu ogólnemu rozwojowi społeczeństwa i narodu niż praktycznym potrzebom gospodarki. Ustawy z 1990 r. i z 2005 r. dały niezależność bardziej uczynom niż uczelniom, tworząc oligarchię działającą w ramach trudnej do zreformowania korporacji.

Model ten ukształtował się dzięki temu, że w początkowym okresie transformacji (ustawa z 1990 r.) państwo zdecydowało się wycofać z bezpośredniego wpływu na uczelnie, zastępując go wpływem pośrednim poprzez regulacje i procedury. Jednocześnie zdecydowano się na pozostawienie dużego zakresu decyzji w gestii samorządu, przyzwalając na utrzymanie wewnętrznych struktur, które jak się okazało, mają charakter antyefektywnościowy. Stało się tak co najmniej z dwóch powodów. Pierwszym z nich był opór społeczny przeciw odpłatności za studia, który blokuje możliwości wprowadzenia konkurencji i racjonalnej gospodarki na podstawie wskaźników rzadkości, czyli ceny. Drugim był opór kadry i związków zawodowych, które wywalczyły sobie duży zakres autonomii w cza-

sach rządów prezydenta Jaruzelskiego, który szedł na ustępstwa w stosunku do wpływowego, ale nielicznego segmentu społeczeństwa, jakim jest społeczność akademicka. Trudności, z którymi boryka się sektor nauki i szkolnictwa wyższego, są jeszcze jednym objawem spuścizny „realnego socjalizmu”. Bezpłatna uczelnia państwowa to „urząd rozdzielający miejsca na wykładach i laboratoriach [...] stopnie na egzaminach [...] i dyplomy” (Beksiak i in. 1996).

### Niespójny system zarządzania

W 1990 r., nawiązując do tradycji II Rzeczypospolitej, w polskich szkołach wyższych wprowadzono rozwiązania wzorowane na tradycji niemieckiej, zgodnie z którą pracownikom naukowym powierza się całość spraw związanych z zarządzaniem uczelnią, także odpowiedzialność za realizację wewnętrznego ładu. Role władzy wykonawczej, ustawodawczej i reprezentacji pracowniczej są pomieszanane. Zarząd uczelni jest jednocześnie jej samorządem wewnętrznym. Składa się on z wybieranych ciał kolegialnych (senaty i rady wydziałów) oraz z ciał jednoosobowych (rektorzy i dziekani). Rektor jest głową samorządu. Senat i rady wydziałów reprezentują społeczność akademicką, a więc są to organy samorządowe. Ich funkcjonowanie wymaga dużych zmian, ponieważ ich cele, funkcje i odpowiedzialności są niejasne i zagmatwane – jednocześnie reprezentują społeczność akademicką i zarządzają nią. Ponadto powszechne jest rozwodnienie ról tych ciał, które są najczęściej zbyt liczne, aby mogły być efektywne w swej roli władzy wykonawczej. Również uprawnienia właściciela są rozmyte i rozproszone, ponieważ występuje wielość organów nadzorczych oraz istnieje skomplikowane krzyżowanie się działalności samorządowych i administracji państwowej. Ustawa nie rozgranicza tych dwóch spraw, a większość propozycji reform jak dotąd nawet ich nie zauważała. Ciała samorządowe powinny współodpowiadać za działalność merytoryczną uczelni, czyli za edukację i badania. Za działalność szkoły wyższej jako efektywnie działającego przedsiębiorstwa musi odpowiadać profesjonalny zarząd. Funkcje samorządowe i zarządcze muszą być rozdzielone, choć są współzależne. Sprawne funkcjonowanie uczelni może zapewnić tylko współpraca tych dwóch ciał i osiągnięte przez nie kompromisy.

### Podsumowanie

Nie ma niezmiennych i uniwersalnych odpowiedzi na pytanie, jak najlepiej sterować formalnie zorganizowanymi instytucjami. Rozbieżność między zamierzonymi efektami zmian organizacyjnych a osiągniętymi rezultatami tych zmian jest sytuacją typową. Doświadczenie pokazuje, że reformy rodzą popyt na dalsze reformy. Podczas gdy w latach sześćdziesiątych XX w. europejskie reformy ładu wewnętrznego uczelni czerpały inspirację z ładu publicznego, to obecnie wzorcem są struktury zarządzania w sektorze prywatnym. Wyniki badań potwierdzają, że zmiany sterowania systemem idą, choć niepewnym krokiem, w kierunku większego urynkwienia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Uczelnie stały się już dużo bardziej świadome globalnego wymiaru edukacji oraz są bardziej niż kiedykolwiek produktywne w sensie masowości wykształcenia i liczby prac badawczych.

Wiele narodowych ministerstw szkolnictwa wyższego przeszło na sterowanie bardziej za pomocą wskaźników i kontraktów niż prawa i regulacji. Reformy stały się mniej ideologią, a bardziej poszukiwaniem rozwiązań praktycznych. Coraz powszechniejsze jest przekonanie, że trzeba ciągle szukać lepszych rozwiązań. Najlepsza jest metoda prób i błędów, która pokazuje, co się sprawdza w praktyce, a co nie. Aby modyfikować system szkolnictwa wyższego tą metodą, regulacje prawne muszą być na tyle ogólne, aby nie blokowały możliwości dokonywania zmian trudnych do przewidzenia przez legislatorów. Jeśli prawo jest tak szczegółowe jak obecnie w Polsce, to ogromny nakład wysiłku i czasu należy przeznaczyć na zmianę prawa, zanim będzie można dokonać jakichkolwiek zmian w sferze realnej.

### Aneks Porównanie ładów akademickich

Model	Anglo-amerykański	Europejski / polski
1	2	3
<b>Ogólne cechy modelu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rola państwa</li> <li>• „Gorset prawny”</li> <li>• System wartości/cele</li> <li>• Rola rynku/konkurencji</li> <li>• Rola „starszyny” akademickiej</li> <li>• Postrzeganie wyższego wykształcenia</li> </ul>	rynkowy <u>mała</u> <u>luźny</u> <u>usługowy</u> <u>duża</u> <u>średnia</u>  <u>dobro prywatne</u>	biurokratyczno-oligarchiczny średnia ścisły kulturowy mała/żadna duża  dobro publiczne
<b>Szczegółowe cechy modelu</b>		
Założyciel	stanowy lub prywatny	ministerstwo/fundator
Wpływ rządu centralnego	stypendia	finansowanie, regulacje, nadzór
Forma prawna	<u>korporacja niedochodowa</u>	wpis do rejestru państwowego
Finansowanie	prywatne i stanowe	państwowe
Wizja, misja	własna uczelni	nie ma lub państwowa
Zewnętrzni interesariusze	<u>lokalni, biznes</u>	głównie państwo
Wybór prezydenta/rektora	<u>rada powiernicza</u>	samorząd/państwo
Rektor/prezydent	<u>zawód</u>	epizod w karierze naukowej
Władza rektora/prezydenta	<u>silna</u>	słaba (ograniczona przez wydziały)
Rola senatu	<u>doradcza</u>	samorząd
Kompetencje samorządu/zarządu	<u>ściśle rozdzielone</u>	często pomieszane
Zaangażowanie w samorządzie	malejące	nadal silne

1	2	3
Administracja	siłna/ samodzielna	słaba/ podporządkowana
Dobór kadry	<u>konkursy</u>	pseudo konkursy
Kadra z wykształceniem	<u>z innych uczelni</u>	z własnej uczelni
Ocena kadry	<u>istotna</u>	mało istotna
Lojalność kadry w stosunku do	dziedziny wiedzy	uczelni
Tempo kariery akademickiej	<u>szybkie</u>	zbyt wolne
Mobilność kadry	duża	mała
Płace kadry	<u>rynek</u>	państwo („widelki”)
Programy nauczania	<u>uczelnia i rynek</u>	państwo i uczelnia
Kontrola jakości – akredytacja	<u>prywatna</u>	„ciało buforowe”
Zróznicowanie profilu i jakości	<u>bardzo duże</u>	małe/średnie
Student	klient	petent
Wydatki studenta	<u>czesne (minus stypendium), utrzymanie</u>	utrzymanie
Stypendia często w relacji do	dochodu	wyników nauki
Wybór uczelni	reputacja uczelni	bliskość uczelni
Wstępna selekcja na uczelnię	tak	nie
Wybór kierunku	<u>pod wpływem rynku pracy</u>	zainteresowania/moda
Mobilność studentów	łatwa i znaczna	trudna (zwłaszcza przed Bolonią)
Początek studiów	<u>najczęściej liberal arts</u>	od początku kierunek studiów
Decyzja o specjalizacji	<u>późna</u>	zbyt wczesna

Uwaga: pozycje podkreślone prawdopodobnie warto są dyskusji o „przeszczepleniu” do Polski.

## Literatura

### Beksiak J. i in. 1996

*Badania nad edukacją ekonomiczną dla gospodarki rynkowej w Polsce*, Komitet Badań Naukowych, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa.

### Cadbury A. 1992

*In the Case of a Business or of a Non-profit Organization, Governance Relates to Consistent Management, Cohesive Policies, Processes and Decision-rights for a Given Area of Responsibility*, w: A. Cadbury: *The Report of the Committee on the Financial Aspects of Corporate Governance*, London ([www.ecgi.org/codes/documents/cadbury.pdf](http://www.ecgi.org/codes/documents/cadbury.pdf)).

### Dąbrowa-Szefler M., Jabłocka-Prystopska J. 2006

*Country Background Report for Poland, OECD Thematic Review of Tertiary Education*, Warsaw, July.

### Figel J. 2004

*Reforming Higher Education*, Charles University, Prague, 6 December.



**Fulton O. i in. 2007**

*OECD Reviews on Tertiary Education. Poland 2007*, OECD, Paris.

**Gornitzka Ā., Kogan M., Amaral A. 2005**

*Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation*, Springer Verlag, Dordrecht.

**Governance... 2007**

*Governance Reform Survey Results. Part Four. The Extent and Impact of Higher Education Governance Reform across Europe. Final Report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission*, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Enschede.

**Groof J. de, Svec J., Neave G. 1998**

*Democracy and Governance in Higher Education*, Kluwer Law International, The Hague.

**Polszakiewicz B. 2007**

*Ład instytucjonalny w gospodarce*, prezentacja na posiedzeniu Rady Naukowej Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, Warszawa, 18 stycznia.

**Shleifer A., Vishny R.W. 1996**

*A Survey of Corporate Governance*, „NBER Working Paper”, nr 5554.

**Statement... 1966**

*Statement on Government of Colleges and Universities Jointly Formulated by the American Association of University Professors (AAUP), the American Council on Education (ACE), and the Association of Governing Boards of Universities and Colleges (AGB)* ([www.aaup.org/AAUP/pubsres/policydocs/contents/governancestatement.htm](http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/policydocs/contents/governancestatement.htm)).

# Małgorzata Dąbrowa-Szefler

## Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego oraz wyzwania i cele systemu zawarte w raporcie *Tertiary Education for the Knowledge Society*<sup>1</sup>

Autorka omawia najważniejsze aktualne problemy systemu szkolnictwa wyższego oraz cele i zadania na przyszłość, przedstawione w dwutomowym raporcie OECD zatytułowanym *Tertiary Education for the Knowledge Society*, który ukazał się w 2008 r.

Prezentuje poglądy autorów raportu (wybitnych ekspertów) na następujące kwestie:

(1) podstawowe tendencje rozwoju szkolnictwa wyższego w ostatnich czterech dekadach; (2) problemy sterowania szkolnictwem wyższym (w tym rola państwa i rynku oraz autonomia uczelni); (3) zagadnienia finansowania szkolnictwa wyższego (w tym kwestia opłat za studia); (4) zmiany charakteru i znaczenia kariery naukowej oraz statusu nauczyciela akademickiego; (5) wybrane aspekty internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Omówienie zawiera też interesujące dane przytoczone przez autorów raportu, dotyczące poszczególnych problemów.

Słowa kluczowe: OECD, szkolnictwo wyższe, zarządzanie szkolnictwem wyższym, finansowanie szkolnictwa wyższego, internacjonalizacja szkolnictwa wyższego, kariera naukowa, nauczyciele akademicy.

### **Podstawowe tendencje rozwoju szkolnictwa wyższego w ostatnich czterech dekadach (ze szczególnym uwzględnieniem lat 1991–2005)**

Raport *Tertiary Education for the Knowledge Society* stanowi podsumowanie projektu badawczego realizowanego od 2004 r. przez Department of Education and Training Policy OECD (por. Dąbrowa-Szefler 2007), w którym uczestniczyły 24 kraje, w tym Polska. Podstawowym etapem realizacji tego projektu były najpierw raporty krajowe (*Country No-*

---

<sup>1</sup> Paolo Santiago, Karine Tremblay, Ester Basri, Elena Arnal: *Tertiary Education for the Knowledge Society*, t. 1: *Special Features: Governance, Funding, Quality*, t. 2: *Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*, OECD, Paris 2008. Szersze informacje na temat procesu realizacji projektu znajdują się w tomie 1, s. 3.

tes), przygotowywane przez poszczególne kraje uczestniczące, a następnie 14 raportów autorstwa międzynarodowych ekspertów, opracowanych na podstawie ich wizyt w tych krajach oraz obszernej literatury przedmiotu. Udział ekspertów zagranicznych w przeglądach systemów szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach pozwolił zespołowi autorskiemu na podjęcie tematów, które – ze względu na kontrowersyjność oraz opór grup interesów – w debacie wewnętrznej napotykały istotne trudności i niekiedy pomijane są milczeniem.

Autorzy raportu uważają, iż mimo niekwestionowanych różnic między poszczególnymi krajami w organizacji i funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego, które wynikają z tradycji historycznej i kulturowej, można określić wspólne cechy tych systemów, a przede wszystkim zidentyfikować najważniejsze priorytety polityki w dziedzinie szkolnictwa wyższego, wspólne dla tych krajów (t. 1, s. 18). Priorytety te zostały zdefiniowane na podstawie dotychczasowych ogólnych tendencji charakteryzujących przemiany w szkolnictwie wyższym w ostatnich 40 latach w poszczególnych krajach, a także jako element wizji funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w przyszłości (wizji opartej na roli szkolnictwa wyższego w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy, ponieważ rozwój kwalifikacji pracowników i upowszechnienie wiedzy w społeczeństwie stały się imperatywem dla poszczególnych krajów, t. 1, s. 23). Wizja rozwoju szkolnictwa wyższego w przyszłości musi zatem zawierać cztery elementy, cztery rodzaje misji, do których zaliczono:

- tworzenie kapitału ludzkiego (poprzez system kształcenia);
- tworzenie bazy dla rozwoju wiedzy (poprzez system badań);
- upowszechnianie wiedzy (kształcenie i inne formy akumulacji wiedzy);
- międzypokoleniową transmisję wiedzy.

Na konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe (Ateny, czerwiec 2006 r.) podkreślono, że zmiany będą coraz trudniejsze do wprowadzenia, ale aby sprostać wyzwaniom przyszłości, istnieje potrzeba ich kontynuowania (t. 1, s. 24).

Ogólne kierunki zmian, które dokonały się w szkolnictwie wyższym w latach 1991–2004 autorzy ujęli w następujących grupach (t. 1, s. 14):

1. Rozwój ilościowy. Średnia roczna stopa wzrostu na poziomie 5,1% spowodowała zwiększenie się liczby studentów na świecie z 68 mln do 132 mln. Najszybsze tempo wzrostu (średnio 8,1% rocznie) wystąpiło w krajach Azji i Pacyfiku, a najniższe (1,9%) w Ameryce Północnej i Europie Zachodniej. W Europie Środkowej i Wschodniej wyniosło ono 5% w skali roku.

W latach 1991–2004 stopa skolaryzacji brutto wzrosła średnio w krajach (UNESCO 2006, tab. 1, s. 23):

- Ameryki Północnej i Europy Zachodniej z 52% do 70%;
- Europy Środkowej i Wschodniej z 33% do 54%;
- Ameryki Łacińskiej i Karaibów z 17% do 28%;
- Azji i Pacyfiku z 7% do 23%.

Dane te świadczą o przenoszeniu się tendencji do ilościowego rozwoju szkolnictwa wyższego z krajów wysoko rozwiniętych (Ameryka Północna, Europa Zachodnia) na inne części świata, czyli o globalizacji.

Autorzy raportu wymieniają następujące czynniki ekspansji ilościowej szkolnictwa wyższego (t. 1, s. 41): wzrost gospodarczy, ekspansję sektora publicznego tworzącego popyt na wysoko wykwalifikowane kadry, poszerzenie dostępu do edukacji (wzrost szans) oraz

atrakcyjność edukacji „samej w sobie” (jest to bardzo ważny czynnik według Gibbonsa [1998]).

2. Dywersyfikacja struktury pod względem udziału sektorów (publicznego, prywatnego), rodzajów szkół wyższych (akademickie, zawodowe) oraz nowych sposobów przekazywania wiedzy.

Rozróznilo następujące rodzaje szkół wyższych (t. 1, s. 45):

- publiczne;
- prywatne-zależne (otrzymują od rządu i agencji rządowych dotację pokrywającą przynajmniej 50% kosztów, w tym wynagrodzenia kadry);
- prywatne-niezależne (otrzymują od rządu dotację w wysokości nie przekraczającej 50% kosztów, a personel nie jest opłacany przez agencje rządowe).

Istotną cechą rozwoju szkolnictwa wyższego będzie także wysoka dynamika rozwoju sektora nieuniwersyteckiego (zawodowego). Nowe typy szkół są powiązane z regionem, wpływają na jego rozwój, odpowiadają na potrzeby społeczności lokalnych oraz plany życiowe i zawodowe studentów. Ekspansji edukacyjnej dokonują też tradycyjne uniwersytety, oferując kształcenie w skróconych cyklach oraz nadając – oprócz akademickich – tytuły zawodowe.

Nowe formy kształcenia (*e-learning*, kształcenie ustawiczne, modułowe i transfer punktów kredytowych) tworzą system nakierowany na kompetencje.

3. Wzrost zróżnicowania populacji studentów pod względem ich sytuacji społeczno-ekonomicznej, pochodzenia etnicznego, płci (zwiększenie udziału kobiet), poziomu i rodzaju dotychczas osiągniętego wykształcenia oraz wieku (tendencja do wydłużania się okresu studiów).

Mimo wzrastającego zróżnicowania struktury populacji studentów utrzymują się zjawiska obniżonego poziomu w dostępie do szkół wyższych niektórych grup społecznych „niedoreprezentowanych” ze względu na położenie społeczne, płeć, wiek lub pochodzenie etniczne. Dotyczy to jednak tylko niektórych krajów. W większości państw OECD „równe szanse” i poszerzenie społecznego dostępu do edukacji na poziomie wyższym stały się priorytetem. Obserwuje się dwie wyraźne tendencje: (a) do wzrostu udziału kobiet w kształceniu na poziomie wyższym oraz (b) do wzrostu udziału osób starszych, mniejszości etnicznych i imigrantów (t. 1, s. 47).

4. Nowy system finansowania i dywersyfikacja źródeł, wzrost znaczenia finansowania celowego, finansowania na podstawie wyników (efektów), wzrost znaczenia procedur opartych na konkurencyjności, a także poszerzenie (w wielu krajach) systemu pomocy materialnej dla studentów.

Mimo poszerzenia i zwiększenia pomocy materialnej dla studentów równocześnie następuje wzrost obciążenia studentów i ich rodzin kosztami kształcenia. Zjawisko to można, jak sądzę, wytłumaczyć ogólnym wzrostem kosztów wykształcenia.

W systemach pomocy materialnej dla studentów rośnie znaczenie kredytów.

5. Wzrost znaczenia odpowiedzialności uczelni, rozliczania (*accountability*) i skuteczności (*performance*), rozwój systemów zapewniania jakości oraz zasad rozliczania.

6. Nowe formy zarządzania szkołami wyższymi: nowa organizacja, formy podejmowania decyzji, kierowanie uczelniami przez menedżerów, współpraca z przedsiębiorcami.

7. Mobilność i współpraca, powiązania globalne (między uczelniami, studentami, z gospodarką, międzynarodowa współpraca badawcza).

Nie brakuje jednak problemów dyskusyjnych, które powstały przy próbach realizacji hasła „liberalizacji usług edukacyjnych”, w tym sprzedaży usług edukacyjnych innym krajom (poprzez zakładanie uczelni). Kontrowersyjność tej idei wywodzi się stąd, że obszar edukacji, w tym szkolnictwa wyższego, tradycyjnie ma charakter usług publicznych o charakterze niedochodowym<sup>2</sup>.

Wyżej wymienione, zapoczątkowane w poprzednich dwóch dekadach, przemiany wymagają jednak kontynuowania w kontekście rosnącej roli szkolnictwa wyższego w gospodarce opartej na wiedzy. Autorzy raportu eksponują tezę, iż zadaniem polityki edukacyjnej jest wykorzystanie publicznych środków przeznaczonych na edukację zgodnie z celami społecznymi i narodowymi. Szkoły wyższe muszą brać udział w realizacji tych celów i określić własne zgodnie z priorytetami narodowymi (t. 1, s. 15). Można zatem postawić pytanie – co z autonomią uczelni? Czy ma ona zostać zastąpiona centralnym sterowaniem? Odpowiedź będzie oczywiście przecząca, ponieważ tendencja do pośredniego sterowania przez państwo i autoregulacji przez uczelnie, funkcjonująca od 40 lat, nie dałaby się (nawet gdyby były takie intencje) odwrócić. Autorzy przyznają jednak, że nie jest łatwym zadaniem godzenie tych – niekiedy sprzecznych – celów wynikających z różnic interesów. Dlatego też przed polityką państwa w odniesieniu do systemu szkolnictwa wyższego postawiono także zadania dokonania zmian w sposobie ustalania celów, podejmowania decyzji, oddziaływania na szkoły wyższe oraz współpracy z nimi, by pozostawić uczelniom określony poziom swobody w wyznaczaniu celów i zadań. Podstawową cechą polityki sterowania szkołami wyższymi staje się równoczesne zwiększanie autonomii, a z drugiej strony – odpowiedzialności (rozliczania – *accountability*) (t. 1, s. 19). Skuteczność polityki zależy od dobrej informacji oraz wyników prac badawczych prowadzonych nad szkolnictwem wyższym. Na tej podstawie tworzy się bowiem diagnozę i konstruuje zadania.

## **Główne problemy i zadania na przyszłość wynikające z przeglądów krajowych**

Kontynuowanie przemian w systemach szkolnictwa wyższego jest niezbędne ze względu na nowe wyzwania związane z globalizacją i budową gospodarki opartej na wiedzy. Podstawowe kierunki tych zmian i wyzwania omawiane w poszczególnych raportach krajowych (*Country Background Reports*) oraz odpowiadające im zadania ujęte są w przedstawionych niżej grupach problemów.

### **Sterowanie szkolnictwem wyższym**

#### *Rola państwa*

Najważniejszym wyzwaniem dla rządów jest stworzenie – we współpracy ze szkołami wyższymi – wizji systemu szkolnictwa wyższego w długim i w średnim okresie oraz prze-

<sup>2</sup> W latach 1995–2004 udział nakładów na B+R wzrósł we wszystkich krajach poza Finlandią (gdzie uległ obniżeniu), Australią, Norwegią, Holandią, Irlandią i Wielką Brytanią, gdzie utrzymał się na nie zmienionym poziomie (por. t. 1, rys. 42, s. 164 oraz OECD 2007a).

łożenie jej na cele strategiczne. Punktem wyjścia powinno być jasne sformułowanie narodowych oczekiwań w stosunku do szkolnictwa wyższego. Uczelnie powinny je przekształcić w swoje cele strategiczne i zadania.

Spójny system szkolnictwa wyższego polegałby na stworzeniu równowagi między sterowaniem przez rząd a autonomią szkoły wyższej. Obecnie szkoły wyższe uwikłane są w większą liczbę sieci wynikających z różnorodnych oddziaływań niż w klasycznym „trójkącie” Burтона Clarka (1983), którego wierzchołki stanowiły: rząd (państwo) – rynek – oligarchia akademicka. Poza rynkiem (pracy, absolwenta, kandydata na studia, innowacji i prac badawczo-rozwojowych) określone potrzeby pod adresem szkół wyższych kreują społeczności lokalne oraz konkurencja międzynarodowa (t. 1, s. 71). Istotne są także powiązania między uczelniami oraz współpraca szkół wyższych.

Państwo musi dążyć – poprzez instrumenty finansowe – do zapewnienia jakości i skuteczności realizacji celów społeczno-narodowych przeniesionych na cele uczelni. Instrumentami tymi są: finansowanie ukierunkowane na realizowanie wyznaczonych celów, stabilizacja finansowania oraz rozliczanie szkół wyższych z przyjętych celów i zadań. Odpowiedzialność szkół wyższych polega na tym, że wszyscy interesariusze otrzymują rzetelną informację na temat jakości kształcenia i badań oraz metod jej zapewniania, a także kosztów kształcenia oraz sposobów korzystania przez uczelnie z posiadanych funduszy.

Rola państwa polega ponadto na zapewnieniu równych warunków dostępu do edukacji na poziomie wyższym dla całej populacji, niezależnie od płci, różnic etnicznych, statusu społeczno-ekonomicznego oraz różnic w jakości osiągniętego wcześniej wykształcenia. Nie we wszystkich krajach, które uczestniczyły w badaniu, polityka państwa stara się rozwiązywać te problemy, do czego jeszcze wrócę (t. 1, s. 59).

Do zadań państwa należy też zapewnienie odpowiedniej podaży kadr nauczycieli akademickich i badaczy. Niektóre kraje odczuwają niedostatek kadry w dyscyplinach technicznych (przede wszystkim informatyce), prawnych i ekonomicznych. Przejmuje ją sektor prywatny, oferujący wyższe wynagrodzenia i lepsze perspektywy kariery zawodowej. Sytuacja ta skłania do kontynuowania debaty na temat statusu nauczyciela akademickiego, który ostatnio uległ zmianie w wyniku odchodzenia od statusu służby publicznej i mianowania do ram bardziej elastycznego zatrudnienia i wynagradzania opartych na zasadzie konkurencji.

Bardzo szeroki wachlarz zadań dla polityki państwa w odniesieniu do szkolnictwa wyższego wiąże się z internacjonalizacją, współpracą i konkurencją w tej dziedzinie. Współpraca pozwoli na międzynarodową porównywalność oraz urzeczywistnienie idei „jakości bez granic”. Zadaniem państwa jest tworzenie warunków prawnych, organizacyjnych i finansowych do międzynarodowej mobilności nauczycieli akademickich i studentów. Rządy powinny też mieć programy motywowania uczelni, aby szkoły wyższe stały się autentycznymi uczestnikami internacjonalizacji nie tylko poprzez wysyłanie za granicę pracowników i studentów, ale także poprzez przyjmowanie studentów-obcokrajowców. Rządy mają też propagować staże zagraniczne i nowe rozwiązania systemowe, które zwiększają porównywalność szkół wyższych (np. punkty kredytowe, dwustopniowy i trzystopniowy system studiów, Europejskie Ramy Kwalifikacji).

Sterowanie szkolnictwem wyższym wymaga planowania polityki, którego podstawą jest dobra informacja. Jamil Salmi (2005) wyróżnia cztery kanały wykorzystania informacji:

- pomoc w sformułowaniu trafnej diagnozy (które formy dotychczasowego działania okazały się skuteczne, a które nieskuteczne);
- prognozowanie przyszłych kosztów i finansowania;
- diagnozowanie międzynarodowej i wewnętrznej konkurencji;
- przygotowywanie analiz i monitorowanie przebiegu procesów.

Niezmiernie ważne jest przyjmowanie perspektywy międzynarodowej, czerpanie z przykładów innych krajów oraz uczenie się od ekspertów tworzenia rozwiązań alternatywnych (*peer-learning*) (t. 1, s. 134).

Zadaniem rządów jest też koordynowanie polityki naukowej, technicznej i przemysłowej z polityką dotyczącą szkolnictwa wyższego. Jest to niezbędny element konstruowania warunków zewnętrznych zapewniających skuteczność funkcjonowania szkolnictwa wyższego i projektowanych zmian zmierzających do wzrostu udziału tego szkolnictwa w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy. Koordynacja polityki gospodarczej, finansowej i technologicznej może dawać efekt synergii (np. przeniesienie priorytetowych kierunków badań na kierunki kształcenia). Dodać należy do tego współpracę z resortem pracy (kształcenie zawodowe a kształcenie akademickie, kształcenie ustawiczne) oraz koordynację działalności władz lokalnych w tych dziedzinach. Jest to szczególnie ważne dla tworzenia więzi między pierwszym a drugim szczeblem kształcenia, między różnymi typami szkół wyższych, a także między kształceniem zawodowym a kształceniem ustawicznym. Autorzy raportu podkreślają potrzebę płynnego przechodzenia między poziomami kształcenia, między kształceniem zawodowym a kształceniem akademickim, a także konieczność zredukowania powtórzeń w programach (t. 1, s. 147).

### *Szkoły wyższe*

Drugi wierzchołek trójkąta – oligarchia akademicka – cieszy się rosnącą autonomią, co oznacza, że decyduje lub bezpośrednio uczestniczy w podejmowaniu decyzji, które dotyczą szkolnictwa wyższego. Wzrost autonomii uczelni, zapoczątkowany w latach osiemdziesiątych XX w. jako autoregulacja (van Vught 1989), nabrał nowych cech, które pozwalają szkołom wyższym na określenie przez nie same misji i celów strategicznych. Muszą one jednak być zgodne z celami społecznymi i gospodarczymi kraju. Następuje też wzrost autonomii wewnętrznej, niezbędnej dla skutecznej realizacji tych celów. Autonomię instytucjonalną można rozpatrywać w następujących aspektach (t. 1, s. 81):

- zarządzania uczelniami (w tym dokonywania zmian strukturalnych);
- kadry (sposoby selekcji i oceny, struktura stanowisk, warunki pracy i płacy);
- studentów (selekcja i nabór – liczba, zasady);
- finansów (w tym wysokość i zróżnicowanie czesnego);
- kształcenia (w tym programy i ich akredytacja, zarządzanie jakością);
- prowadzenia badań (w tym decydowanie o priorytetach).

Odpowiednio do wzrostu autonomii uczelni rośnie też odpowiedzialność za podejmowanie decyzji i działania, a także za sposób wykorzystywania funduszy pochodzących ze struktur publicznych. Szkoły wyższe są zobowiązane do rozliczania się ze swojej skuteczności przed interesariuszami zewnętrznymi (przede wszystkim rządem, ale także przedsiębiorstwami) oraz wewnętrznymi (studentami).

Rosnąca komercjalizacja, a w ślad za tym zależność od środków pochodzących ze źródeł prywatnych i fundacji, skutkuje zmianą sposobu zarządzania w uczelni. Coraz większą rolę w zarządzaniu strategicznym odgrywają ciała kolegialne, składające się z interesariuszy wewnętrznych (nauczyciele akademicy, studenci, inni pracownicy) oraz zewnętrznych (przedstawiciele gospodarki i władz lokalnych) (t. 1, s. 50–57). Najczęściej spotykanymi modelami zarządzania są:

- model, w którym regulacje prawne określają zadania i funkcje interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych w zarządzaniu uczelnią;
- model, w którym przepisy uprawniają szkoły wyższe do samodzielnego decydowania o sposobie udziału interesariuszy w zarządzaniu.

W większości analizowanych krajów występuje model pierwszy, ale w Polsce, Chinach, Estonii, Holandii, Hiszpanii, Rosji, Szwajcarii i Korei Południowej sposób tworzenia ciał zarządzających z udziałem interesariuszy zależy od samej uczelni<sup>3</sup>. Niekiedy jednak udział interesariuszy w zarządzaniu szkołą wyższą jest mało efektywny (tak było w Hiszpanii, gdzie zmniejszono ich liczbę w radzie zarządzającej uczelni z 50 osób do 3) lub występuje ich duża fluktuacja.

Jest to temat wymagający, w moim przekonaniu, uważnego przeanalizowania doświadczeń innych krajów (Czechy dają pozytywne przykłady funkcjonowania ciał zarządzających z udziałem interesariuszy zewnętrznych) oraz pozostawienia szczegółowych regulacji samym uczelniom. Chodzi bowiem o to, żeby interesariusze wewnętrzni byli rzeczywiście zainteresowani uczestniczeniem w organie zarządzającym (np. przez wywieranie wpływu na programy studiów). To jednak może prowadzić do konfliktu interesów między nimi a kadrą akademicką. Problem roli organu zarządzającego, z udziałem interesariuszy zewnętrznych, stanowi część szerokiej problematyki relacji między potrzebami rynku a długookresowymi potrzebami rozwoju nauki. Niezbędne wydaje się znalezienie kompromisu. W jaki sposób? Oto problem do dyskusji.

### Rynek

Trzeci wierzchołek trójkąta – rynek – odgrywa dużą rolę w kształtowaniu decyzji szkoły wyższej dotyczących finansowania czy programów kształcenia, zwłaszcza w takich krajach jak Stany Zjednoczone, Japonia czy Korea Południowa. Według teorii neoliberalnych, zgodnie z regułami rynku konsument (student, przedsiębiorca) powinien mieć prawo do: (a) swobodnego wyboru producenta (uczelni); (b) swobodnego wyboru produktu (kierunku, specjalizacji itp.); (c) rzetelnej informacji dotyczącej ceny i jakości produktu; (d) wyboru produktu przy określonej cenie. Natomiast producent (szkoła) powinien mieć prawo do: (a) swobodnego doboru asortymentu (kierunku, dyscyplin) zgodnie z popytem; (b) swobodnego przyjmowania studentów; (c) swobodnego wykorzystywania środków finansowych; (d) swobody w określaniu ceny (czesnego) oraz do zmiany tej ceny odpowiednio do sytuacji rynkowej. Jednak w odniesieniu do szkół wyższych rynek może działać tylko w ograniczony sposób, ponieważ edukacja (w tym szkolnictwo wyższe) należy do sfery

<sup>3</sup> W Australii, na podstawie rozporządzenia rządu z 2003 r., wprowadzono przepis, iż 60% członków ciała zarządzającego ma pochodzić z zewnątrz (w tym 32% z biznesu, 10% z lokalnego samorządu, 7% ma się rekrutować spośród urzędników służb publicznych, 4% – spośród polityków), a 40% z uczelni.



usług publicznych i w decydującym stopniu jest finansowana przez państwo (ogół podatników). Jest to czynnik ograniczający rolę rynku, ale w stopniu zależnym od modelu polityki realizowanej w danym kraju. W ostatnich dekadach oddziaływanie rynku na przedsiębiorstwa znacznie się zwiększyło w związku z ideami samoregulacji i rozliczania oraz uniwersytetu przedsiębiorczego (Clark 1998, 2001; Bok 2003).

Proces zwiększania się roli rynku wynika przede wszystkim z ograniczeń w finansowaniu budżetowym szkół wyższych. Muszą one poszukiwać środków finansowych realizując usługi konsultingowe czy edukacyjne na rzecz przedsiębiorców. Rynek odbiorcy tworzą też studenci, którzy płacą za swoje studia. Jakkolwiek czesne nie pokrywa kosztów kształcenia w szkole wyższej, to jednak generuje potrzebę takiego kształtowania struktury studiów i ich programów, aby sylwetka absolwenta odpowiadała potrzebom rynku pracy. Wyzwania, jakie stoją przed systemem szkolnictwa wyższego polegają – według autorów raportu (t. 1, tab. 1, s. 16) – na uznaniu rynku pracy za jeden z czynników, które szkoły muszą uwzględniać przy tworzeniu strategii, a także zadań na krótszy okres. Chodzi też o traktowanie sukcesów absolwentów na rynku pracy jako kryterium skuteczności funkcjonowania uczelni. Wyzwaniem dla szkół wyższych staje się zatem konieczność dostosowania procesu kształcenia i innych elementów działalności (w tym badań) do potrzeb rynku pracy absolwentów. Należy m.in. wprowadzić elastyczniejsze warunki studiowania dla studentów pracujących.

Drugim kierunkiem oddziaływania rynku na system szkolnictwa wyższego jest obowiązek rozliczania się uczelni – nie tylko ze środków finansowych, ale także z realizacji innych postawionych celów, przede wszystkim w odniesieniu do jakości. Rozliczanie może zatem mieć różne formy i występować jako (t. 1, s. 89):

- element systemu zapewnienia jakości (rozdz. 5);
- finansowanie celowe (na podstawie wskaźników skuteczności, rozdz. 4);
- bezpośrednio działający mechanizm rynkowy („studenci głosują nogami”, rozdz. 3.2 i 4);
- uczestnictwo zewnętrznych interesariuszy w ciałach zarządzających (rozdz. 3.6);
- publikowanie informacji o osiągnięciach uczelni (rozdz. 5).

## Problemy finansowania szkolnictwa wyższego

### Zmiana źródeł finansowania

Autorzy raportu sformułowali tezę, iż strategia finansowania szkół wyższych powinna być powiązana z priorytetami narodowymi (t. 1, s. 163). Jednak już na początku odpowiedniego rozdziału (rozdz. 4) przedstawili dane świadczące o zwiększaniu się udziału finansowania prywatnego w nakładach na szkolnictwo wyższe (zjawisko to nie dotyczy Hiszpanii, Irlandii i Czech, t. 1, s. 167). Ciężar studiowania przesunął się zatem z rządów na studentów i ich rodziny. Według D. Bruce’a Johnstone’a (2006) przesunięcie to dokonało się wskutek wprowadzenia następujących rozwiązań:

- wprowadzenie czesnego w szkołach wyższych, w których dotąd nie występowało;
- wzrost wysokości czesnego;

- tworzenie specjalnego rodzaju opłat za studia dla studentów „ponadkontyngentowych” (w wielu krajach Europy Środkowej);
- zmniejszenie liczby stypendiów;
- wzrost oprocentowania kredytów studenckich;
- ograniczenie subsydiów dla publicznego sektora szkolnictwa wyższego przy równoczesnym ich zwiększeniu dla sektora prywatnego (który pobiera czesne).

Najwyższy udział studentów (i ich rodzin) w pokrywaniu kosztów studiów występuje w Chile (ponad 80%) oraz w Korei Południowej (ponad 50%), najniższy (poniżej 5%) w Belgii, Austrii, Danii, Grecji i Szwecji (gdzie koszty w ogóle nie obciążają studentów).

Skutkiem zmniejszenia się tej części dochodów publicznych, które są przeznaczane na szkolnictwo wyższe jest zwiększenie kosztów kształcenia przypadających na jednego studenta (t. 1, s. 174). Tendencja ta wynika ze wzrostu intensywności pracy (podobnie jak w gospodarce) wskutek wprowadzania nowych technologii, podnoszenia poziomu jakości oraz komfortu i warunków pracy (t. 1, s. 176–179). Na ogólne zwiększenie kosztów kształcenia wywiera też wpływ wzrost stopy inflacji (Johnstone 2004, 2006). Zdaniem jednak niektórych autorów (Jacobs, Van der Ploeg 2006) fakt wzrostu kosztów nie może stanowić argumentu przemawiającego za zwiększeniem obciążenia budżetu państwa tymi kosztami. W konsekwencji realizowania takiej polityki rośnie obciążenie studentów opłatami za studia. Względne ograniczenie finansowania szkolnictwa wyższego przez państwo powoduje następujące konsekwencje (za Johnstone 2006):

- pogorszenie jakości kadry (która podejmuje dodatkowe zatrudnienie) oraz jakości wyposażenia uczelni;
- rezygnowanie ze studiów wybitnych studentów pochodzących z ubogich rodzin;
- podejmowanie przez studentów dodatkowej pracy ze szkodą dla jakości studiów.

Jako drugi argument przemawiający za koniecznością obciążenia studentów wyższymi kosztami kształcenia wysuwa się ten, iż wydatki państwa na szkolnictwo wyższe pochodzą z nakładów podatników, z których 75% (obywatele krajów OECD w wieku 25–64 lat) nie ma wyższego wykształcenia. Z dochodu uzyskiwanego z posiadania wyższego wykształcenia korzysta tylko niewielka grupa populacji danego kraju (od jednej czwartej do jednej trzeciej). Jak podkreśla Nicolas Barr (2004), równy dostęp do edukacji nie powinien być realizowany poprzez bezpłatne studia, lecz przez stworzenie systemu pomocy dla osób zdolnych, pochodzących z grup upośledzonych społecznie. Wiąże się z tym argument, iż zwiększenie indywidualnych obciążeń kosztami studiowania może wpłynąć na wzrost wydatków państwa ukierunkowanych na system pomocy materialnej dla studentów. Wreszcie wysuwa się też argument, iż czesne, jako element mechanizmu rynkowego, może poprawić efektywność studiów (studenci starają się kończyć studia w przewidzianym terminie).

Według autorów raportu realizacja taktyki obarczania studentów wzrostem kosztów może napotykać trudności natury kulturowej, technicznej, strategicznej i ideologicznej (t. 1, s. 179). Trudności o charakterze kulturowym (zdaniem autorów) wynikają z:

- przekonania funkcjonującego w niektórych krajach (zwłaszcza skandynawskich), że student nie powinien płacić za studia, ponieważ wszystkie usługi publiczne powinny być bezpłatne, co jest uzasadnione wysokim poziomem opodatkowania obywateli;
- tradycji niezależności młodych ludzi (w tym studentów) od rodziców.

Źródłem trudności technicznych są problemy z określeniem przyszłych korzyści studenta uzyskiwanych z wyższego wykształcenia oraz korzyści, jakie uzyskuje całe społeczeństwo z rozwoju wyższej edukacji i podniesienia się poziomu jego wykształcenia. Trudności natury strategicznej wynikają z faktu, że nakłady na szkolnictwo wyższe w podziale środków budżetowych są konkurencyjne w stosunku do innych ważnych celów społecznych, takich jak edukacja pierwszego i drugiego szczebla, zdrowie i bezpieczeństwo obywateli. Przy tworzeniu przez rząd długookresowej strategii szkolnictwo wyższe może przegrać z tymi celami. Trudności natury ideologicznej wyrażają się m.in. w przekonaniu, iż obecność sił rynkowych, komercjalizacja szkolnictwa wyższego, jest sprzeczna z dążeniem do racjonalnego gospodarowania i obniżania kosztów (chodzi tu o globalne koszty społeczne – M.Sz.).

Wielu badaczy dowodzi, na co powołują się autorzy raportu (t. 1, s. 181), że niski poziom czesnego niekoniecznie oznacza łatwiejszy dostęp do edukacji. Wprawdzie studenci pochodzący z biednych rodzin są wrażliwi na zmiany wysokości czesnego (na co wskazują wyniki badań głównie w Stanach Zjednoczonych), ale to przede wszystkim system pomocy materialnej wywiera wpływ na poziom skolaryzacji na poziomie wyższym (też na przykładach ze Stanów Zjednoczonych)<sup>4</sup>.

Autorzy raportu formułują tezę, iż istnieje zależność między sposobem finansowania szkolnictwa wyższego i obciążeniem kosztami studentów a poziomem skolaryzacji (t. 1, s. 187). Z tego punktu widzenia podzielono analizowane kraje na pięć grup:

Pierwsza grupa obejmuje Australię, Chile, Nową Zelandię, Holandię i Wielką Brytanię (bez Szkocji). Koszty studiów są tu podzielone na dwie części: jedną ponosi rząd razem ze szkołą wyższą i studentem (są to bezpośrednie koszty kształcenia), a drugą student i jego rodzina (koszty utrzymania). W krajach tych funkcjonuje rozwinięty system pomocy materialnej, jednakowy dla wszystkich studentów. Zasada partycypacji w kosztach jest tutaj powszechnie akceptowana, a stopa skolaryzacji kształtuje się na poziomie średnim dla krajów OECD.

Do drugiej grupy należą Chiny, Japonia i Korea Południowa. Obciążenie studentów kosztami jest znaczne, a system pomocy dla studentów słabo rozwinięty. Mimo że koszty kształcenia ponoszą studenci i ich rodziny, poziom skolaryzacji jest bardzo wysoki (w Japonii i Korei), ponieważ ambicją rodziców i studentów jest osiągnięcie wysokiego statusu społecznego dzięki wykształceniu.

Trzecia grupa obejmuje Chorwację, Estonię, Polskę i Rosję. System finansowania edukacji na poziomie wyższym jest zróżnicowany dla różnych grup studentów: jedni są finansowani przez państwo, inni w znacznym stopniu partycypują w kosztach, płacąc czesne. System pomocy dla studentów odgrywa małą rolę; jest też zróżnicowany według grup studentów (brak danych w tym miejscu o średnim poziomie skolaryzacji).

Do grupy czwartej należą Finlandia, Islandia, Norwegia i Szwecja. Koszty studiów nie obciążają studentów, lecz państwo (z wyjątkiem szkół prywatnych, finansowanych dodatkowo z funduszy publicznych w Islandii i niektórych prywatnych uczelni w Norwegii). Studenci nie płacą czesnego i otrzymują pomoc na utrzymanie. System ten nie opiera się (jak

<sup>4</sup> Badanie przeprowadzone przez Susan Dynarski w 6 tys. szkół wyższych wśród studentów studiów stacjonarnych pokazało, że likwidacja programu ubezpieczenia społecznego studentów w wieku 18–22 lata (*Security Social*) skutkowałą spadkiem ich liczby o jedną trzecią (za: *Tertiary Education...*, t. 1, s. 182).

- tworzenie specjalnego rodzaju opłat za studia dla studentów „ponadkontyngentowych” (w wielu krajach Europy Środkowej);
- zmniejszenie liczby stypendiów;
- wzrost oprocentowania kredytów studenckich;
- ograniczenie subsydiów dla publicznego sektora szkolnictwa wyższego przy równoczesnym ich zwiększeniu dla sektora prywatnego (który pobiera czesne).

Najwyższy udział studentów (i ich rodzin) w pokrywaniu kosztów studiów występuje w Chile (ponad 80%) oraz w Korei Południowej (ponad 50%), najniższy (poniżej 5%) w Belgii, Austrii, Danii, Grecji i Szwecji (gdzie koszty w ogóle nie obciążają studentów).

Skutkiem zmniejszenia się tej części dochodów publicznych, które są przeznaczane na szkolnictwo wyższe jest zwiększenie kosztów kształcenia przypadających na jednego studenta (t. 1, s. 174). Tendencja ta wynika ze wzrostu intensywności pracy (podobnie jak w gospodarce) wskutek wprowadzania nowych technologii, podnoszenia poziomu jakości oraz komfortu i warunków pracy (t. 1, s. 176–179). Na ogólne zwiększenie kosztów kształcenia wywiera też wpływ wzrost stopy inflacji (Johnstone 2004, 2006). Zdaniem jednak niektórych autorów (Jacobs, Van der Ploeg 2006) fakt wzrostu kosztów nie może stanowić argumentu przemawiającego za zwiększeniem obciążenia budżetu państwa tymi kosztami. W konsekwencji realizowania takiej polityki rośnie obciążenie studentów opłatami za studia. Względne ograniczenie finansowania szkolnictwa wyższego przez państwo powoduje następujące konsekwencje (za Johnstone 2006):

- pogorszenie jakości kadry (która podejmuje dodatkowe zatrudnienie) oraz jakości wyposażenia uczelni;
- rezygnowanie ze studiów wybitnych studentów pochodzących z ubogich rodzin;
- podejmowanie przez studentów dodatkowej pracy ze szkodą dla jakości studiów.

Jako drugi argument przemawiający za koniecznością obciążenia studentów wyższymi kosztami kształcenia wysuwa się ten, iż wydatki państwa na szkolnictwo wyższe pochodzą z nakładów podatników, z których 75% (obywatele krajów OECD w wieku 25–64 lat) nie ma wyższego wykształcenia. Z dochodu uzyskiwanego z posiadania wyższego wykształcenia korzysta tylko niewielka grupa populacji danego kraju (od jednej czwartej do jednej trzeciej). Jak podkreśla Nicolas Barr (2004), równy dostęp do edukacji nie powinien być realizowany poprzez bezpłatne studia, lecz przez stworzenie systemu pomocy dla osób zdolnych, pochodzących z grup upośledzonych społecznie. Wiąże się z tym argument, iż zwiększenie indywidualnych obciążeń kosztami studiowania może wpłynąć na wzrost wydatków państwa ukierunkowanych na system pomocy materialnej dla studentów. Wreszcie wysuwa się też argument, iż czesne, jako element mechanizmu rynkowego, może poprawić efektywność studiów (studenci starają się kończyć studia w przewidzianym terminie).

Według autorów raportu realizacja taktyki obarczania studentów wzrostem kosztów może napotykać trudności natury kulturowej, technicznej, strategicznej i ideologicznej (t. 1, s. 179). Trudności o charakterze kulturowym (zdaniem autorów) wynikają z:

- przekonania funkcjonującego w niektórych krajach (zwłaszcza skandynawskich), że student nie powinien płacić za studia, ponieważ wszystkie usługi publiczne powinny być bezpłatne, co jest uzasadnione wysokim poziomem opodatkowania obywateli;
- tradycji niezależności młodych ludzi (w tym studentów) od rodziców.

Źródłem trudności technicznych są problemy z określeniem przyszłych korzyści studenta uzyskiwanych z wyższego wykształcenia oraz korzyści, jakie uzyskuje całe społeczeństwo z rozwoju wyższej edukacji i podniesienia się poziomu jego wykształcenia. Trudności natury strategicznej wynikają z faktu, że nakłady na szkolnictwo wyższe w podziale środków budżetowych są konkurencyjne w stosunku do innych ważnych celów społecznych, takich jak edukacja pierwszego i drugiego szczebla, zdrowie i bezpieczeństwo obywateli. Przy tworzeniu przez rząd długookresowej strategii szkolnictwo wyższe może przegrać z tymi celami. Trudności natury ideologicznej wyrażają się m.in. w przekonaniu, iż obecność sił rynkowych, komercjalizacja szkolnictwa wyższego, jest sprzeczna z dążeniem do racjonalnego gospodarowania i obniżania kosztów (chodzi tu o globalne koszty społeczne – M.Sz.).

Wielu badaczy dowodzi, na co powołują się autorzy raportu (t. 1, s. 181), że niski poziom czesnego niekoniecznie oznacza łatwiejszy dostęp do edukacji. Wprawdzie studenci pochodzący z biednych rodzin są wrażliwi na zmiany wysokości czesnego (na co wskazują wyniki badań głównie w Stanach Zjednoczonych), ale to przede wszystkim system pomocy materialnej wywiera wpływ na poziom skolaryzacji na poziomie wyższym (też na przykładach ze Stanów Zjednoczonych)<sup>4</sup>.

Autorzy raportu formułują tezę, iż istnieje zależność między sposobem finansowania szkolnictwa wyższego i obciążeniem kosztami studentów a poziomem skolaryzacji (t. 1, s. 187). Z tego punktu widzenia podzielono analizowane kraje na pięć grup:

Pierwsza grupa obejmuje Australię, Chile, Nową Zelandię, Holandię i Wielką Brytanię (bez Szkocji). Koszty studiów są tu podzielone na dwie części: jedną ponosi rząd razem ze szkołą wyższą i studentem (są to bezpośrednie koszty kształcenia), a drugą student i jego rodzina (koszty utrzymania). W krajach tych funkcjonuje rozwinięty system pomocy materialnej, jednakowy dla wszystkich studentów. Zasada partycypacji w kosztach jest tutaj powszechnie akceptowana, a stopa skolaryzacji kształtuje się na poziomie średnim dla krajów OECD.

Do drugiej grupy należą Chiny, Japonia i Korea Południowa. Obciążenie studentów kosztami jest znaczne, a system pomocy dla studentów słabo rozwinięty. Mimo że koszty kształcenia ponoszą studenci i ich rodziny, poziom skolaryzacji jest bardzo wysoki (w Japonii i Korei), ponieważ ambicją rodziców i studentów jest osiągnięcie wysokiego statusu społecznego dzięki wykształceniu.

Trzecia grupa obejmuje Chorwację, Estonię, Polskę i Rosję. System finansowania edukacji na poziomie wyższym jest zróżnicowany dla różnych grup studentów: jedni są finansowani przez państwo, inni w znacznym stopniu partycypują w kosztach, płacąc czesne. System pomocy dla studentów odgrywa małą rolę; jest też zróżnicowany według grup studentów (brak danych w tym miejscu o średnim poziomie skolaryzacji).

Do grupy czwartej należą Finlandia, Islandia, Norwegia i Szwecja. Koszty studiów nie obciążają studentów, lecz państwo (z wyjątkiem szkół prywatnych, finansowanych dodatkowo z funduszy publicznych w Islandii i niektórych prywatnych uczelni w Norwegii). Studenci nie płacą czesnego i otrzymują pomoc na utrzymanie. System ten nie opiera się (jak

<sup>4</sup> Badanie przeprowadzone przez Susan Dynarski w 6 tys. szkół wyższych wśród studentów studiów stacjonarnych pokazało, że likwidacja programu ubezpieczenia społecznego studentów w wieku 18–22 lata (*Security Social*) skutkowałą spadkiem ich liczby o jedną trzecią (za: *Tertiary Education...*, t. 1, s. 182).

w krajach o polityce neoliberalnej) na idei czerpania korzyści z wyższej edukacji w przyszłości przez jednostkę, lecz na założeniu prawa dostępu do edukacji na poziomie wyższym dla wszystkich (zauważmy, że są to kraje bogate i o niskiej liczbie mieszkańców). Stopa skolaryzacji jest na poziomie powyżej średniej dla krajów OECD.

Do piątej grupy zaliczono Belgię, Czechy, Francję, Grecję, Hiszpanię, Meksyk, Portugalie i Szwajcarię. Obciążenie studentów kosztami bezpośrednimi studiów (czesne) jest w tych krajach małe, szkoły wyższe utrzymują się z dotacji publicznych. System pomocy materialnej natomiast jest słabo rozwinięty, znajduje się w stadium tworzenia. Poziom stopa skolaryzacji kształtuje się poniżej średniego dla krajów OECD.

Na podstawie analizy statystyk autorzy raportu sformułowali tezę, iż wysoki poziom uczestnictwa w wyższej edukacji szkolnej występuje w dwóch grupach krajów – tych, w których istnieje:

- wysoki poziom finansowania szkół wyższych równocześnie ze źródeł publicznych i prywatnych;
- wysoki poziom finansowania publicznego, dzięki wysokiemu poziomowi opodatkowania obywateli.

### Opłaty za studia

W większości analizowanych krajów studenci płacą czesne. Ze względu na różnice występujące w systemach opłat za studia wyróżniono trzy grupy krajów.

Pierwsza z nich obejmuje kraje, w których czesne opłacają wszyscy studenci w szkołach publicznych i prywatnych finansowanych przez państwo. Czesne pokrywa koszty kształcenia uczelni w znacznym stopniu w Australii, Chile, Japonii i Korei Południowej; w średnim stopniu w Chinach, Holandii, Nowej Zelandii i Wielkiej Brytanii oraz w małym stopniu w Belgii, Francji, Meksyku i Portugalii. Do tej grupy trzeba też zaliczyć wyższe szkoły zawodowe w Czechach oraz sektor uniwersytecki w Hiszpanii.

W drugiej grupie, do której autorzy zaliczyli Chorwację, Estonię, Polskę i Rosję, funkcjonuje dualny system opłat za studia. W uczelniach publicznych czesne płaci tylko część studentów, w szkołach niepublicznych płacą wszyscy. Grupa studentów płacących czesne obejmuje 50% populacji.

Trzecia grupa krajów obejmuje sektor uniwersytecki w Czechach, Finlandię, Grecję, Islandię i Norwegię oraz sektor nieuniwersytecki w Hiszpanii, Szwecji i Szkocji. W tej grupie studenci są zwolnieni z czesnego w uczelniach publicznych, natomiast – poza Finlandią i Szwecją – płacą czesne w prywatnych szkołach wyższych finansowanych ze środków publicznych.

System dualny, występujący w drugiej grupie krajów, jest powiązany ze stosowaniem kryterium akademickiego (*merit*) w rankingu studentów (najlepsi otrzymują studia bezpłatne, a płacą za nie ci, którzy zdali najslabiej). Według autorów raportu jest to rozwiązanie bardzo dyskusyjne, ponieważ w przyszłości zyski społeczne będą generowane zarówno przez absolwentów, którzy nie płacili czesnego, jak i przez tych, którzy płacili za swoje studia (t. 1, s. 193). Ponadto wyniki kandydatów na studia decydujące o ich miejscach rankingowych są zdeterminowane warunkami socjoekonomicznymi, w jakich oni żyli i kształcili się do czasu podjęcia studiów.

Różnice w systemie czesnego w krajach, w których ono występuje mogą dotyczyć:

- poziomu kształcenia (odpłatność na studia od pierwszego lub drugiego stopnia bądź też na obu poziomach);
- wieku studentów;
- charakteru kształcenia (studia stacjonarne – niestacjonarne).

Według Nicolasa Barra (2004) szkoły wyższe powinny mieć swobodę w kształtowaniu opłat za studia. W rzeczywistości uczelnie są autonomiczne w decyzjach dotyczących opłat, ale w określonych ramach ustawowych. Na przykład w Holandii o wysokości czesnego decydują uczelnie, z wyjątkiem studentów powyżej 30. roku życia oraz studentów studiów niestacjonarnych i przemiennych. W odniesieniu do tych grup o wysokości opłat decyduje resort edukacji. Takie samo rozwiązanie dotyczy studentów kształconych na odległość i na studiach podyplomowych w Korei Południowej, Meksyku i Portugalii, a w Rosji, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii studentów studiów drugiego stopnia i niestacjonarnych. W Chile i na Słowacji swoboda uczelni nie dotyczy przypadku znacznego wzrostu opłat; musi on być negocjowany z ministerstwem.

Wysokość opłat za studia, formalnie ustalana przez uczelnie, w rzeczywistości jest zatem w znacznym stopniu kontrolowana przez władzę publiczną. W niektórych krajach – Chinach, Japonii, na uniwersytetach publicznych w Hiszpanii i w Szwajcarii (na uniwersytetach publicznych oraz uniwersytetach nauk stosowanych) – wysokość czesnego ustalana jest przez władze (centralne lub regionalne, t. 1, s. 195). W niektórych krajach przepisy prawa określają maksymalną stopę wzrostu czesnego (np. w Estonii o 10%, a w Nowej Zelandii o 5%).

Można zatem stwierdzić, że zasada współuczestnictwa studenta w kosztach studiów ponoszonych przez szkoły wyższe jest realizowana w większości analizowanych krajów OECD. Należy ponadto pamiętać o kosztach własnych ponoszonych przez studenta (i jego rodzinę) na szeroko pojęte utrzymanie (koszty wyżywienia, zakwaterowania i pomocy naukowych). Koszty te są trudno wyliczalne, biorąc pod uwagę fakt przepływów ze strony państwa do studenta w postaci pomocy materialnej. Jeszcze trudniejsze do zidentyfikowania są korzyści uzyskiwane zarówno przez jednostkę, jak i całe społeczeństwo z tytułu posiadania wyższego wykształcenia. Na ten temat istnieje obszerna literatura zajmująca się metodologią obliczania nakładów i efektów płynących z wyższej edukacji<sup>5</sup>. Na tej podstawie w raporcie stwierdza się, iż obciążenie kosztami wyższego wykształcenia przesunęło się z rządów (podatników) na studentów i ich rodziny (t. 1, s. 179).

### Zmiany w formach publicznego finansowania szkół wyższych

Czytelnicy raportu mogą początkowo odnieść wrażenie, że podstawowe zmiany w publicznym finansowaniu szkół wyższych zmiernają w przeciwnych kierunkach. Wymienia się bowiem:

- konieczność stabilizacji finansowania publicznego;
- wzrost znaczenia finansowania ukierunkowanego na cele oraz potrzebę rozliczania szkół wyższych z realizacją tych celów.

<sup>5</sup> Autorzy raportu wykorzystali m.in. następujące opracowania: Boarini, Strauss (2007); MacMahon (2004); Oliveira Martins i in. (2007); Psacharopoulos (1994, 2004) Johnstone (1989, 2006).

Właściwa interpretacja wymaga zrozumienia terminu „stabilizacja” jako utrzymania wysokości nakładów na szkolnictwo wyższe na poziomie adekwatnym do zadań oraz przyjęcia względnie trwałych kryteriów finansowania i procedur rozliczania. Szkoły wyższe znalazły się bowiem pod presją redukcji finansowania publicznego (t. 1, s. 58). Stabilność finansowania jest warunkiem długookresowego zrównoważonego rozwoju szkół wyższych (t. 1, s. 248). W takich warunkach uczelnia może również określać swoje cele i zadania na okres dłuższy od jednego roku. Środki są alokowane na podstawie określonych algorytmów, chociaż w niektórych krajach (np. w Polsce, ale także w Chile, Chinach, Chorwacji, Estonii, Holandii, Norwegii i Rosji) dochodzi do szczególnych kompromisów między nową formułą a tradycyjnym poziomem finansowania (jako przykład autorzy przytaczają element „stałej odniesienia” w Polsce, t. 1, s. 201)<sup>6</sup>.

Przyjęte wskaźniki zawarte w algorytmie odzwierciedlają (w różnym stopniu) cele ważne w danym czasie dla polityki edukacyjnej. Warunkują kryteria o charakterze ilościowym: np. liczba studentów (12 krajów), liczba studentów na pierwszym roku (8 krajów), liczba pracowników (6 krajów), liczba nauczycieli akademickich (4 kraje). Poziom kwalifikacji nauczycieli akademickich stanowi jedno z kryteriów w siedmiu krajach, natomiast w dwóch (Chorwacja, Japonia) jest nim także wielkość funduszy uzyskanych z zewnątrz ze środków niepublicznych. Rosnącego znaczenia w formułach finansowania nabierają jednak wskaźniki oparte na kryteriach jakościowych – osiągniętych wyników. Przykładowe wskaźniki to: liczba studentów, którzy uzyskali dyplom ukończenia studiów w danym roku, liczba punktów kredytowych uzyskanych przez studentów lub też wskaźnik absolwentów, którzy uzyskali pracę po ukończeniu studiów. W niektórych krajach uczelnie otrzymują specjalną premię na podstawie udziału studentów reprezentujących grupy mniejszościowe w całej populacji studiujących (np. w Nowej Zelandii są to Maorysi, a w Australii – studenci pochodzący z regionów rolniczych), w Rosji – premię uzyskują uczelnie ulokowane w miejscowościach o trudnych warunkach klimatycznych, w Polsce i w Norwegii stosuje się premię za studentów zagranicznych. Formuły przydzielania środków według celów ustalonych centralnie mają wiele zalet, przede wszystkim przejrzystość zasad. Mają też wiele wad, należy do nich zwłaszcza trudność uwzględniania wielu celów i określania ich wag. Małe jest – jak do tej pory – znaczenie kryteriów jakościowych. Uważam, że mankament systemu celowego nie tkwi w jego istocie, ale w sposobie realizacji, określaniu kryteriów i wskaźników centralnie, bez udziału szkół wyższych. Mechanizm finansowania powinien być oparty na mieszanym systemie wskaźników, tzn. zawierać zarówno wskaźniki ilościowe, jak i jakościowe (t. 1, s. 296).

Pierwszym krokiem do ograniczenia słabych stron tego systemu jest tworzenie dotacji zablokowanej, stanowiącej sumę środków pozyskanych z realizacji określonych celów, przy której istnieje pewna elastyczność – autonomia szkoły w podziale łącznej dotacji. Wyższy etap na tej drodze – zwiększającej się autonomii i rosnącego znaczenia rozliczania – stanowi finansowanie na podstawie kontraktów, w których cele określone są w trakcie negocjacji resortu ze szkołą wyższą. Jest to pewien kompromis, bo niektóre wskaźniki są negocjowane corocznie, mimo kontraktu zawartego na dłuższy okres, najczęściej na 3 lata (we Francji przechodzi się obecnie nawet na kontrakty piętnastoletnie, ale tylko z wybranymi uczelniami). W kontraktach ustalane są m.in. (t. 1, s. 188):

<sup>6</sup> Ten element miał coraz mniejsze znaczenie w formule algorytmu.



- zobowiązania uczelni dotyczące zapewnienia jakości podejmowanych projektów badawczych i „międzynarodowej obecności”;
- proporcje między kształceniem w kampusie i kształceniem na odległość oraz między poziomami kształcenia;
- zobowiązania uczelni do sporządzania raportu dla władz publicznych.

Stabilne finansowanie szkolnictwa wyższego musi być ściśle powiązane z rozliczaniem się uczelni z wykorzystania funduszy publicznych oraz realizowania celów w sposób zapewniający efektywne wykorzystanie tych funduszy.

## **Przemiany w charakterze i znaczeniu kariery naukowej oraz w statusie nauczyciela akademickiego**

### **Podstawowe cechy charakteryzujące stan kadry akademickiej**

W ciągu ostatnich czterdziestu lat wystąpiły zjawiska zmieniające znaczenie kariery naukowej i status nauczyciela akademickiego. Autorzy raportu wymieniają: starzenie się kadry, nierówności ze względu na płeć (przewaga mężczyzn zwłaszcza na wyższych stanowiskach), braki w podaży wysoko wykwalifikowanej kadry (w niektórych dziedzinach i dyscyplinach, zwłaszcza technicznych, biznesowych i w informatyce), wzrost mobilności nauczycieli akademickich, zmiany w ocenie kariery akademickiej i satysfakcji zawodowej, zmiany w charakterze działalności badawczej nauczycieli akademickich oraz w warunkach i formach zatrudnienia, zmiana tradycyjnych wartości.

#### *Starzenie się kadry*

Z raportu (oraz wcześniejszych przeglądów krajowych) wynika, że zjawisko starzenia się kadry pracowników akademickich występuje w większości analizowanych krajów. Na przykład w Austrii, Flandrii, Francji i Szwecji ponad 50% profesorów przekroczyło 55 lat życia, w Czechach – 63 lata, w Islandii 54,6% (t. 2, s. 131–132). W Australii w latach 1998–2004 udział kadry w wieku powyżej 45 lat wzrósł z 45% do 49%, zaś udział kadry w wieku powyżej 55 lat zwiększył się z 13% do 18%. W tym samym czasie udział osób w wieku poniżej 35 lat zmniejszył się z 25% do 23% (brak danych dotyczących profesorów)<sup>7</sup>.

W wielu krajach rządy podejmują różne inicjatywy, aby poprawić tę sytuację, np. zmieniają ustawowo wiek przechodzenia na emeryturę (np. w Belgii od 60 lat). Skuteczność tego rozwiązania wydaje się niewielka w sytuacji, gdy równocześnie większość krajów wskazuje na zbyt małą podaż nauczycieli akademickich, zwłaszcza młodych, oraz niechęć do podejmowania kariery naukowej. Wyzwaniem dla polityki staje się raczej stworzenie warunków zachęcających młodych ludzi do podejmowania kariery akademickiej i poprawa warunków startu do samodzielnej pracy naukowej (t. 2, s. 177). W raporcie postuluje się m.in. zmniejszenie obciążenia dydaktycznego młodej kadry, aby mogła się roz-

<sup>7</sup> W Polsce ponad połowa profesorów tytularnych ma ponad sześćdziesiąt lat. Są to dane z 2000 r. – późniejszych brak. Por. Dąbrowa-Szefler, Jablecka *Szkolnictwo...* 2007, s. 161.

wijać naukowo, pomoc i monitorowanie czynionych przez nią postępów przez starszych pracowników (udzielanie konsultacji), stworzenie specjalnych funduszy umożliwiających powstawanie grup badawczych młodych naukowców, dokształcanie w zakresie ubiegania się o granty i procesu patentowania, a także ułatwienia w publikowaniu wyników badań. Ważna jest przejrzystość procesu rekrutacji do zawodu, która pomaga w wyłonieniu najlepszych kandydatów. Dla młodych ludzi wiąże się to również m.in. z wysokością wynagrodzeń i ogólnie – z warunkami zatrudnienia.

### *Zmniejszenie atrakcyjności zawodu nauczyciela akademickiego*

W raporcie stwierdza się, że począwszy od lat dziewięćdziesiątych płace nauczycieli akademickich ulegają relatywnemu obniżeniu (w stosunku do innych zawodów porównywalnych pod względem wymagań kwalifikacyjnych). Zawód nauczyciela akademickiego stał się przez to mniej atrakcyjny (t. 1, s. 176). Zwiększyło się również – jako skutek wzrostu autonomii szkół wyższych – wewnętrzne zróżnicowanie wynagrodzeń w uczelni, niekiedy z krzywdą dla młodych pracowników, tym bardziej że biznes oferuje atrakcyjniejsze finansowo warunki (t. 1, s. 134–135). Jak dowodzą wyniki badań, na które powołują się autorzy raportu, niski poziom wynagrodzeń w porównaniu z sektorem prywatnym stanowi źródło niezadowolenia kadry w niektórych krajach, m.in. w Polsce, Wielkiej Brytanii, Holandii i w Hiszpanii (t. 2, s. 145).

### *Inne czynniki wpływające na satysfakcję zawodową*

Satysfakcja zawodowa zależy ponadto od innych (poza wynagrodzeniem) czynników. W ostatnich latach pojawiło się wiele czynników i sytuacji stresujących kadrę: znaczny wzrost liczby studentów (a tym samym zwiększenie obciążenia dydaktyką), nowe zasady finansowania, przejście przez szkoły wyższe wielu elementów zarządzania (jako wyraz rosnącej autonomii), nowe programy studiów wynikające ze współpracy z sektorem prywatnym. Faworyzowane są programy, które przynoszą największy dochód (ze względu na najwyższy popyt ze strony studentów). Jak uważa wielu nauczycieli akademickich, niesie to ze sobą ryzyko obniżania standardów oraz ogranicza tradycyjną wolność akademicką. Według niektórych autorów dokonuje się proces względnej degradacji zawodu nauczyciela akademickiego zarówno z powodu niskich wynagrodzeń, jak i wskutek „scjentyfikacji” społeczeństwa, która powoduje wzrost prestiżu innych zawodów związanych z tworzeniem wiedzy. Szkoły wyższe straciły monopol na tworzenie wiedzy (Enders, Teichler 1997). Dlatego też zawód nauczyciela akademickiego stał się mniej atrakcyjny dla studentów i doktorantów.

Z drugiej jednak strony może się wydawać, iż rozwój społeczeństwa wiedzy zwiększa zapotrzebowanie na nauczycieli akademickich – na usługi edukacyjne i badania. Nie poprawia to jednak statusu nauczyciela akademickiego.

Źródłem satysfakcji pozostają natomiast takie cechy pracy nauczyciela akademickiego jak niezależność myślenia, intelektualna atmosfera, etyka zawodowa, dobre stosunki z kolegami (t. 2, s. 146).

### *Jakość kadry*

Poziom jakości pracowników akademickich określa się w procedurach ocen i ewaluacji pośrednio poprzez wskaźniki charakteryzujące sposób realizowania podstawowych zadań (ocena ilościowa), jak i poprzez ocenę ekspertów (*peer review*) sposobu realizowania tych zadań. Jest to ocena jakościowa (por. Pelc 1995; Ziabicki 2002). Do zadań nauczycieli akademickich tradycyjnie należy prowadzenie badań i kształcenie studentów (por. np. Goćkowski 1999). W odniesieniu do samodzielnych pracowników naukowych – także kształcenie doktorantów. Dlatego mówimy o kulturotwórczej i elitotwórczej roli uniwersytetu (por. Sowa 2008). Obecnie ważnym zagadnieniem staje się organizacja procesu badawczego, pozyskiwanie projektów i kierowanie nimi oraz organizacja i zarządzanie wydziałem czy katedrą<sup>8</sup>, ale przede wszystkim działalność na rzecz otoczenia: regionu i gospodarki. W ocenie nauczycieli akademickich przeważają jednak wskaźniki ilościowo-jakościowe związane z dorobkiem naukowym i, w mniejszym stopniu, z dorobkiem dydaktycznym. W raporcie cytowana jest wypowiedź Bruce'a Johnstone'a, iż w wyniku ograniczenia finansowania publicznego w ostatnich latach nastąpiło pogorszenie jakości kadry, a także infrastruktury uczelni (t. 1, s. 177).

Autorzy raportu wiążą proces obniżania się jakości kadry z podejmowaniem przez nią dodatkowego zatrudnienia, co wynika ze wzrostu liczby studentów i z ograniczenia funduszy publicznych. Zmniejszenie udziału środków publicznych generuje także inne procesy, które wpływają na jakość kadry, takie jak rosnące znaczenie finansowania prywatnego oraz nacisk na skuteczność i rozliczanie (t. 2, s. 138, rys. 8). Czynniki te w ostatecznym rezultacie prowadzą do ryzyka obniżenia standardów, ograniczenia swobody konstruowania programów kształcenia, swobody w upowszechnianiu wyników badań, swobody wyboru obszaru badań, rosnącego obciążenia pracą, ograniczenia autonomii. Jakość kadry jest również zdeterminowana zmianą stawianych jej zadań zarówno w sferze badań, jak i kształcenia.

Zmiana charakteru działalności badawczej wynika z coraz większego udziału badań kontraktowanych przez biznes, dla którego długoterminowe badania podstawowe są nieopłacalne. Ponadto wysokość finansowania uczelni ze środków publicznych w coraz większym stopniu zależy od wyników uzyskanych dzięki udziałowi w projektach badawczych. Ogranicza to – z jednej strony – udział badań przeznaczonych „do szuflady”, z drugiej jednak w badaniach dominuje perspektywa krótkookresowa, eliminowane są prace naukowe wynikające z ciekawości badawczej. Nauczycielom akademickim często brakuje czasu na badania i przegrywają one w konkurencji z zadaniami dydaktycznymi (t. 2, s. 141). Dowodzą tego badania przeprowadzone przez Endersa i Teichlera (1997). Inni z kolei autorzy, którzy przeprowadzili na ten temat badania w ostatnich latach (t. 2, s. 168) wskazują na stopniowy wzrost znaczenia badań w pracy nauczycieli akademickich. Fakt ten wiąże ze wzrostem znaczenia efektów badawczych w ocenach uczelni, a tym samym także w ewaluacji nauczycieli akademickich. Kraje, w których w okresie realnego socjaliz-

<sup>8</sup> Według wielu specjalistów, zarządzanie uczelnia powinno należeć do profesjonalistów (por. np. Leja 2008). Zdaniem Marii Wójcickiej (2006) „nauczyciele, którzy tę opcję wybiorą, rezygnują z pracy naukowej i zajmują się zarządzaniem w pełnym wymiarze godzin”.

mu nastąpiło instytucjonalne oddzielenie badań i kształcenia, powracają do modelu humboldtowskiego (t. 2, s. 170).

### *Status nauczyciela akademickiego*

Warunki zatrudnienia i status nauczycieli akademickich różnią się znacznie w krajach stanowiących obiekt badania OECD. W niektórych krajach (Japonia, Hiszpania, Szwajcaria) istnieją dwa rodzaje statusu: urzędnika państwowego (np. w Japonii w uniwersytetach publicznych) bądź zatrudnienia kontraktowego. W tym drugim przypadku w niektórych krajach warunki umowy mogą być negocjowane z uczelnią, w innych – są określone centralnie. W większości analizowanych krajów (tzn. 13 spośród 23) nauczyciele akademicy zatrudniani są na warunkach określanych przez uczelnię, na podstawie kontraktów (t. 2, s. 147, tabl. 8.1). W dziewięciu krajach natomiast mają status urzędników państwowych (*state servants*) lub urzędników publicznych (*civil servants*) na ogólnych warunkach dla służby cywilnej. W trzynastu krajach, w których zatrudnienie ma charakter kontraktowy, występują dwa rodzaje umów:

- zatrudnienie na stałe na podstawie mianowania lub bez mianowania;
- zatrudnienie okresowe.

W wielu krajach współistnieją dwie formy zatrudnienia, skutkujące zróżnicowaniem warunków i bezpieczeństwa pracy. Na przykład w Holandii nauczyciele akademicy zatrudnieni na umowy okresowe na tych samych stanowiskach otrzymują znacznie niższe wynagrodzenie niż ci, którzy mają mianowanie (*tenure*) lub stałe zatrudnienie bez mianowania.

Obserwuje się proces stopniowego odchodzenia od mianowania, mimo silnej tradycji istniejącej jeszcze w wielu krajach (np. w Wielkiej Brytanii mianowanie zostało zniesione w latach osiemdziesiątych XX w.). Za utrzymaniem mianowania wysuwane są następujące argumenty (t. 2, s. 153–156):

- jest ono podstawą i warunkiem utrzymania wolności akademickiej;
- stanowi czynnik zachęcający młodych ludzi do podejmowania kariery akademickiej; duża ich podaż umożliwi z kolei wybór najlepszych (w procesie selekcji); zniesienie mianowania wpłynie negatywnie na nabór młodej kadry;
- mianowanie nie oznacza końca aktywności badawczej; przykłady z różnych krajów dowodzą, że występuje zjawisko odwrotne – wzmożonej aktywności badawczej nauczycieli po mianowaniu.

Przeciwko mianowaniu wysuwane są następujące argumenty:

- stanowi ono ochronę przed konkurencją oraz czynnik niezależności od odbiorców, a przez to pozwala nie reagować na ich potrzeby w sferze kształcenia i badań;
- ogranicza mobilność kadry;
- ogranicza możliwości wzrostu zatrudnienia w uczelni lub zmiany jego struktury (wymaga to uzyskania dodatkowych środków);
- ograniczenia w zatrudnianiu nowej kadry stanowią barierę dla otwierania nowych kierunków studiów;
- procedury uzyskania mianowania są przewlekłe i ostre, co może zniechęcać młodych ludzi (także tych dobrych) do podejmowania kariery nauczyciela akademickiego.

### *Kariera naukowa kobiet*

W zawodzie nauczyciela akademickiego utrzymuje się nierównoprawne traktowanie kobiet. W wielu krajach kobiety są niedoreprezentowane, zwłaszcza na wyższych stanowiskach. Na przykład w Holandii w 2005 r. kobiety stanowiły 27% ogółu kadry akademickiej, lecz tylko 10% profesorów. Wiele analiz wskazuje też na dyskryminację kobiet na rynku pracy akademickiej. W ostatniej dekadzie sytuacja zmienia się wskutek dynamicznego wzrostu liczby kobiet na stanowiskach nauczycieli akademickich. W Stanach Zjednoczonych występują istotne różnice w poziomie wynagrodzeń (na niekorzyść kobiet) na tym samym stanowisku i przy tej samej efektywności pracy. Mężczyźni otrzymują ponadto więcej ofert pracy z zewnątrz, a kobiety rzadko mają dodatkowe dochody (t. 2, s. 133–134)<sup>9</sup>.

### *Mobilność kariery akademickiej*

Poziom mobilności kadry w poszczególnych krajach jest zróżnicowany, co wynika z oddziaływania wielu czynników społecznych i ekonomicznych oraz z tradycji. W niektórych krajach – tak różnych jak np. Japonia, Grecja i Polska – istnieje podobna tradycja uzyskiwania doktoratów, a następnie stanowisk akademickich na rodzimej uczelni (w Japonii 64–78% pracowników naukowych najlepszych uniwersytetów to absolwenci tych uczelni, w Szwecji dotyczy to 66% profesorów i 80–85% naukowców pracujących na innych stanowiskach). Zupełnie inaczej jest w Niemczech, gdzie zabronione jest odbywanie całej kariery w jednej szkole wyższej. Mobilność instytucjonalna jest ważnym argumentem przy staraniu się o pracę (t. 1, s. 135). Podobnie (o czym nie pisze autor tego rozdziału) jest w Stanach Zjednoczonych (por. Dąbrowa-Szeffler 1998 s. 16–17; Achmatowicz 2006, s. 135).

Obecny poziom mobilności jest zdeterminowany procesami globalizacji i internacjonalizacji (t. 2, rozdz. 10). Dokładne analizy mobilności kadry akademickiej są utrudnione brakiem danych statystycznych (istnieją natomiast dane dotyczące mobilności studentów). Niemniej można stwierdzić, że mobilność pracowników naukowych w ramach programu Socrates (wyjazdy i przyjazdy) jest wyższa w Polsce niż w Wielkiej Brytanii i znacznie niższa niż w Republice Czeskiej (t. 2, s. 247, tab. 10.2). Popularne są krótkie wyjazdy pobytowe za granicę (według danych Komisji Europejskiej trwające średnio 6,2 dnia, t. 2, s. 247).

Narodowe programy polityki naukowej dotyczące mobilności przewidują następujące jej formy (dane z 2007 r.):

- zatrudnienie nauczycieli akademickich za granicą;
- czasowe zatrudnianie w innej uczelni (z wynagrodzeniem płaconym przez uczelnię macierzystą);
- tworzenie wspólnych programów nauczania z uczelnią zagraniczną;
- tworzenie filii zagranicznych uczelni w danym kraju;
- tworzenie filii uczelni z danego kraju za granicą.

<sup>9</sup> W Polsce w 2006 r. udział kobiet wśród zatrudnionych w sferze B+R wynosił 42,5%, wśród profesorów tytularnych – 20,0%, doktorów habilitowanych – 29,0%, doktorów – 43,6% (Rocznik... 2006, s. 422 i 427). Wśród 538 członków Polskiej Akademii Nauk było natomiast tylko 15 kobiet.

Jako wyzwania stojące przed polityką w zakresie mobilności wymienia się w raporcie ponadto urzeczywistnienie programu „jakości bez granic”, czyli przyjęcie międzynarodowych porównywalnych procedur ewaluacji.

## **Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego**

### **Mobilność studentów**

W ciągu ostatnich trzydziestu lat mobilność studentów znacznie wzrosła. O ile w 1975 r. za granicami własnego kraju studiowało 0,6 mln studentów, o tyle w 1985 r. 0,9 mln, w 1995 r. 1,3 mln, w 2005 r. 2,7 mln (t. 2, s. 243). Przewiduje się wzrost tej liczby do 5,8 mln w 2020 r. Kierunek wyjazdów studentów to przede wszystkim Stany Zjednoczone, które przyjmują ich dwukrotnie więcej niż drugi pod tym względem kraj – Wielka Brytania. Jednak udział Stanów Zjednoczonych zmniejszył się z ok. 33% w 1993 r. i ok. 26% w 2000 r. do ok. 22% w 2005 r. W latach 2000–2005 zmniejszył się też udział Wielkiej Brytanii i Niemiec w ogólnej liczbie przyjmowanych studentów (nadal jednak zajmują odpowiednio drugie i trzecie pod tym względem), wzrósł natomiast udział Francji, Australii, Japonii, Rosji, Kanady, Nowej Zelandii i Republiki Południowej Afryki. Wybierając kraj wyjazdu, studenci biorą pod uwagę koszty studiów, możliwość uzyskania pomocy materialnej ze strony państwa przyjmującego, możliwość studiowania *part-time* i wykonywania pracy zarobkowej oraz międzynarodowe rankingi uczelni. Barięą dla wyboru określonego kraju jest często brak znajomości miejscowego języka (t. 2, s. 252–253).

### **Konwergencja struktury szkolnictwa wyższego**

Zgodnie z postanowieniami *Strategii Bolońskiej* średnio 60% studentów studiuje w trybie studiów dwustopniowych. Polska pod tym względem znajduje się w czołówce (powyżej średniej). Do krajów opóźniających się w przyjęciu systemu dwustopniowego należą Chorwacja, Portugalia i Hiszpania (30–59%).

### **Międzynarodowy transfer punktów kredytowych**

Dzięki suplementowi do dyplomu, zapewniającemu porównywalność dyplomów, międzynarodowy system transferu punktów kredytowych stał się powszechny w większości krajów uczestniczących w programie, w tym także w Polsce.

### **Inne formy internacjonalizacji**

Jako inne formy internacjonalizacji szkolnictwa wyższego autorzy raportu wymieniają programy studiów przygotowywane i realizowane w językach obcych oraz udział zagranicznych lektorów w opracowywaniu takich programów.

## Trudne problemy w polityce internacjonalizacji

Finansowe wsparcie międzynarodowej mobilności własnych studentów zapewniają wszystkie kraje poza Grecją, Polską, Rosją i Wielką Brytanią. Formy tego wsparcia są zróżnicowane, najczęściej jest to częściowy zwrot kosztów czesnego. Niektóre kraje przyznają stypendia studentom pochodzącym z zagranicy. Mimo to edukacja za granicą kosztuje więcej niż we własnym kraju i nie dla wszystkich jest dostępna. Dane Komisji Europejskiej dotyczące programu Erasmus (Eurostat 2006) wskazują, iż w roku akademickim 2004/2005 aż 61% spośród 15 tys. studentów miało przynajmniej jednego rodzica w najlepiej opłacanych grupach zawodowych (obejmujących 39% zatrudnionych w 25 krajach). Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii potwierdziły, że studiujący tam obcokrajowcy to młodzi ludzie biali, pochodzący z najwyższych warstw społecznych w swoim kraju (t. 2, s. 283). Największą barierą dla mobilności są zatem problemy finansowania studiów za granicą. Powstaje też pytanie, czy międzynarodowa mobilność studentów i pracowników naukowych oznacza „drenaż mózgów”, czy też korzyść (*brain drain* czy *brain gain*). Przeważa opinia, że jest to zjawisko bardzo pozytywne, ponieważ studenci z krajów słabiej rozwiniętych uzyskują korzyści dzięki osiągnięciu lepszego poziomu wykształcenia, rzadkiej specjalności, wymianie międzykulturowej, doskonaleniu języka obcego (t. 2, s. 288). Chodzi tylko o to, żeby powracali do swych ojczyzn. Czy jednak tak się dzieje? Na to pytanie nie udzielono w raporcie odpowiedzi. Omówione są natomiast pozycje literatury, których autorzy wskazują na fakt, że stopa emigracji osób z wyższym wykształceniem nie ma związku z poziomem mobilności studentów (t. 2, s. 291).

## Wnioski dla polityki rozwoju systemu szkolnictwa wyższego – wyzwania i cele

- Konieczne jest sformułowanie jasnej wizji szkolnictwa wyższego w danym kraju, zawierającej cele i zadania strategiczne. W procesie jej tworzenia odbywają się konsultacje międzyregionalne oraz następuje określenie narodowych potrzeb w dziedzinie badań i innowacji. Szkoły wyższe powinny mieć własną wizję i strategię, uwzględniającą profil uczelni (jej specjalizację), wkomponowaną w strategię narodową.
- W raporcie podkreślono, że szkoły wyższe muszą brać udział w realizacji celów społecznych i ekonomicznych wynikających z narodowych programów rozwoju, w tym potrzeb rozwoju regionu (t. 1, s. 14–17). Polityka państwa powinna dążyć do powstania zgodności między wizją uczelni a całościową wizją szkolnictwa wyższego. Wolność akademicka może być ograniczona na rzecz realizacji celów społecznych (t. 1, s. 19).
- Na podstawie wyznaczonych celów strategicznych powinien być budowany narodowy program zapewniania jakości. Należy tworzyć kulturę jakości, czemu sprzyjać będzie m.in. docieranie z informacją o celach programu zapewniania jakości do różnych interesariuszy i włączenie ich do jego realizacji. Wewnętrzny system zapewniania jakości powinien być dostosowany do specyfiki danej uczelni.

- Sterowanie szkolnictwem wyższym musi się opierać na dwóch filarach: autonomii i odpowiedzialności (rozliczanie – *accountability*). Państwo musi zapewnić odpowiednią równowagę między nimi.
- Problem dostępu do szkolnictwa wyższego powinien uzyskać wyższy niż dotychczas status w narodowych debatach. Należy najpierw zidentyfikować źródła problemów: czy niedostateczna dostępność studiów wynika ze zróżnicowania dochodów i niewystarczającej pomocy udzielanej gorzej sytuowanym studentom (t. 1, s. 21), czy też z innych barier występujących na różnych szczeblach edukacji (np. metody selekcji, brak wiedzy na temat korzyści z wyższego wykształcenia, zróżnicowanie poziomu jakości kształcenia na różnych szczeblach). Aby odpowiedzieć na to pytanie, istnieje potrzeba systematycznego gromadzenia danych dotyczących struktury społeczno-ekonomicznej studentów, społeczno-ekonomicznych warunków ich życia oraz poziomu wykształcenia ich rodziców.
- Jednym z najtrudniejszych wyzwań jest usytuowanie narodowego systemu szkolnictwa wyższego w przestrzeni międzynarodowej. Strategia instytucjonalizacji powinna być tworzona przez szkołę wyższą i przez państwo na bazie aktywności uczelni (jej pracowników) w danej dziedzinie i dyscyplinie nauki (badawczej i dydaktycznej). Uczelnie powinny mieć znaczny poziom autonomii na polu internacjonalizacji. Władze centralne powinny stosować instrumenty podtrzymujące dywersyfikację szkół wyższych pod względem programowym (t. 1, s. 145–146).
- Jak wynika z przedstawionych wyżej wniosków przed polityką naukową i edukacyjną poszczególnych krajów stoją ważne zadania. Ich realizacja wymaga trafnej diagnozy i oceny stanu aktualnego, na podstawie szerokiej i adekwatnej informacji. Polityka ta musi być spójna z polityką państwa w pewnych dziedzinach (rozwoju gospodarczego, regionalnego itp.). Ważnym zadaniem polityki jest budowanie konsensu między interesariuszami: państwem, uczelniami, studentami i gospodarką oraz władzami regionalnymi. Władze centralne i szkoły wyższe powinny korzystać z badań naukowych analizujących najważniejsze problemy w kontekście przyszłości (t. 1, s. 132–133).

### Uwagi końcowe

Przedstawiając podstawowe problemy szkolnictwa wyższego przedstawionego w raporcie OECD, starałam się zidentyfikować wszystkie podstawowe kwestie w nim zawarte. Nie zostały one omówione wystarczająco szeroko ze względu na ich ogromną liczbę przy ograniczonej objętości artykułu. Nie był też możliwy szerszy komentarz wszystkich problemów. Każdy z nich wymagałby odrębnego artykułu, który by zawierał polemikę z różnymi aspektami wizji i zadań szkolnictwa wyższego lub tylko ich szersze omówienie. Celem niniejszego artykułu było jedynie pobudzenie zainteresowania Czytelników raportem oraz zachęcenie do kontynuowania tej tematyki. Bibliografia załączona do opracowania stanowi wybór z bogatej literatury omawianej przez autorów raportu, a także kilka pozycji dodatkowych, bardzo ściśle związanych z niezbyt licznymi komentarzami.



## Literatura

**Barr N. 2004**

*Higher Education Funding*, „Oxford Review of Economic Policy”, t. 20, nr 2.

**Boarini R., Strauss H. 2007**

*The Private Internal Rates of Returns to Higher Education, New Estimates for 21 OECD Countries*, „OECD Economics Department Working Papers”, nr 591.

**Bok D. 2003**

*Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton.

**Clark B. 1983**

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

**Clark B. 1998**

*Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon Press, Oxford.

**Clark B. 2001**

*The Entrepreneurial University – New Foundations for Collegiality, Autonomy and Achievement*, „Higher Education Management” t. 13 nr 2.

**Dąbrowa-Szefler M. 2007**

*Informacja na temat raportu OECD „Review of Tertiary Education. Poland”*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2/30.

**Dąbrowa-Szefler M., Jabłocka J. 2007**

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

**Enders J., Teichler U. 1997**

*A Victim of Their Own Success? Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspective*, „Higher Education”, t. 34.

**Eurostat 2006**

*EU Labor Force Survey – Principal Results 2005*, „Statistics in Focus”, nr 13.

**Gibbons M. 1998**

*Higher Education Relevance in the 21st Century*, The World Bank, Washington.

**Goćkowski J. 1999**

*Uniwersytet i tradycja w nauce*, Wydawnictwo „Secesja”, Kraków.

**Jacobs B., Van der Ploeg F. 2006**

*Guide to Reform of Higher Education. A European Perspective*, „Economic Policy” t. 21, nr 47.

**Johnstone B. 2004**

*The Economics and Politics of Cost-Sharing in Higher Education: Comparative Perspective*, „Economics and Education Review”, nr 23.

**Johnstone D.B. 2006**

*Financing Higher Education: Cost-Sharing in International Perspective*, Boston College Center for International Higher Education, ICHEFAP Sens-Publishers, Rotterdam.



**Leja K. 2008**

*Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu*, w: K. Leja (red.): *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Politechnika Gdańska i Uniwersytet Gdański, Gdańsk.

**McMahon W.W. 2004**

*The Social and External Benefits of Education*, w: G. Johnes, J. Johnes (red.): *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham.

**Oliveira Martins J. i in. 2007**

*The Policy Determinants in Higher Education*, „OECD Economics Department Working Papers”, nr 576.

**Pelc J. 1995**

*Ocena indywidualna naukowców i zespołów naukowych*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” nr 3–4.

**Psacharopoulos G. 1994**

*Returns to Investment in Education: A Global Update*, „World Development”, nr 22 (9).

**Psacharopoulos G., Patrenos H. 2004**

*Human Capital and Roles of Return*, w: G. Johnes, J. Johnes (red.): *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham.

**Rocznik... 2006**

*Rocznik statystyczny 2006*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

**Salmi J. 2003**

*Indicators for Tertiary Education Reform: A World Bank Perspective*, w: A. Yonezawa, F. Kaiser (red.): *System-level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-first Century: Studies on Higher Education*, UNESCO-CEPES, Bucarest.

**Sowa K.Z. 2008**

*Spoleczne funkcje uniwersytetu. Uwagi socjologa*, „Forum Akademickie”, nr 3.

**UNESCO 2006**

*Global Education Digest*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

**Vught F. van 1989**

*Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Jessica Kingsley, London.

**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*, Politechnika Gdańska, Gdańsk.

**Ziabicki A. 2002**

*Ocena dorobku i reputacji naukowej indywidualnych uczonych i zespołów badawczych*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 1–2.

# Wojciech Jarecki

## Społeczne koszty i efekty wyzszego wykształcenia

Autor podejmuje problem kosztów ponoszonych przez społeczeństwo na kształcenie, zwłaszcza wyższe, oraz efektów społecznych z kształcenia wyższego. Jego głównym celem jest oszacowanie wielkości kosztów ponoszonych przez polskie społeczeństwo w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej i OECD oraz, na podstawie analizy literatury przedmiotu, określenie efektów społecznych wynikających z podnoszenia poziomu wykształcenia. Ten drugi cel miał pomóc w zweryfikowaniu tezy, że ponoszenie przez społeczeństwo nakładów na szkolnictwo wyższe jest uzasadnione.

Słowa kluczowe: koszty społeczne kształcenia wyższego, efekty społeczne kształcenia.

### Wprowadzenie

Od drugiej połowy XX w., a zwłaszcza w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, a następnie na przełomie wieków XX i XXI zaczęto coraz intensywniej podejmować kwestię analizy kosztów i wyników kształcenia, a w efekcie – jego rentowności (por. np. Denison 1962; Harbison, Myers 1964; Schultz 1971; Psacharopoulos 1995; Saxton 2000; Pritchett 2001; Kirchner 2007; Rogers 2008). Prowadzone badania miały wykazać, że nakłady na edukację są rentowne, i to zarówno dla poszczególnych osób inwestujących w swoje kształcenie, jak i dla przedsiębiorstw oraz państwa. Tym samym chciano wykazać, że wszystkie te strony powinny być zainteresowane jak najlepszymi efektami owych nakładów.

Efekty kształcenia mają charakter zarówno wymierny i materialny (w postaci określonej wielkości wynagrodzenia, stabilnego zatrudnienia, wyników funkcjonowania przedsiębiorstwa i wzrostu gospodarczego), jak i niematerialny, a w zasadzie można stwierdzić, że również społeczny – w postaci zadowolenia z pracy, z życia, rozwoju demokracji, polepszenia stanu zdrowia itd. Podobnie zresztą koszty kształcenia mogą mieć wymiar materialny i indywidualny (w postaci wydatków na czesne, podręczniki, opłatę za kursy, a w odniesieniu do całego społeczeństwa – wypłaty stypendiów, wynagrodzenia wykładowców, utrzymanie i rozwój infrastruktury uczelnianej itd.) oraz niematerialny lub częściowo materialny (czas poświęcony na naukę, rezygnacja z inwestycji w dobra alternatywne itd.) (por. np. Bundesministerium... 2007, s. 24).

W niniejszym opracowaniu zostanie podjęta kwestia kosztów społecznych (czyli kosztów ponoszonych przez społeczeństwo), a także efektów (wyników) społecznych kształcenia na poziomie wyższym, będących korzyściami dla społeczeństwa z podnoszenia poziomu wykształcenia.

Analizę kosztów i wyników kształcenia można przeprowadzać w odniesieniu do indywidualnej osoby, ale także w skali społeczeństwa. W żadnym kraju nie ma takiej sytuacji, że całość kosztów kształcenia ponosi osoba indywidualna. Znaczna część tych kosztów ponoszona jest z budżetu, przy czym występuje duże zróżnicowanie w zależności od kraju. Ponieważ państwo ponosi duże koszty związane z kształceniem, powinno być zainteresowane efektywnością takiej inwestycji. Jednocześnie warto dodać, że te środki finansowe pochodzą z podatków płaconych przez całe społeczeństwo.

Mając to na uwadze, głównym celem niniejszego tekstu będzie określenie rodzajów kosztów i efektów społecznych<sup>1</sup> związanych ze studiami wyższymi oraz wskazanie wielkości tych kosztów w Polsce w odniesieniu do innych krajów. Kolejnym celem będzie zwerifikowanie tezy, że ponoszenie przez społeczeństwo nakładów na kształcenie na poziomie wyższym jest uzasadnione.

Aby osiągnąć wskazane cele, najpierw zostaną przedstawione, na podstawie danych GUS, OECD i Eurostatu, społeczne koszty kształcenia w postaci wydatków budżetowych na edukację i szkolnictwo wyższe, a następnie, na podstawie literatury przedmiotu, wyniki badań efektów społecznych. Przyjęto przy tym, że efekty społeczne są tożsame z efektami zewnętrznymi kształcenia<sup>2</sup>.

## Spoleczne koszty kształcenia

Efektom kształcenia się osób indywidualnych są m.in. skutki zewnętrzne, z reguły pozytywne. Dotyczą one osób trzecich, dlatego też uczestnictwo innych osób (poprzez podatki) w finansowaniu kształcenia może być wskazane (por. Wolter, Weber 2005).

Analizując wielkość nakładów na szkolnictwo wyższe, warto najpierw prześledzić nakłady budżetowe na całą edukację, gdyż podejmowanie studiów wyższych jest częściowo uwarunkowane nakładami na edukację na niższych poziomach.

<sup>1</sup> W niniejszym opracowaniu nie zajmuję się identyfikacją całości kosztów i efektów społecznych, ale tylko tą ich częścią, która ma charakter zewnętrzny w stosunku do studenta, czyli nakładami i efektami publicznymi. Nie wynika to z niedoceniaenia nakładów indywidualnych (pewne szacunki ich wielkości zostały przedstawione w: Jarecki 2006, s. 25–27; z kolei obciążenie kosztami kształcenia gospodarstw domowych można znaleźć w publikowanych wynikach badań GUS, np. *Ścieżki edukacyjne Polaków*), ale za świadomego ograniczenia rozważań, wynikającego częściowo z bieżącego badania przeze mnie kosztów indywidualnych studiowania, co pozwoli na w miarę dokładne oszacowanie tych kosztów dopiero na przełomie lat 2009/2010. Natomiast niepodjęcie problemu kosztów indywidualnych (prywatnych) skutkuje z kolei pominięciem analizy efektów indywidualnych studiowania (wynagrodzenia, stabilności zatrudnienia, satysfakcji, prestiżu studiowania itd.).

<sup>2</sup> W literaturze spotyka się częściej termin „efekty zewnętrzne” i, jak można zauważyć, dotyczą one głównie wpływu kształcenia na wzrost gospodarczy. Rzadziej można znaleźć odniesienia do innych efektów zewnętrznych. Ponieważ jednak tych efektów jest wiele i dotyczą one funkcjonowania społeczeństwa (np. spadek przestępczości w miarę wzrostu poziomu wykształcenia), w niniejszym opracowaniu efekty zewnętrzne i efekty społeczne uznano za tożsame. Ponadto zdecydowanie mniejszy nacisk, niż to zazwyczaj występuje przy analizie efektów kształcenia, położono na analizę związków kształcenia ze wzrostem gospodarczym.

**Tabela 1**  
Wydatki budżetowe na edukację w latach 1995–2005 (procent PKB)

Kraj/region	1995	2000	2005	Zmiana procentowa 2005/1995
Unia Europejska (25)	–	4,7	5,1	–
Austria	6,0	5,7	5,4	10,0
Belgia	–	–	6,0	–
Bułgaria	3,4	4,2	4,5	32,4
Cypr	4,6	5,4	6,9	50,0
Czechy	–	4,0	4,4	–
Dania	7,7	8,3	8,3	7,8
Estonia	5,9	5,6	5,0	-15,2
Finlandia	6,9	6,1	6,3	-8,7
Francja	6,0	5,8	5,7	-5,0
Grecja	2,9	3,7	4,0	27,6
Hiszpania	4,7	4,3	4,2	-10,6
Holandia	5,1	4,9	5,2	2,0
Irlandia	5,1	4,3	4,8	-5,9
Islandia	4,9	5,9	7,5	53,1
Japonia	3,2	3,8	3,5	9,4
Litwa	5,1	5,6	5,0	-2,0
Łotwa	6,2	5,6	5,0	-19,4
Malta	–	4,5	2,9	–
Niemcy	4,6	4,5	4,5	-2,2
Norwegia	7,4	6,8	7,0	-5,7
<b>Polska</b>	<b>5,1</b>	<b>4,9</b>	<b>5,5</b>	<b>7,8</b>
Portugalia	5,4	5,4	5,4	0,0
Rumunia	–	2,9	3,5	–
Słowacja	5,0	4,2	3,9	22,0
Stany Zjednoczone	4,6	4,9	4,9	6,5
Szwajcaria	–	–	5,7	–
Szwecja	7,2	7,3	7,0	2,8
Turcja	2,4	3,5	4,1	70,8
Węgry	5,4	4,5	5,5	1,9
Wielka Brytania	5,0	4,6	5,5	10,0
Włochy	4,9	4,5	4,4	-10,2

Źródło: Eurostat, *Bildungsfinanzindikatoren*.

**Tabela 2**  
Wydatki budżetowe na szkolnictwo wyższe w latach 1995–2005  
(ISCED 97, poziom 5–6, procent PKB)

Kraj/region	1995	2000	2005
Unia Europejska (25)	–	1,0	1,2
Dawna Unia Europejska (15)	–	1,1	1,1
Nowi członkowie Unii Europejskiej (10)	–	0,8	–
Austria	1,2	1,3	1,5
Belgia	–	1,3	1,3
Bułgaria	–	0,9	4,5
Cypr	–	1,0	1,6
Czechy	1,0	0,8	0,9
Dania	1,6	2,5	2,4
Estonia	–	1,1	0,9
Finlandia	1,9	2,0	2,0
Francja	1,1	1,0	1,2
Grecja	0,8	0,9	1,4
Hiszpania	1,0	1,0	1,0
Holandia	1,4	1,3	1,4
Irlandia	1,3	1,3	1,1
Islandia	–	1,1	1,4
Japonia	–	0,6	0,6
Litwa	–	1,0	1,0
Łotwa	–	0,9	0,9
Malta	–	0,8	0,5
Niemcy	1,1	1,1	1,1
Norwegia	1,7	1,7	2,3
<b>Polska</b>	<b>0,9</b>	<b>0,8</b>	<b>1,2</b>
Portugalia	0,9	1,0	1,0
Rumunia	–	0,4	0,8
Słowacja	0,8	0,7	0,8
Stany Zjednoczone	–	1,2	1,3
Szwajcaria	–	–	1,5
Szwecja	1,6	2,0	1,9
Turcja	1,2	1,1	1,1
Węgry	1,0	1,0	1,0
Wielka Brytania	1,2	0,8	1,2
Włochy	0,8	0,8	0,8

Źródło: Eurostat: *Bildungsfinanzindikatoren; Education...* 2004; *Rocznik...* 2002.

W latach 1995–2005 nakłady budżetowe na edukację, mierzone odsetkiem PKB (tabela 1), wynosiły w krajach dotychczasowej Unii Europejskiej (25 krajów) około 5% i miały lekką tendencję wzrostową. Największe wydatki, uwzględniając również kraje OECD, w 2005 r. odnotowano w krajach skandynawskich: w Danii (8,3%), Islandii (po 7,5%), Szwecji i Norwegii (po 7,0%), a najniższe na Malcie (2,9%), w Rumunii i Japonii (po 3,5%) oraz na Słowacji (3,9%). W Polsce wyniosły one 5,5% i są powyżej średniej unijnej.

Dostrzec można również, uwzględniając wydatki na kształcenie jako odsetek PKB, że w około połowie z wymienionych krajów w latach 1995–2005 nastąpił wzrost wydatków, a w drugiej połowie spadek. Największy wzrost wydatków na edukację nastąpił w Turcji, Islandii, na Cyprze, w Bułgarii i Grecji, a największy spadek na Łotwie, w Estonii, Hiszpanii i we Włoszech.

Tabela 2 ilustruje wydatki budżetowe na szkolnictwo wyższe w latach 1995–2005. W 2005 r. wydatki te wyniosły w Unii Europejskiej ok. 1,2% PKB. Największe wydatki poniosły Bułgaria (4,5%), Dania (2,4%), Norwegia (2,3%), Finlandia (2,0) i Szwecja (1,9%), czyli można stwierdzić, że największe koszty<sup>3</sup> społeczne ponoszone są przez kraje skandynawskie. Najmniejsze wydatki na szkolnictwo wyższe są na Malcie (0,5% PKB), w Japonii (0,6%), Rumunii, we Włoszech i na Słowacji (po 0,8%). W Polsce wynoszą 1,2% PKB, czyli tyle, ile średnio w Unii Europejskiej, ale należy wziąć pod uwagę, że w Polsce jest znacznie większy odsetek studentów niż w Unii. Warto zatem przeanalizować wielkość wydatków w przeliczeniu na jednego studenta (tabela 3).

Z kolei problemem społecznym, spotykanym zwłaszcza w krajach uboższych, może być dostęp do kształcenia, przede wszystkim na poziomie studiów wyższych. Może się bowiem okazać, że część osób zdolnych nie studiuje z przyczyn materialnych. Aby temu zapobiec, państwo wspiera finansowo studentów poprzez stypendia, dopłaty do akademików i stancji, stołówek, biletów itd. czy też do udzielanych kredytów. W tabeli 3 przedstawiono również dane dotyczące pomocy finansowej dla studentów w całości wydatków budżetowych na szkolnictwo wyższe. Analiza tych danych pozwoli na wyciągnięcie pewnych wniosków m.in. dla polityki państwa w zakresie wyrównywania szans na rynku kształcenia wyższego oraz umożliwienia podejmowania studiów osobom zdolnym<sup>4</sup>.

W 2005 r. spośród analizowanych krajów najwyższe wydatki budżetowe przypadające na jednego studenta odnotowano w Japonii (ponad 18 812 euro), w Stanach Zjednoczonych (prawie 18 800 euro), w Szwajcarii (18 386 euro), w Norwegii (prawie 14 441 euro) i Szwecji (ponad 13 700 euro), najniższe natomiast na Łotwie (ponad 2484 euro), w Rumunii (prawie 2696 euro), Bułgarii (ponad 3669 euro), Turcji (ponad 3767 euro). W Polsce wydatki te wyniosły ok. 5546 euro, czyli były znacznie (ok. 50%) poniżej średniej unijnej.

Kolejnym istotnym zagadnieniem związanym z inwestycjami w kształcenie jest wielkość środków przeznaczanych bezpośrednio na pomoc dla studentów. Istotność ta wynika częściowo z umożliwienia osobom zdolnym, ale niezamożnym, podejmowania studiów wyższych, dzięki bezpośredniej pomocy finansowej oraz większej możliwości wyboru kie-

<sup>3</sup> Mające charakter ściśle inwestycyjny.

<sup>4</sup> Analizując dane przedstawione w tabeli 3, należy mieć na uwadze to, że w większości wymienionych w niej krajów pomoc dla studentów jest ściśle powiązana z finansowaniem funkcjonowania uczelni i wysokością czesnego. A zatem niskie subwencje (np. w postaci stypendiów) wynikają z bardzo wysokiego stopnia finansowania szkół wyższych z budżetu państwa (por. *Education...* 2008).

Tabela 3

Wydatki budżetowe na jednego studenta według parytetu siły nabywczej oraz pomoc finansowa dla studentów jako odsetek wydatków budżetowych na szkolnictwo wyższe w 2005 r.

Kraj/region	Wydatki budżetowe na jednego studenta według parytetu siły nabywczej (euro)	Pomoc finansowa dla studentów w całości wydatków na szkolnictwo wyższe (%)
Unia Europejska (25)	8 377,7	16,0
Austria	8 431,5	16,8
Belgia	9 765,8	15,8
Bułgaria	3 669,2	10,8
Cypr	17 329,2	57,6
Czechy	4 842,9	5,8
Dania	12 654,4	30,8
Finlandia	10 686,0	6,6
Francja	9 472,5	7,9
Grecja	5 185,9	5,2
Hiszpania	8 842,8	8,2
Holandia	-	27,0
Irlandia	9 311,8	14,8
Islandia	6 930,3	22,2
Japonia	18 812,3	21,5
Litwa	3 847,3	17,0
Łotwa	2 484,1	15,2
Malta	3 897,7	-
Niemcy	10 805,7	17,0
Norwegia	14 440,9	42,6
<b>Polska</b>	<b>5 546,1</b>	<b>1,1</b>
Portugalia	7 433,9	8,9
Rumunia	2 695,6	7,2
Słowacja	4 892,5	10,7
Stany Zjednoczone	18 799,7	23,5
Szwajcaria	18 386,0	2,4
Szwecja	13 700,5	27,1
Turcja	3 767,4	19,3
Węgry	5 926,3	15,7
Wielka Brytania	-	23,9
Włochy	6 789,6	16,8

Źródło: Eurostat, *Bildungsfinanzindikatoren*.



runku studiów wyższych<sup>5</sup>. Średnio w Unii Europejskiej pomoc ta wynosi 16% całkowitych wydatków na szkolnictwo wyższe. Najwyższy odsetek wydatków budżetowych otrzymują studenci na Cyprze (prawie 58%), w Norwegii (prawie 43%), Danii (prawie 31%), Holandii (27%), Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych (prawie 24%), najniższy natomiast w Polsce (ponad 1%), Szwajcarii (ponad 2%), Grecji (ponad 5%), Czechach (prawie 6%) i w Rumunii (ponad 7%). W Polsce zatem studenci otrzymują najmniejszy odsetek środków na szkolnictwo wyższe.

Warto zauważyć, że tak małe środki budżetowe przeznaczane bezpośrednio na pomoc finansową dla studentów i w ogóle na kształcenie wyższe powodują, że studia w Polsce są w większym stopniu niż w innych krajach finansowane przez osoby indywidualne. Może się tu więc pojawiać problem możliwości finansowania studiów przez osoby zdolne, ale pochodzące z ubogich rodzin. Z drugiej strony studia wyższe podejmuje ok. 50% maturzystów, czyli gospodarstwa domowe przeznaczają duże środki na kształcenie. Powinno to mobilizować studentów do rzetelnego studiowania i nabywania wielu umiejętności w trakcie studiów, a pracowników uczelni do ciągłego podwyższania jakości kształcenia.

Na koniec warto nadmienić, że do kosztów społecznych kształcenia należy również zaliczyć różnego rodzaju utracone podatki, które płaciłaby osoba, gdyby nie podejmowała studiów (nauki) oraz straty wynikające z niepracowania przez osobę uczącą się, co wpływa na niższą, od możliwej, wysokość PKB. Są to jednak wielkości w zasadzie niemożliwe do oszacowania.

## Společne (zewnątrzne) efekty kształcenia<sup>6</sup>

Poniesione koszty związane z kształceniem wywołują określone efekty, mające różnorodny charakter.

Obywatele inwestują w edukację poprzez finansowanie ze środków własnych (ale także z budżetu) działalności szkół, bibliotek itd., a w zamian żyją w lepiej wykształconym społeczeństwie, co w rezultacie przynosi dodatkowe korzyści dla funkcjonowania państwa<sup>7</sup>. Najważniejszą korzyścią dla kraju może być wzrost produktywności pracowników, będący skutkiem inwestycji w kapitał ludzki. Wprawdzie w modelu wzrostu gospodarczego Solowa (1956) postęp technologiczny traktowany był jeszcze jako niewyjaśniona zmienna egzogeniczna, ale w nowszych modelach, będących rozszerzonymi modelami Solowa, częściowo dzięki badaniom zapoczątkowanym przez Denisona (1962, zob. też

<sup>5</sup> Jak wspomniano w przypisie 4, niska pomoc bezpośrednia dla studentów wynika z wysokiej subwencji z budżetu dla uczelni. Stwarza to jednak ograniczone możliwości wyboru szkoły wyższej dla potencjalnych studentów z uboższych rodzin, gdyż mają np. mniejsze możliwości wyboru studiowania na uczelniach niepublicznych czy w dużych miastach, gdzie koszty życia i studiowania mogą być wyższe, chociażby ze względu na ceny stancji i dojazdów.

<sup>6</sup> Pewnym uproszczeniem jest przyjęcie, że efekty społeczne są tym samym co efekty zewnętrzne. W rzeczywistości wyróżnia się efekty kształcenia indywidualne (np. wyższe wynagrodzenie po studiach) i makroekonomiczne (np. wyższa jakość kapitału ludzkiego jako czynnika wzrostu gospodarczego) oraz korzyści zewnętrzne indywidualne (np. przyjemność studiowania, prestiż) i makroekonomiczne (społeczne korzyści z kształcenia w postaci mniejszej przestępczości, rozwoju kultury itd.). Por. Ederer i in. (2000).

<sup>7</sup> Zdarza się jednak, że w części przypadków będzie to niekorzyść – np. lepiej zaplanowane napady czy morderstwa mogą wynikać z lepszego wykształcenia przestępców (por. Klimczak 2003). Podobnie – nie zawsze korzyścią będzie wzrost gospodarczy, o czym w dalszej części.

Jarecki 2007), ujmuje się akumulację kapitału ludzkiego (por. Mankiw, Romer, Weil 1992). Kapitał ten jest tworzony w istotnym stopniu poprzez kształcenie i w rozszerzonych modelach Solowa uwzględnia się właśnie wpływ kształcenia na wzrost gospodarczy. Wysoki poziom wykształcenia społeczeństwa jest więc warunkiem wstępnym, choć niewystarczającym, dla wzrostu gospodarczego, wysokiego poziomu zatrudnienia itd.

Próby oszacowania wpływu kształcenia na wzrost gospodarczy podejmowano już w latach sześćdziesiątych XX w. (por. Denison 1962; Harbison, Myers 1964; Schultz 1971). Szacunki te oraz wnioski z badań nie pozwoliły jednak określić, jaki jest ten wpływ. Z kolei późniejsze badania, zwłaszcza te przeprowadzane na przełomie XX i XXI w., pokazują, że podniesienie poziomu wykształcenia nie musi jednoznacznie pozytywnie wpływać na wzrost gospodarczy. Potrzebne są pewne uwarunkowania konieczne do produktywnego wykorzystania kapitału ludzkiego. Można do nich zaliczyć odpowiednią jakość kapitału społecznego, sprawnie funkcjonujące otoczenie instytucjonalno-rządowe, a także wielkość korupcji i migracji (por. np. Rogers 2008; Pritchett 2001). Nie wchodząc w szczegóły rozważań dotyczących wpływu kształcenia na wzrost gospodarczy<sup>8</sup>, warto wskazać wyniki badań makroekonomicznych, przeprowadzanych w różnym zakresie, które pozwoliły dostrzec wiele pozytywnych efektów zewnętrznych kształcenia, mających charakter bardziej lub mniej wymierny i nie dotyczących kwestii najbardziej dyskutowanej – wpływu kształcenia na wzrost gospodarczy.

Odnosnie do efektów wymiernych korzyścią dla państwa jest to, że, poza pozytywnym wpływem na wzrost wydajności pracy i konkurencyjności gospodarki, osoby lepiej wykształcone otrzymują wyższe wynagrodzenia i w efekcie płacą wyższe podatki (por. np. Barr 2001), a jednocześnie wymagają niższej pomocy socjalnej (por. np. An, Haveman, Wolfe 1993), gdyż wśród osób lepiej wykształconych obniża się poziom ubóstwa (por. np. Gundlach, Pablo, Waisert 2001). Wzmocnione jest to przez spadającą stopę bezrobocia w miarę wzrostu wykształcenia.

Oprócz tych efektów bezpośrednich istnieją również efekty mniej wymierne, mające charakter bardziej jakościowy. Według Vennikera (2001) można je podzielić na trzy kategorie. Po pierwsze, wpływ kształcenia na wzrost produktywności, nie mający odzwierciedlenia we wzroście wynagrodzenia indywidualnej osoby, lecz powodujący wzrost wydajności pracy w jakimś sektorze gospodarki i dzięki temu wzrost wynagrodzeń w całym sektorze. Po drugie, wzrost poziomu wykształcenia może prowadzić do szybszego postępu technicznego i innowacyjności, a przez to do większego wzrostu gospodarczego. Poza tym wzrost jakości kapitału ludzkiego, dokonany poprzez kształcenie, może wpływać na lepsze wykorzystanie kapitału rzeczowego. Po trzecie, wzrost poziomu wykształcenia wpływa na większą aktywność w polityce, na rozwój demokracji, spadek przestępczości, stabilność polityczną. W krajach, w których jest większy odsetek osób lepiej wykształconych bardziej przestrzegane są też prawa człowieka. Ujmując kwestię syntetycznie, na podstawie literatury przedmiotu, do pozytywnych efektów zewnętrznych można zaliczyć następujące zjawiska:

- W miarę wzrostu poziomu wykształcenia zwiększa się liczba osób interesujących się nauką i badaniami (Stoker, Streckeisen, Wolter 1998).

<sup>8</sup> Szeroko opisuje to zagadnienie Elżbieta Soszyńska (2008).

- Osoby lepiej wykształcone częściej są właścicielami przedsiębiorstw zatrudniających inne osoby (w tym słabo wykształcone), co wpływa na polepszenie sytuacji na rynku pracy (Wolter 2001).
- Osoby lepiej wykształcone wykazują większą aktywność w sprawach społecznych i politycznych, dzięki czemu wzrastają szanse na rozwój demokracji (Stoker, Streckeisen, Wolter 1998).
- Istnieje pozytywny związek między poziomem wykształcenia i stanem zdrowia (Berger, Leigh 1989). W efekcie – im wyższy będzie poziom wykształcenia społeczeństwa, tym mniejsze nakłady budżetowe będą potrzebne na służbę zdrowia.
- W lepiej wykształconym społeczeństwie następuje spadek przestępczości, a w związku z tym zmniejszenie wydatków budżetowych na bezpieczeństwo (Chapman 2005).
- Poziom wykształcenia społeczeństwa wywiera wpływ na rozwój kultury (Schumann 2001; Johnstone 2004).
- Lepiej wykształcone osoby mogą przekazać więcej wiedzy swoim dzieciom, a wykształcenie staje się swego rodzaju przyzwyczajeniem (Pechar, Keber 1996). Dotyczy to nie tylko poziomu wykształcenia, ale także jakości zdobytej wiedzy. Istnieje również pozytywna zależność między poziomem wykształcenia rodziców a stanem zdrowia ich dzieci (Glewie 1999).
- Osoby lepiej wykształcone (np. po studiach wyższych) są bardziej innowacyjne, zwłaszcza w zakresie nowych technologii, organizacji pracy, adaptacji nowych technik, programów komputerowych itd. (Bartel, Lichtenberg 1987).
- Osoby lepiej wykształcone mają większe oczekiwania w stosunku do różnych aspektów życia (jakość usług, dodatkowe świadczenia, dodatkowa aktywność itd.), co może pozytywnie wpływać na konkurencyjność przedsiębiorstw (Hitzan, Paroush 1980).

## Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wielkości kosztów kształcenia na studiach wyższych, ponoszonych przez społeczeństwo, pokazuje, że w Polsce, w stosunku do innych krajów, nie przeznaczają się dużo środków z budżetu na studia wyższe, a szczególnie niski jest poziom dopłat indywidualnych dla studentów. Z kolei analiza literatury przedmiotu dotycząca efektów społecznych kształcenia, zwłaszcza wyższego, pozwala pozytywnie zweryfikować postawioną tezę, mianowicie, że uzasadnione jest ponoszenie przez społeczeństwo nakładów na edukację, w tym na studia wyższe. Muszą to jednak być wydatki efektywne, tzn. wpływające na rzeczywisty wzrost produktywności oraz na pozytywne zachowania społeczne. Trudno bowiem uznać za wskazane finansowanie z budżetu studiów dla dużej grupy społeczeństwa, jak to jest obecnie w Polsce, w sytuacji, gdy – według danych Eurostatu – już 28% pracowników w grupie zawodowej „technicy i inny średni personel”, a 20% wśród „pracowników biurowych” ma wyższe wykształcenie, co na tych stanowiskach nie wydaje się aż w tylu przypadkach konieczne. Dla części osób podejmowanie studiów wyższych, mając na uwadze wymiar materialny, prawdopodobnie jest więc nieoptyczne. Mimo zatem wielu pozytywnych aspektów związanych z podnoszeniem poziomu wykształ-

cenia warto podkreślić, że w społeczeństwie istnieje zapewne optymalna struktura zapotrzebowania na osoby o określonym poziomie wykształcenia, zmieniająca się w czasie, oraz że jest i będzie popyt na pracę osób również mniej wykształconych. Z drugiej strony trudno ingerować nakazowo w chęć kształcenia się członków społeczeństwa. Być może jednak należałoby zwracać większą uwagę na jakość kształcenia oraz na efektywność wydawanych społecznie środków materialnych, uwzględniając zapotrzebowanie na specjalistów po określonych kierunkach studiów.

Na koniec warto podkreślić, że inwestycje w kształcenie mają nie tylko skutki ekonomiczne (które są częściej badane, zwłaszcza w kontekście wpływu wzrostu poziomu wykształcenia na rozwój gospodarczy), lecz również skutki społeczne, polityczne itd. Efekty tych inwestycji są korzystne nie tylko dla jednostek, ale także dla społeczeństwa. Przedstawione korzyści społeczne – nazywane nieraz efektami zewnętrznymi – są jednak z reguły pomijane w badaniach nad rentownością kształcenia, ze względu na problemy z ujęciem ilościowym.

## Literatura

**An C., Haveman R., Wolfe B. 1993**

*Teen Out-of-Wedlock Births and Welfare Receipt: The Role of Childhood Events and Economic Circumstances*, „Review of Economics and Statistics”, nr 2.

**Barr N. 2001**

*The Welfare State as Piggy Bank – Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State*, New York.

**Bartel A.P., Lichtenberg F.R. 1987**

*The Comparative Advantage of Educated Workers in Implementing New Technology*, „The Review of Economics and Statistics”, t. 69, nr 1.

**Berger M.C., Leigh J.P. 1989**

*Schooling, Self-Selection, and Health*, „Journal of Human Resources” nr 24(3).

**Bundesministerium... 2007**

Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Die Wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*, Bonn – Berlin.

**Chapman B. 2005**

*Income Contingent Loans for Higher Education: International Reform*, „Discussion Paper” nr 491, Centre for Economic Policy Research, London.

**Denison E.F. 1962**

*The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before*, Committee for Economic Development, New York.

**Ederer P., Kopf Ch., Schuller P., Ziegele F. 2000**

*Umverteilung von unten nach oben durch gebuehrenfreie Hochschulausbildung*, „Arbeitspapier” nr 26, Centrum für Hochschulausbildung, Guetersloh.

**Education... 2004, 2007, 2008**

*Education at a Glance*, OECD, Paris.

**Eurostat, Bildungsfinanzindikatoren**

[http://europa.eu.int/comm/eurostat/newcronos/reference/display.do?screen=welcome-ref&open=/popul/edtr/educ/finance&language=de&product=EU\\_population\\_social\\_conditions&root=EU\\_population\\_social\\_conditions&scrollto=304](http://europa.eu.int/comm/eurostat/newcronos/reference/display.do?screen=welcome-ref&open=/popul/edtr/educ/finance&language=de&product=EU_population_social_conditions&root=EU_population_social_conditions&scrollto=304)

**Glewie P. 1999**

*Why Does Mother's Schooling Raise Child Health in Developing Countries? Evidence from Morocco*, „The Journal of Human Resources”, nr 1.

**Gundlach E., Pablo J.N., Waisert N. 2001**

*Education Is Good for the Poor*, „WIDER Discussion Paper”, nr 137.

**Harbison F., Myers C.A. 1964**

*Education, Manpower and Economic Growth*, McGraw-Hill, New York – Toronto – London.

**Hitzan S., Paroush J. 1980**

*Investment in Human Capital and Social Self Protection under Uncertainty*, „International Economic Review”, nr 3.

**Jarecki W. 2005**

*Koszty kształcenia na studiach wyższych*, „Polityka Społeczna”, nr 4.

**Jarecki W. 2007**

*The Effectiveness of Education – Methodological Problems on the Basis of E.F. Denison's Research*, w: D. Kopycińska (red.): *Competitiveness of Labour Market*, Szczecin.

**Johnstone D.B. 2004**

*The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives*, „Economics of Education Review”, nr 23.

**Kirchner M. 2007**

*Geschenkter Wohlstand – Bildungsrenditen eines gebuehrenfreien Hochschulstudium*, Universität Potsdam, Potsdam.

**Klimczak B. 2003**

*Rola edukacji w przygotowaniu mobilnych i aktywnych uczestników rynku pracy*, w: A. Noga (red.): *Jak tworzyć w Polsce nowe miejsca pracy*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Mankiw N., Romer D., Weil D. 1992**

*A Contribution to the Empirics of Economic Growth*, „Quarterly Journal of Economics”, nr 107 (2).

**Pechar H., Keber Ch. 1996**

*Abschied vom Nulltarif – Argumente für sozialverträgliche Studiengebühren*, Universität Wien, Wien.

**Pritchett L. 2001**

*Where Has All the Education Gone?*, „The World Bank Economic Review”, t. 15, nr 3.

**Psacharopoulos G. 1995**

*The Profitability of Investment in Education*, „University Oldenburg Paper Reviews”.

**Rocznik... 2002**

*Rocznik statystyczny 2002*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa

**Rogers M.L. 2008**

*Directly Unproductive Schooling: How Country Characteristics Affect the Impact of Schooling on Growth*, „European Economic Review”, nr 52.

**Saxton J. 2000**

*Investment in Education: Private and Public Returns*, Joint Economic Committee United States Congress, Washington D.C.

**Schultz T.W. 1961**

*Investment in Human Capital*, „The American Economic Review”, nr 51 (1).

**Schultz T.W. 1971**

*Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research*, The Free Press, New York – London.

**Schumann Ch. 2001**

*Zum Aufbau von Humankapital: Investitionen in höhere Bildung in Estland*, Potsdam.

**Solow R.M. 1956**

*A Contribution to the Theory of Economic Growth*, „Quarterly Journal of Economics”, nr 70 (1).

**Soszyńska E. 2008**

*Jakość instytucji, kapitał ludzki a dynamika rozwoju gospodarczego*, referat wygłoszony na V Zjeździe Katedr Ekonomii, Międzyzdroje 2008.

**Szkoły wyższe... 2008**

*Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

**Stoker E., Streckeisen U., Wolter S.C. 1998**

*Indikatoren zum Humankapital*, Bundesamt uer Statistik, Neuchatel.

**Venniker R. 2001**

*Social Returns to Education: A Survey of Recent Literature on Human Capital Externalities*, „CPB Report”, nr 1.

**Wolter S.C. 2001**

*Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat*, Zürich.

**Wolter S.C., Weber B. 2005**

*Bildungsrendite-ein zentraler ökonomischer Indikator des Bildungswesens*, „Das Magazin für Wirtschaftspolitik”, nr 10.

# Alicja Zawistowska

## Wykształcenie rodziców a kierunki studiów ich dzieci

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na dwa pytania dotyczące nierówności na wyższym szczeblu edukacji. Pierwsze dotyczy wpływu pochodzenia społecznego na wybór kierunku studiów, drugie – selekcji między kierunkami ze względu na płeć. Dotychczasowe badania wykazały, że istnieje wyraźny związek między pochodzeniem społecznym a wyborem kierunku studiów. Osoby mające lepiej wykształconych rodziców częściej studiują na kierunkach prestiżowych, takich jak prawo czy medycyna. Wskazuje się również, że kobiety chętniej wybierają kierunki humanistyczne i społeczne, a mężczyźni kierunki techniczne. Czy w sytuacji szybkiego wzrostu liczby studentów, obserwowanego w Polsce od lat dziewięćdziesiątych XX w., te prawidłowości będą się utrzymywały? Wyniki sondażu przeprowadzonego na trzech państwowych uczelniach w Białymstoku w 2008 r. pokazują, że na wybory studentów nadal wpływają zarówno pochodzenie społeczne, jak i płeć. Zaobserwowano również związek między wyborem kierunku studiów a generalną skłonnością do podejmowania ryzyka. Autorka interpretuje wyniki tych badań w kategoriach teorii konfliktowej (monopolizacji), teorii kapitału kulturowego i teorii racjonalnego wyboru.

Słowa kluczowe: nierówności edukacyjne, szkolnictwo wyższe, stratyfikacja, selekcje edukacyjne.

### Wprowadzenie

W 2007 r. w Polsce na 10 tys. ludności w wieku 19–24 lat w szkołach wyższych kształciły się 5104 osoby (*Rocznik...* 2007). Znaczny wzrost poziomu skolaryzacji, obserwowany od początku lat dziewięćdziesiątych XX w. może, na pierwszy rzut oka, sprawiać wrażenie, że nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia zostały złagodzone. Wyniki badań naukowych wielokrotnie potwierdzały, iż rzeczywiście następuje systematyczna redukcja dystrybutywnego wymiaru nierówności. Czymś innym jest jednak wzrost poziomu skolaryzacji społeczeństwa, czymś innym zaś powiązanie tej cechy z pochodzeniem społecznym. Do kanonu hipotez z dziedziny nierówności edukacyjnych należy stwierdzenie, że mimo wzrastającego odsetka osób z wykształceniem wyższym bariery klasowe nadal ograniczają dostęp do zdobycia dyplomu osobom pochodzącym z niższych

warstw społecznych (por. Mare 1980; Shavit, Blossfeld 1993). Uważa się, że faktycznym efektem ekspansji edukacyjnej nie jest spadek nierówności pochodzeniowych, ale zaostrenie podziałów w horyzontalnym wymiarze struktury edukacyjnej (por. van de Werfhorst, Kraaykamp 2006; Shavit, Arum, Gamoran 2007). Coraz gęstsza sieć szkół wyższych, z ciągle urozmaicaną ofertą kierunków studiów, stawia maturzystów przed koniecznością odpowiedzi nie tylko na pytanie o to, czy będą kontynuowali naukę, ale również, co będą studiowali i gdzie. Zróznicowania między uczelniami oraz w ich obrębie są faktem, o którego istnieniu przypominają rankingi ukazujące się w mediach. Rankingi te pozwalają kandydatom na studia na zorientowanie się w bieżącej hierarchii prestiżu poszczególnych szkół wyższych, socjologowie traktują je jako wskaźnik stratyfikacji istniejącej w obrębie szczebla wyższego. Pytanie tylko, co decyduje o tym, że jedni kandydaci na studia decydują się na wybór uczelni lub kierunków z dotu listy rankingowej, a inni z jej górnych partii. W niniejszym opracowaniu skupię się na dwóch czynnikach wpływających na wybór kierunku studiów, tj. pochodzeniu społecznym oraz płci. Wnioski będą oparte na wynikach badań sondażowych przeprowadzonych w trzech państwowych uczelniach w Białymstoku w 2008 r. Ujawnienie zależności między pochodzeniem społecznym a kierunkiem studiów rzuci nowe światło na proces generowania nierówności edukacyjnych. Chodzi m.in. o uzupełnienie funkcjonującej od lat osiemdziesiątych XX w. hipotezy mówiącej o redukcji nierówności w kształceniu na poziomie wyższym (Mare 1980). W świetle analiz może się okazać, że siła alokacyjna pochodzenia nadal decyduje o obsadzeniu bardziej prestiżowych miejsc w obrębie wyższego szczebla kształcenia. Po drugie, większy udział kobiet niż mężczyzn na studiach wcale nie musi oznaczać złagodzenia barier ze względu na płeć w dostępie do poszczególnych profili kształcenia. Czy kierunek studiów jest kolejnym czynnikiem dzielącym warstwy społeczne? Czy możemy mówić o istnieniu konwencjonalnych wyborów dokonywanych przez kobiety i mężczyzn? Odpowiedzi na te pytania poprzedzone są wstępem teoretycznym, stanowiącym źródło hipotez oraz służącym za kontekst interpretacji uzyskanych wyników.

### **Trzy hipotezy uwarunkowań wyborów edukacyjnych**

Spróbujmy nadać problematyce selekcji pochodzeniowych na studiach wymiar teoretyczny. Nasuwają się trzy możliwe interpretacje: konfliktowa, kapitału kulturowego i racjonalnego wyboru. Pierwsza z nich przedstawia punkt widzenia badaczy skupionych wokół paradygmatu konfliktowego, którzy podkreślają istnienie związków między reprodukcją struktury społecznej a osiągnięciami edukacyjnymi. Najważniejszym motywem spinającym rodzinę tych teorii jest założenie, że wykształcenie stanowi narzędzie służące do odtworzenia pozycji w strukturze klasowej. Dzięki posiadanym zasobom (kulturowym, finansowym i społecznym) członkowie klas wyższych mają możliwość zaoferowania swoim potomkom najlepszego wykształcenia, które otworzy możliwości dostępu do prestiżowych posad. Tak przynajmniej uważa Randal Collins (1979), którego zdaniem rozbudowany system certyfikacji jest narzędziem w rękach elit ekonomicznych dopuszczających do najbardziej cenionych zawodów tylko ludzi mających podobny do nich status. Na monopolizacyjną rolę wykształcenia wskazywał wcześniej Max Weber (2002) oraz jego współczesny kontynuator Frank Parkin (1979). W ich przekonaniu wykształcenie służy monopoliza-



cji dostępu do nagród i form działań zarezerwowanych dla klas uprzywilejowanych. Główne wnioski z analiz empirycznych wpisują się w stanowiska teoretyków. Analizy przeprowadzone na niemieckich danych dowodzą, że o ile pochodzenie odgrywa niewielką rolę w wyborze większości kierunków studiów, o tyle przedstawiciele warstw wyższych częściej występowali na kierunkach prestiżowych – medycynie i prawie – natomiast nauki społeczne, ekonomiczne i inżynierskie były częściej wybierane przez studentów pochodzących z niższych szczebli struktury (Reimer, Pollak 2005). Podobne zależności odnotowano w Wielkiej Brytanii. Dostęp do większości kierunków był stosunkowo równy, ale znowu prawo i medycyna przyciągały najwięcej studentów o pochodzeniu elitarnym (Bratti 2003). Teoretycznego tła tej prawidłowości nadali Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2005), a w ostatnich latach podobny punkt widzenia przedstawił Samuel Lucas (2001). W ich przekonaniu ekspansja edukacyjna, do której doszło w ostatnich dekadach, wymusiła na klasach dominujących intensywne korzystanie ze wszystkich szczebli kształcenia, a w konsekwencji przyczyniła się do powstania bardziej zhierarchizowanej struktury edukacyjnej, oferującej studia o różnej jakości. Za zdobyciem prestiżowych (lub tylko pozornie prestiżowych) dyplomów stoją ukryte mechanizmy selekcji pochodzeniowej, skłaniające studentów pochodzących z klas ludowych do wyboru kierunków ścisłych, filologicznych lub technicznych, a przedstawiciele klas wyższych do wyboru filozofii czy prawa (Lucas 2001; Bourdieu, Passeron 2005).

Odpowiedź na pytanie, czy zabiegi klas wyższych polegające na dystrybucji wyższego wykształcenia są celowe, czy stanowią wynik specyficznej socjalizacji, podczas której kształtowane są wysokie aspiracje, uzależniona jest od interpretacji wyników badań. Te natomiast wskazują, że istnienie reprodukcji klasowej przez wykształcenie jest faktem, choć o ograniczonym zasięgu. Herman Van der Werfhorst i Ruud Luijkx (2006), analizując nierówności horzontalne w Holandii, zaobserwowali, że przyszli studenci częściej wybierali dziedziny nauki zbliżone do zawodów wykonywanych przez ich rodziców. Relacja ta okazała się stała w czasie i zachodziła w obrębie różnych kierunków studiów, ale jej nasilenie różniło się w zależności od klasy społecznej – było większe w klasie wyższej. Przekładając język teorii monopolizacyjnych na poziom operacyjny, można sformułować hipotezę, że większy dostęp do prestiżowych kierunków studiów, takich jak prawo czy medycyna, będą miały osoby pochodzące z klas wyższych.

Drugim źródłem hipotez wyjaśniających wybór kierunku studiów jest teoria kapitału kulturowego. Według Bourdieu i Passerona (2005) to właśnie konfiguracja zmiennych pochodzeniowych, wyrażana w dyspozycjach kulturowych, decyduje o poziomie przystosowania jednostek do środowiska akademickiego. Badania przeprowadzone w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych potwierdzają, że zwyczaje czytelnicze rodziców (De Graff 1986) oraz inne formy uczestnictwa w kulturze (Aschaffenburg, Maas 1997) pozytywnie wpływają na powodzenie szkolne ich dzieci. Pytanie tylko, czy zasoby kapitału będą wpływały na wybór kierunku kształcenia na szczeblu wyższym w podobny sposób jak na wcześniejszych etapach. Niektóre badania mówią o spadku wpływu zasobów kulturowych na najwyższych progach edukacji, czemu sprzyja względna samodzielność życiowa kandydatów na studia (por. Mare 1980; Aschaffenburg, Maas 1997). Prowadząc analizy dotyczące kształcenia na poziomie wyższym, trzeba jednak wziąć pod uwagę, że dylemat wyboru kierunku studiów (w najogólniejszym podziale na nauki społeczne i techniczne) rozstrzygany jest zazwyczaj na etapie szkoły średniej poprzez wybór typu szkoły (liceum

lub technikum), a w jej obrębie profilu. Decyzja o wyborze kierunku studiów jest efektem kumulacji kapitału wyniesionego z domu i utrwalanego na wszystkich wcześniejszych etapach edukacji, a nie wynikiem rozstrzygnięcia spontanicznego, oderwanego od całej biografii szkolnej. Zależność między klasą pochodzenia a wyborem kierunku studiów potwierdziły w swoich analizach Kimberly Goyette i Ann L. Mullen (2006). Grupując kierunki na zawodowe *versus* społeczne i humanistyczne, autorki te dowiodły, że osoby pochodzące z wyższych warstw społecznych częściej decydowały się na te drugie. Kierunki społeczne dają ogólną wiedzę o świecie, pobudzają krytycyzm i świadomość społeczną, ponadto kierunki te tradycyjnie postrzegane są jako kanał rekrutacji do elit. Pozytywna selekcja przedstawicieli warstw wyższych na kierunkach społecznych ma jednak głębsze podłoże. Bourdieu i Passeron (2006) podkreślają, że najcenniejszą formą kapitału kulturowego, decydującą o powodzeniu na studiach, jest język. Umiejętność ładnego wystawiania się generuje podziały społeczne, ponieważ ujawnia dystans dzielący sposób wypowiadania się wyuczony w domu rodzinnym od języka akademickiego. Im dystans ten jest większy, tym większe prawdopodobieństwo, że osoby z klas ludowych będą studiowały na takich kierunkach jak biologia czy chemia, czyli tych, które stawiają kandydatom niewielkie wymagania w dziedzinie zgrabnego formułowania myśli. Wieloletnie badania Basila Bernsteina (1990) nad niepowodzeniami szkolnymi dzieci z warstw wyższych również zaowocowały konkluzją, że najistotniejszą rolę w procesie edukacji odgrywa sposób komunikowania. W świetle teorii kapitału kulturowego można przyjąć, że osoby z klas wyższych, mające większe kompetencje kulturowe, będą częściej wybierały studia, na których liczą się umiejętności retoryczne (czyli kierunki humanistyczne i społeczne) niż kierunki ścisłe i przyrodnicze, na których kapitał językowy jest mniej wymagany.

Alternatywne podejście do determinantów wyborów szkolnych zrodziło się na gruncie teorii kapitału ludzkiego (Boudon 1974; Goldthorpe 1996). Punktem wyjścia jest tu założenie, że decyzje o przebiegu karier szkolnych są podejmowane na podstawie kalkulacji zysków i strat. Uważa się, że uczniowie wraz z rodzinami mają wystarczające informacje o rynku edukacyjnym, aby móc racjonalnie ocenić wydatki poniesione na naukę oraz oszacować zyski, jakie przyniesie im dyplom ukończenia danej ścieżki kształcenia. Jak wynika z badań, uczniowie na różnych etapach edukacji potrafią trzeźwo ocenić korzyści finansowe płynące z posiadanego wykształcenia (Dominitz, Manski 1996; Davies i in. 2001; Botelho, Pinto 2004). Każdy wybór obciążony jest jednak pewnym ryzykiem. Podejmując decyzję o kontynuowaniu kształcenia na kolejnym szczeblu, jednostka nie jest w stanie przewidzieć ze stuprocentową pewnością, że jej kalkulacje będą trafne, a edukacja rzeczywiście przyniesie spodziewane zyski. Nie ma też pewności, czy przejdzie przez serię egzaminów z powodzeniem. W sytuacji porażki wydatki na finansowanie studiów, czas poświęcony na naukę oraz dochody, które można było w tym czasie zdobyć z pracy zawodowej nie mogą być w żaden sposób odzyskane. Obawa przed utratą inwestycji może mieć wpływ zwłaszcza na przebieg karier osób z niższych warstw społecznych, które, z obawy przed niepowodzeniem, mogą w ogóle nie podejmować próby kontynuowania kształcenia. Wybór bardziej prestiżowych, atrakcyjnych kierunków studiów, na które jest duża selekcja, wiąże się w ich przypadku z większymi zyskami w przyszłości, ale porażka odbiera szansę na zdobycie jakiegokolwiek wykształcenia, ponieważ brak wystarczających zasobów uniemożliwi im podejmowanie kolejnych prób. Niepewność przyszłości każe ostrożnie kalkulować własne możliwości, najlepiej na podstawie posiadanych umiejęt-

ności oraz dotychczasowych osiągnięć szkolnych. David Reimer i Reinhard Pollak (2006) podają cztery kryteria wyboru kierunku studiów: (a) przekonanie o poziomie trudności procesu kształcenia; (b) długość trwania studiów; (c) pewność zatrudnienia; (d) szanse awansu do wyższej klasy społecznej, połączone z perspektywą wysokich dochodów. Zwolennicy teorii racjonalnego wyboru twierdzą, że najważniejszym elementem procesu decyzyjnego jest stosowanie się do zasady określanej jako „względna niechęć do ryzyka” (*relative risk aversion*). Oznacza to, że ludzie będą podejmowali takie decyzje, które albo umożliwią im awans w stosunku do pozycji zajmowanej przez rodziców, albo co najmniej pozwolą na odziedziczenie tej pozycji. W świetle najważniejszych założeń teorii racjonalnego wyboru możemy zatem przyjąć, że osoby z wyższych warstw będą wybierały kierunki atrakcyjniejsze, na które trudniej się dostać, po pierwsze ze względu na to, że w sytuacji niepowodzenia mają wystarczające zasoby, aby podjąć drugą próbę, po drugie, skłania ich do tego poprzeczka wyznaczona pochodzeniem społecznym rodziców. Osoby z warstw niższych mogą natomiast częściej wybierać kierunki, które w potocznym przekonaniu łatwiej jest ukończyć.

### Hipotezy dotyczące zróżnicowań ze względu na płeć

Najbardziej ogólną prawidłowością wyłaniającą się z badań nad segregacją ze względu na płeć jest nadreprezentacja kobiet na kierunkach społecznych, a mężczyzn na kierunkach technicznych (Gerber, Schaefer 2004; Smyth, Hannan 2006). Jedną z przedstawicielek nurtu krytycznego, Janet Chafetz (1990), wyjaśnia, że istnienie stratyfikacji ze względu na płeć jest funkcją przyjętych w społeczeństwie definicji ról kobiecych i męskich. Im bardziej klarowne są przekonania o immanentnych różnicach między kobietami a mężczyznami, tym większe będą nierówności. Wybory życiowe podejmowane przez przedstawicieli obu płci są tylko pozornie dobrowolne, w rzeczywistości robimy to, co robić powinniśmy, jako kobiety lub mężczyźni, wypełniając treść stereotypów, oczekiwań, które są internalizowane przez kolejne pokolenia. Bourdieu (2004) określa to zjawisko mianem przemocy symbolicznej, w której tryby wpadają jednostki podczas socjalizacji i która podtrzymywana jest przez instytucje, takie jak szkoła, Kościół i państwo oraz, co ważniejsze, przez same osoby zdominowane. Wymiernym wyrazem istnienia przekonań o wykształceniu odpowiednim dla dziewcząt i wykształceniu odpowiednim dla chłopców są aspiracje rodziców wobec dzieci. Z badania przeprowadzonego pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX w. wynika, że rodzice dwukrotnie częściej wybierali liceum jako miejsce kształcenia dla dziewcząt niż chłopców i relacja ta utrzymywała się na wszystkich szczeblach hierarchii zawodowej (Domański 2002). W ostatnich latach dysproporcje między płciami na etapie studiów zaczynają się stopniowo zmniejszać. Jeszcze w 1993 r. 27% rodziców pragnęło wyższego wykształcenia zawodowego dla syna, a 17% dla córki. W 2007 r. 12% rodziców pragnęło takiego wykształcenia dla córki i 17% dla syna (CBOS 2007). Pragnienia rodziców wpływają na zakres umiejętności, jakie nabywają ich dzieci jeszcze podczas socjalizacji pierwotnej. Na przykład niski poziom zainteresowania techniką wśród kobiet przekłada się w późniejszym życiu na słabszą umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami, co zyskało zresztą własną nazwę – *digital divide* (por. np. Volk, Ming 1999).

Wybory kierunku studiów dokonywane przez przedstawicieli obu płci można alternatywnie rozpatrywać w kategoriach inwestycji i oczekiwanych zwrotów po zdobyciu wykształcenia wyższego. Płeć okazuje się czynnikiem różnicującym ocenę zysków płynących z posiadania wykształcenia i – jak wynika z badań – kobiety oczekują niższych niż mężczyźni zwrotów (Botelho, Pinto 2004). Scott Davies i Neil Guppy (1997) dowodzą, że w Stanach Zjednoczonych mężczyźni częściej niż kobiety wybierają kierunki studiów, które mogą im zapewnić większe korzyści finansowe po otrzymaniu dyplomu. Niższe aspiracje finansowe kobiet mogą mieć źródło w odmiennych systemach wartości. Wysokie miejsce przyznawane macierzyństwu w hierarchii sukcesów życiowych kobiet sprawia, że osiągnięcia finansowe i zawodowe schodzą na drugi plan. Mechanizmy selekcji wiodące od zdobycia dyplomu ukończenia studiów do zawodu rządzą się swoimi prawami, ale wydaje się, że w warunkach wysokiej skolaryzacji kierunek studiów będzie miał coraz większe znaczenie.

### Schemat analiz

W dalszej części opracowania postaram się odpowiedzieć na trzy pytania dotyczące wzorów selekcji pochodzeniowej. W pierwszym, odnoszącym się do hipotezy monopolizacji, interesować nas będzie, czy przedstawiciele klas wyższych częściej występują na kierunkach powszechnie uważanych za prestiżowe, czyli prawie i medycynie. Pytanie to ma również charakter eksploracyjny – sprawdzimy, na jakich innych wydziałach studiuje duży odsetek studentów pochodzących z warstw wyższych. Drugie pytanie dotyczy preferencji w wyborze profili humanistycznych i społecznych przez dzieci rodziców pochodzących z klas wyższych. W końcu odpowiemy na pytanie, czy podziały ze względu na płeć układają się według stereotypowych prawidłowości. Dodatkowo sprawdzimy, czy osoby z większą skłonnością do ryzyka częściej wybierają kierunki prestiżowe. Podstawą do formułowania wniosków o istnieniu stratyfikacji pochodzeniowej będą dane zgromadzone podczas badania przeprowadzonego w 2008 r. na trzech uczelniach państwowych w Białymstoku: Uniwersytecie, Uniwersytecie Medycznym oraz Politechnice. Przebadano wówczas studentów II roku dziennych studiów magisterskich i licencjackich (wykluczono tryb zaoczny i wieczorowy). Ankieterzy zostali poproszeni o przeprowadzenie badania podczas zajęć, które nie są specjalizacjami w ramach danych kierunków oraz ćwiczeń językowych, aby uniknąć efektu selekcji studentów ze względu na umiejętności. Liczbę grup do przebadania dobrano proporcjonalnie do liczby studentów na trzech uczelniach oraz wielkości kierunku, natomiast grupy ćwiczeniowe, w których przeprowadzono sondaż, dobrane zostały losowo. Badanie miało charakter audytoryjny, respondenci wypełniali ankietę samodzielnie, bez pomocy ankietera. Łącznie przebadano 906 osób. Zmiennymi wyjaśniającymi wzory selekcji między kierunkami są pochodzenie społeczne (mierzone wykształceniem rodziców), płeć oraz wielkość miejscowości pochodzenia<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Dokładna operacjonalizacja zmiennych użytych w analizie została podana przy poszczególnych tabelach.

## Zróżnicowanie struktury pochodzeniowej między uczelniami i wydziałami

Zacznijmy od omówienia zróżnicowań na najbardziej ogólnym poziomie – między uczelniami. Pytanie, na które chcemy udzielić odpowiedzi, brzmi: która uczelnia rekrutuje największą liczbę studentów pochodzących z najwyższych warstw społecznych oraz czy różnice między uczelniami są pod tym względem istotne statystycznie. Średnia wartość indeksu homogamii edukacyjnej<sup>2</sup> wskazuje, że ponaddwukrotnie więcej osób pochodzących z warstw wyższych studiuje na Uniwersytecie Medycznym (23%) niż na Politechnice (10%) i Uniwersytecie (9,5%). Kuźnią elit okazała się uczelnia medyczna, natomiast dwie pozostałe szkoły wyższe selekcjonują z podobną siłą. Zbliżona siła barier pochodzeniowych na Politechnice i Uniwersytecie może mieć źródło w dużym zróżnicowaniu kierunków na tych uczelniach. Oferując kierunki ścisłe i społeczne, bardziej i mniej prestiżowe, obie uczelnie przyciągają studentów z różnych warstw społecznych, w efekcie czego globalne siły selekcji znoszą się. Nie obserwujemy tego na Uniwersytecie Medycznym – uczelni o względnie jednorodnej, sprofilowanej ofercie edukacyjnej. Choć nie mamy możliwości dokonania porównań w czasie, można sformułować hipotezę, że wzrastający w ostatnich latach odsetek studentów, w połączeniu z coraz bogatszą ofertą kierunków studiów, wpłynął na złagodzenie barier wejścia na politechniki i uniwersytety. Podobny proces nie mógł zajść na Uniwersytecie Medycznym, który ma ograniczone pole manewru w zakresie otwierania kierunków o innych treściach. O tym, czy różnice między trzema uczelniami są istotne informuje wynik testu ANOVA<sup>3</sup>. Porównanie średnich między grupami wskazuje, że taka różnica (przy  $p < 0,001$ ) występuje między Uniwersytetem Medycznym a pozostałymi dwiema uczelniami. Nie ma natomiast istotnej różnicy między Politechniką a Uniwersytetem.

Przeanalizujmy podziały pochodzeniowe na bardziej szczegółowym poziomie. Rysunek 1 przedstawia średnią wartość indeksu poziomu wykształcenia<sup>4</sup> na trzynastu wydziałach z trzech uczelni<sup>5</sup>. Hierarchia stratyfikacyjna wydziałów odtwarza przyjętą w postaci hipotezy prawidłowość mówiącą, że na najbardziej prestiżowych kierunkach występuje najwyższy odsetek osób z warstw wyższych. Wydział lekarski i stomatologiczny szczególnie szeroko otwierają drzwi przed studentami z warstw wyższych, zaraz za nim jest kolejny wydział z tej samej uczelni, potem prawo. Spróbujmy wyjaśnić, dlaczego tak jest. Prawo i kierunki medyczne przyciągają spory odsetek osób, które szukają możliwości zainwestowania kapitału odziedziczonego po rodzicach, występującego w postaci albo dosłownej

<sup>2</sup> Homogamia edukacyjna rodziców została zdefiniowana jako sytuacja, w której oboje rodzice mają wykształcenie wyższe.

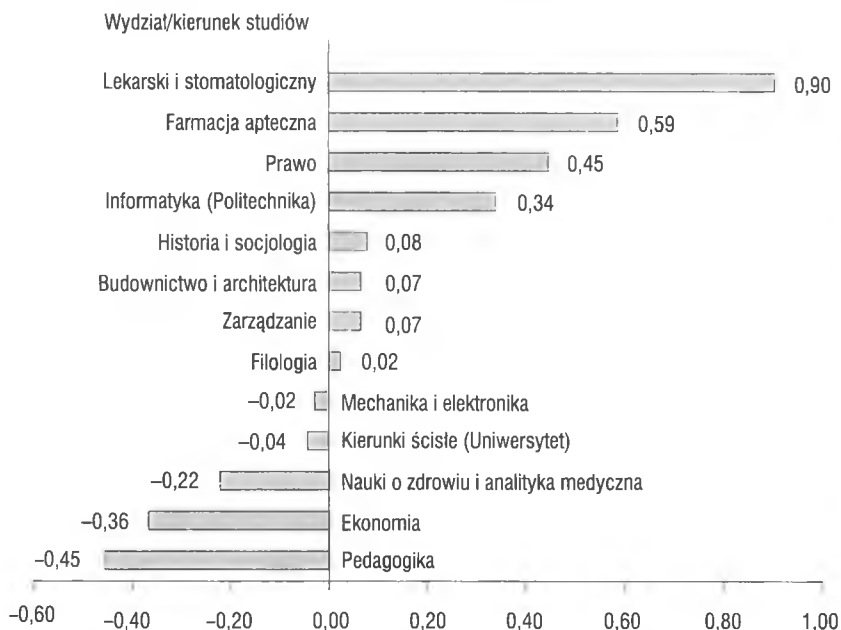
<sup>3</sup> Przeprowadzono test ANOVA z zastosowaniem testu typu *post-hoc* Tukeya. Zmienną zależną była homogamia edukacyjna rodziców zakodowana zero-jedynkowo (wartość jeden przypisana była sytuacji, gdy matka i ojciec mieli ukończone wykształcenie wyższe), a zmienną grupującą była uczelnia.

<sup>4</sup> Indeks zbudowany został z różnicy zsumowanych poziomów wykształcenia ojca i matki. Przyjmuje pięć wartości. W sytuacji, gdy któryś z rodziców miało wyższe wykształcenie dodawano jeden punkt, a w sytuacji, gdy ojciec lub matka nie mieli wykształcenia maturalnego odejmowano jeden punkt. Wartość -2 przypisano więc rodzicom, którzy oboje nie mieli matury, 2 – gdy oboje rodzice mieli wyższe wykształcenie, 0 gdy oboje mieli wykształcenie średnie, -1 i 1 gdy jedno z rodziców miało wykształcenie wyższe, a drugie było bez matury.

<sup>5</sup> Niektóre kierunki studiów zostały połączone ze względu na niewielką liczebność obserwacji. Do grupy kierunków ścisłych na Uniwersytecie należy biologia, chemia, matematyka, fizyka. Ze względu na to połączenie, nazwy „wydział” i „kierunek” używam wymiennie.

## Rysunek 1

Indeks poziomu wykształcenia rodziców na poszczególnych kierunkach studiów



– podtrzymania tradycji zawodowych – lub bardziej subtelnej, wyrażającej się w dystynkcji lingwistycznej lub kulturowej. Oba kierunki prowadzą do zawodów prestiżowych, o których otwarcie mówi się w dyskursie publicznym, że są trudniej dostępne dla osób pozbawionych jakiegokolwiek osobistego związku z ich przedstawicielami. Łatwiej jest zostać lekarzem czy prawnikiem w sytuacji, gdy ktoś z najbliższego otoczenia jednostki wykonuje ten zawód. O istnieniu reprodukcji zawodowej wśród warstw wyższych informują zresztą przytoczone wcześniej wyniki badań. Decyduje o tym nie tylko sieć powiązań personalnych, ale także wiele różnego typu bodźców, które jednostki odbierają podczas procesu socjalizacji. Chodzi przede wszystkim o styl wychowania. Niekwestionowaną rolę w dziedziczeniu miejsca w strukturze odgrywa system wartości, w którym ważne miejsce zajmują wysokie aspiracje edukacyjne, zainteresowanie losem kariery edukacyjnej dzieci, dostęp do wszelkiego rodzaju zasobów umożliwiających kontynuowanie kształcenia. Proces transmisji pozycji społecznej odbywa się też bardziej subtelnymi kanałami. Dzieci z warstw wyższych przejmują od rodziców istotne elementy stylu życia w dziedzinie konsumpcji kulturowej, gustu, preferencji estetycznych. Wszystko to pozwala im na oswojenie się z rolą społeczną członka klasy wyższej, jaką w przyszłości będą pełnić. Wybór prestiżowego kierunku jest etapem na drodze do osiągnięcia tego celu.

Na uwagę zasługują również ci kandydaci na lekarzy i prawników, którzy nie posiadają odpowiedniego kapitału kulturowego odziedziczonego po rodzicach. Luka w zasobach pochodzeniowych tych osób musi być uzupełniona jakimiś innymi cechami, które skłoniły je do wybrania nauki na prestiżowym kierunku. Mogą to być dobre wyniki uzyskane w szkole średniej, dające wiarę w sukces, wysokie aspiracje rozbudzone przez osoby z ich

najbliższego otoczenia, a także chęć osiągnięcia wysokiego prestiżu wiążącego się z tymi zawodami. Bez względu na przesłanki, które przyczyniły się do podjęcia decyzji, wybór studiów na kierunku prestiżowym przez osoby z warstw niższych związany jest z większym ryzykiem, niż gdyby taką samą decyzję podjęła osoba z warstw wyższych. Inwestycja w wolny zawód jest długofalowa; oprócz ukończenia regularnego toku studiów wymaga późniejszej specjalizacji i przystąpienia do kolejnych egzaminów umożliwiających praktykowanie. W sytuacji porażki edukacyjnej studenci z warstw niższych poniosą znacznie większe koszty niż ich rówieśnicy z elit. Jeśli jednak odniosą sukces, ich zyski będą relatywnie wyższe, ze względu na pokonanie większej liczby szczebli na drabinie społecznej. Nie możemy odpowiedzieć na pytanie, dlaczego zamiast długoletniej nauki i niepewnej przyszłości studenci z warstw niższych, na prestiżowych kierunkach, nie przyjęli oferty nauki na kierunkach o niższym prestiżu i jednocześnie mniejszych selekcjach, np. na wydziale nauk o zdrowiu i analityki medycznej. Z dużym prawdopodobieństwem możemy jednak stwierdzić, że osoby te silniej niż ich rówieśnicy o wyższym pochodzeniu zmagają się barierami podczas egzaminów wstępnych na te wydziały. W sferze hipotez musi też pozostać odpowiedź na pytanie, czy na późniejszych latach studiów proporcje między wartościami przedstawionymi na rysunku przesunęłyby się w kierunku jedności.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię. Mimo wysokiej pozycji wydziału prawa w strukturze przedstawionej na rysunku, sprawia on, w porównaniu z dwoma wydziałami medycznymi, wrażenie znacznie bardziej egalitarnego, przyciągając duży odsetek osób, które wysoką pozycję mają zamiar dopiero osiągnąć, a nie ją dziedziczyć. Różnicę w udziale studentów z warstw wyższych na prawie i medycynie można wyjaśnić większą elastycznością zawodową tych pierwszych. Dyplom ukończenia wydziału prawa daje szansę na podjęcie pracy w wielu zawodach w administracji państwowej czy w firmach prywatnych, bez konieczności kontynuowania nauki po studiach. Można zresztą przypuszczać, że struktura pochodzeniowa kandydatów na aplikacje radcowskie czy adwokackie jest bardziej zbliżona do tej, jaką obserwujemy na kierunkach medycznych. Inaczej jest w przypadku lekarzy, którzy nie mogą sobie pozwolić na tak dużą elastyczność. Studia medyczne są zatem obciążone większym ryzykiem. Patrząc na to z innej strony, możemy stwierdzić, iż przewaga studentów z niższym pochodzeniem na prawie może być zwiastunem bardziej egalitarnych selekcji, systematycznego wzrostu odsetka studentów w ostatnich latach lub odpływu studentów pochodzących z wyższych warstw do innych ośrodków akademickich.

Czwarte miejsce pod względem udziału studentów z warstw wyższych zajmuje informatyka. Od wydziału prawa różni ją dziewięć punktów, ale wydaje się, że motywacje wyboru mogą być zupełnie inne. Czynnikiem zachęcającym do podjęcia kształcenia na tym kierunku raczej nie jest prestiż, bo mimo że informatycy cieszą się w ostatnich latach dużym zainteresowaniem pracodawców, a wymagania technologiczne czynią ten zawód niezbędnym ogniwem w funkcjonowaniu instytucji, to status informatyka jest niższy od pozycji zajmowanej przez lekarza czy prawnika (osobnym tematem są różnice pod względem prestiżu w obrębie grupy zawodowej informatyków, inną renomą cieszą się programiści, inną zaś osoby, które wdrażają czy utrzymują istniejące programy)<sup>6</sup>. Wydaje się, że

<sup>6</sup> Możemy jednak przyjąć, że struktura prestiżu zawodów utworzona przez ludzi młodych będzie się różniła od klasyfikacji dokonanych przez ogół populacji. Zawody techniczne, inżynierskie mogą w niej zajmować stosunkowo wysoką pozycję.

pewną rolę w wyborze informatyki mogą odgrywać optymistyczne widoki na uzyskanie dobrze płatnej i atrakcyjnej posady, co stanowi zachętę dla maturzystów pochodzących z różnych warstw społecznych. Wybór tego kierunku może się po prostu opłacać. Inwestycja w naukę informatyki jest zbliżona do kosztów ponoszonych na innych kierunkach, a ciągle wzrastające zapotrzebowanie na zawód informatyka sprawia, że poniesione wydatki mogą się szybko zwrócić. Ponadto wizja potencjalnej porażki, na którą narażeni są studenci z klas niższych, wcale nie musi oznaczać definitywnego zamknięcia drzwi do wykonywania tego zawodu. Na informatykę trafiają czasem osoby, które już przed rozpoczęciem studiów mają wystarczające umiejętności do podjęcia pracy w tym zawodzie. Studia mają być jedynie legitymacją ich wiedzy. Wybór informatyki przez osoby z warstw wyższych może być – podobnie jak w przypadku poprzednich prestiżowych wydziałów – kolejnym przejawem dziedziczenia pozycji, ale tym razem bazą rekrutacji może być inteligencja techniczna.

Kolejne pozycje na rysunku zajmują kierunki humanistyczne, społeczne oraz techniczne. Na wydziałach historyczno-socjologicznym, budownictwa i architektury oraz zarządzania występuje prawie identyczna struktura pochodzeniowa. Ciekawe, że architektura – która, podobnie jak wydział lekarski i prawniczy, ma status wolnego zawodu – nie jest wystarczająco atrakcyjnym wydziałem dla kandydatów na studia mających dobrze wykształconych rodziców. Najwyraźniej dyplom ukończenia studiów technicznych jest opłacalną ścieżką kariery dla tych osób, które nie dysponują kapitałem rodzinnym, ale mają wystarczające umiejętności, aby przejść z sukcesem przez wszystkie egzaminy, a nagrodą jest szansa na awans do grupy dobrze opłacanych zawodów. Wydziałem wyznaczającym granicę między studentami, których rodzice częściej legitymują się wykształceniem wyższym, od tych wydziałów, na których dominują dzieci rodziców słabiej wykształconych jest filologia. Ukończenie tego kierunku umożliwi podjęcie pracy w co najmniej kilku zawodach, różniących się pod względem prestiżu i wynagrodzenia, ale żadna z tych możliwości ani zakres tematyczny studiów nie są, z punktu widzenia maturzystów z klas wyższych, wystarczająco ciekawe. Spośród pozostałych kierunków uwagę przykuwa bardzo nisko umiejscowiona w hierarchii ekonomia. Czy rzeczywiście jest szkołą przedsiębiorczości zwiększającą szanse na awans społeczny, okazać się może dopiero po przestudiowaniu biografii absolwentów. Duży odsetek studentów mających słabiej wykształconych rodziców może wskazywać, że na to liczą. Jeszcze większy odsetek studentów z niższych warstw skupiony jest na wydziale pedagogiki. Kierunek ten wciąż cieszy się popularnością wśród kandydatów na studia, ale, jak widać, przede wszystkim wśród osób z niższych warstw społecznych.

Ujawnione prawidłowości nie układają się w kierunku przewidywanym przez drugą z przyjętych przez nas hipotez, zgodnie z którą kierunki społeczne mają pierwszeństwo przed ścisłymi i technicznymi. Obraz nie jest aż tak prosty. Uzyskane wyniki przekonują, że istnieją duże różnice pod względem struktury pochodzeniowej między kierunkami nawet o zbliżonym charakterze, czego wyrazem jest dystans dzielący studentów historii i socjologii od studentów pedagogiki, a studentów informatyki od studentów mechaniki. Być może założenia teorii kapitału kulturowego z lat siedemdziesiątych XX w., zgodnie z którymi studenci z wyższych szczebli struktury społecznej są faworyzowani na kierunkach humanistycznych, weryfikowane są przez współczesne wymagania rynku pracy, który coraz hojniej nagradza umiejętności techniczne. Paradoksalnie – kierunki społeczne



i humanistyczne, na których od studentów oczekuje się dyspozycji lingwistycznych nabytych w domu, rzadko są w stanie skusić swoją ofertą dzieci rodziców pochodzących z warstw wyższych. Przewagę utrzymują kierunki, które od zawsze uchodziły za enklawy elit. Wydaje się, że reprodukcja przez wykształcenie jest mechanizmem bezustannie funkcjonującym przy podziale najcenniejszych miejsc, bez względu na to, jak wysokie są wskaźniki skolaryzacji. Wyrażając dysproporcje pochodzeniowe między wydziałami w języku testu różnic międzygrupowych, można stwierdzić, że są istotne. Wynik testu ANOVA informuje, że minimum jeden wydział różni się istotnie statystycznie od pozostałych pod względem struktury pochodzeniowej (przy  $p < 0,001$ ): wydział lekarski i stomatologiczny różni się od wszystkich pozostałych (z wyjątkiem farmacji aptecznej, prawa i informatyki). Farmacja różni się od pedagogiki, natomiast prawo od pedagogiki, ekonomii i (na granicy istotności) od nauk o zdrowiu oraz zarządzania<sup>7</sup>.

Trzeba też podkreślić, że hierarchia kierunków studiów pod względem pochodzenia społecznego rządzi się prawami wykraczającymi poza trzy przyjęte przez nas hipotezy. Listy czynników wyboru studiów nie można zredukować do nagród płynących z przyszłej pracy, chęci zabezpieczenia pozycji klasowej czy kapitału kulturowego. Decyzje o wyborze kierunku studiów modyfikowane są przez wpływ środowiska rówieśniczego, treść informacji przekazywanych w mediach, popularność danego kierunku w otoczeniu, osobiste zainteresowania, a wreszcie możliwości wyznaczone wynikami uzyskanymi w szkole średniej. Po drugie, schemat analizy uzależniony jest od struktury badanych uczelni. Można wysunąć hipotezę (do testowania na innych populacjach studentów), że kierunki zawodowe (również prestiżowe – prawo i medycyna) przyciągają większy odsetek osób z warstw niższych niż kierunki dające wiedzę ogólną, ale nie przygotowujące do wykonywania konkretnego zawodu. Kierunki, których ukończenie nie prowadzi do zdobycia umiejętności zawodowych (takie jak np. filozofia) nadal mogą zachęcać przede wszystkim tych maturzystów, którym bardziej zależy na zdobyciu umiejętności „gry szklanymi paciorkami” niż na zyskach finansowych.

## Decyzje edukacyjne w zależności od skłonności do ryzyka

Czy osoby z większą skłonnością do ryzyka rzeczywiście częściej wybierają bardziej prestiżowe kierunki studiów (jak chcieliby tego zwolennicy teorii racjonalnego wyboru)? Wskaźnikiem interesującej nas postawy ryzykanckiej było pytanie zadane studentom w kwestionariuszu: *Czy gdyby po ukończeniu studiów miał(a) Pan(i) do wyboru pracę, w której wynagrodzenie wynosi 1500 zł i byłby(aby) Pan(i) pewny(a), że jej nie straci przez długi czas lub pracę z wynagrodzeniem 2500 zł, ale związaną z ryzykiem jej szybkiej utraty, to na którą pracę by się Pan(i) zdecydował(a)?* Tabela 1 zawiera wyniki trzech testów różnic międzygrupowych. W pierwszym porównałam poziom zdefiniowanej zero-jedynkowo zmiennej „ryzyko” w grupie studentów, których ojcowie mają wyższe wykształcenie z grupą studentów, których ojcowie nie mają wyższego wykształcenia, w drugim – studentów z czterech kierunków o najwyższej wartości indeksu wykształcenia rodziców (lekarski i stomatologiczny, farmacja apteczna, prawo, informatyka) z pozostałymi, a w trzecim zmienną

<sup>7</sup> Przeprowadzono test ANOVA, z zastosowaniem testu typu *post-hoc* Tukeya.

**Tabela 1**  
Porównanie poziomu średniej zmiennej „ryzyko”  
w grupach pochodzenia społecznego i kierunkach

Różnica	Wynik testu $t(t)$	Stopnie swobody ( $df$ )	Poziom istotności ( $p$ )
Srednich poziomu ryzyka w grupie studentów mających ojców z wykształceniem wyższym i niepełnym wyższym	2,79	326,4	0,006
Srednich poziomu ryzyka w grupie studentów kierunków prestiżowych i pozostałych	2,05	336,6	0,041
Srednich zmiennej interakcyjnej poziomu ryzyka i wyższego wykształcenia rodziców w grupie studentów kierunków prestiżowych i pozostałych	4,86	250,0	0,000

Różnica w poziomie zmiennej między uczelniami  $F = 3,899$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,019$ .

Istotne przy  $p < 0,05$ .

wyjaśnianą była interakcja poziomu ryzyka i wykształcenia rodziców, natomiast zmienną grupującą – podział na kierunki prestiżowe i pozostałe. Różnice międzygrupowe w trzech testach okazały się istotnie statystycznie. Studenci mający ojców z wyższym wykształceniem częściej są skłonni podejmować ryzykowną decyzję, podobnie jak ci, którzy studiują na prestiżowych wydziałach. Wynik drugiego testu zbliża się do przekroczenia istotności ustalonej na poziomie 0,05, ale w interakcji z wykształceniem obserwujemy założoną prawidłowość. Ostatni test informuje o różnicach między uczelniami pod względem poziomu zróżnicowania zmiennej „ryzyko”.

Wyniki przedstawione w tabeli sugerują, że decyzja o wyborze prestiżowego kierunku idzie w parze z większymi aspiracjami finansowymi, nawet gdyby wyższe wynagrodzenie miało być krótkotrwałe. Większa gotowość do podjęcia ryzyka wśród studentów z warstw wyższych odzwierciedla prawidłowość znaną już z amerykańskich badań nad postawami, przeprowadzonych w latach pięćdziesiątych XX w. (por. Hyman 1962). Zasoby rodzinne przedstawicieli warstw wyższych umożliwiają, o czym już wspominałam, odwrócenie swojego losu w razie porażki, bez ponoszenia poważniejszych konsekwencji. Źródłem pewności siebie, która jest cechą mentalności członków klas wyższych, może być w przypadku studentów poczucie już osiągniętego sukcesu – kształcenia na prestiżowym kierunku, prowadzącym do powszechnie cenionego zawodu. Z kolei przedstawiciele warstw niższych kierują się w swoich wyborach życiowych takimi dyrektywami, które mogą zapewnić stabilność zatrudnienia, stały dochód, poczucie bezpieczeństwa. Z ich punktu widzenia lepsze są takie decyzje, dzięki którym można zyskać stabilizację życiową oraz minimalizować obszar ponoszonego ryzyka. Bezpieczniej jest zatem pracować w firmie państwowej niż prywatnej, a także uzyskać zatrudnienie na stałe niż w innej formie. Większą pewność życiową daje pozostanie na raz zdobytej posadzie, mimo że na horyzoncie pojawiają się inne propozycje. Ostrożność, wsparta niepewnością wywołaną stąpieniem po nieznanym dotąd ścieżkach edukacyjnych, towarzyszy przedstawicielom warstw niższych szczególnie uparcie, gdy wyłania się szansa na awans społeczny. Śmiały krok naprzód

oznacza, że można stracić dotychczas zdobyty kapitał. Jest prawdopodobne, że dla osób pochodzących z warstw niższych wybór studiów nie jest etapem na drodze do sukcesu, ale osiągnięciem samym w sobie. Wiele z nich dopiero przeciera szlaki akademickie w swojej rodzinie, o czym świadczy niski poziom wykształcenia ich rodziców. Ciekawe, że cecha, która zgodnie z teorią charakteryzuje warstwy niższe, zanika w grupie studentów z kierunków prestiżowych. Na wydziałach lekarskim, farmacji, prawa oraz informatyki nie odnotowałam istotnej statystycznie różnicy pod względem gotowości do podjęcia ryzyka między studentami pochodzącymi z warstw wyższych i niższych. Można interpretować ten wynik w dwojaki sposób. Możliwe jest, że socjalizacja w otoczeniu rówieśników o wyższych aspiracjach, w połączeniu z perspektywą zdobycia cenionego zawodu, skorygowała postawy mniejszej skłonności do ryzyka wśród przedstawicieli warstw niższych. Z drugiej strony, osoby te mogły cechować się większą skłonnością do ryzyka jeszcze przed podjęciem studiów. Pewność siebie mogła, równie dobrze, być czynnikiem decydującym o wyborze prestiżowych kierunków.

Tabela 2 przedstawia różnice poziomu zmiennej „ryzyko” między studentami poszczególnych kierunków. Studenci wydziału lekarskiego i stomatologicznego różnią się istotnie od przyszłych pedagogów oraz informatyków. Różnica między pierwszą parą kierunków wskazuje na większą skłonność do ryzyka wśród przyszłych lekarzy, a między drugą parą – wśród informatyków.

Tabela 2

Porównanie poziomu średniej zmiennej „ryzyko” na poszczególnych kierunkach studiów

Średnie dla kierunku		Różnica średnich A-B	Poziom istotności
A	B		
Lekarski i stomatologiczny	Pedagogika	0,210	0,007
	Informatyka	-0,208	0,023
Farmacja apteczna	Pedagogika	0,352	0,001
Prawo	Pedagogika	0,260	0,002
Informatyka	Ścisłe (Uniwersytet)	0,239	0,010
	Budownictwo i architektura	0,235	0,006
	Mechaniczny, elektryczny	0,178	0,034
	Filologiczny	0,209	0,040
	Ekonomia (Uniwersytet)	0,219	0,020
	Pedagogika	0,419	0,000

Podano tylko wyniki istotne statystycznie przy  $p < 0,05$ .

Studenci farmacji, podobnie jak studenci prawa, różnią się tylko od studentów pedagogiki, a niższą średnią uzyskano znów na tym ostatnim kierunku. Wbrew oczekiwaniom dyktowanym kluczem pochodzeniowym, ale zgodnie z bieżącymi prawami rynku pracy, najwięcej studentów informatyki podjęłoby ryzykowną decyzję. Ta postawa odróżnia ich od studentów z wydziałów ścisłych, mechanicznego i elektrycznego, filologicznego, ekonomii, pedagogiki, budownictwa i architektury.

## Selekcje ze względu na płeć

Przejdźmy do trzeciego z postawionych problemów, jakim jest stratyfikacja ze względu na płeć. Zgodnie z przyjętą hipotezą, ugruntowaną wynikami międzynarodowych badań, spodziewamy się, że kobiety będą dominowały na kierunkach społecznych i humanistycznych oraz medycznych, a mężczyźni na prawie i kierunkach technicznych. Zaczniemy od podziałów na najbardziej ogólnym szczeblu (tabela 3). Tak jak zakładano, największy odsetek kobiet studiuje na uniwersytecie (72,5%) i uniwersytecie medycznym (66,4%), a najniższy na politechnice (33,8%). Różnicę istotnie statystyczną między politechniką a uczelnią medyczną oraz między politechniką a uniwersytem potwierdzają wyniki testu porównań międzygrupowych (istotne na poziomie  $p < 0,001$ ). O poziomie selekcji informuje też indeks segregacji, który wskazuje, ile kobiet lub mężczyzn na danej uczelni należałoby przesunąć, aby uzyskać równe rozkłady pod względem płci<sup>8</sup>. Najwyższy poziom segregacji występuje na politechnice, gdzie, aby uzyskać egalitarny rozkład, należałoby przesunąć ponad 45% kobiet lub mężczyzn, a najniższy na uniwersytecie medycznym, gdzie trzeba byłoby przesunąć około jednej trzeciej studentów.

**Tabela 3**  
Odsetek kobiet na trzech uczelniach oraz wartość indeksu segregacji

Uczelnia	Procent kobiet	Indeks segregacji
Politechnika	33,8	45,3
Uniwersytet Medyczny	66,4	29,9
Uniwersytet	72,5	37,5

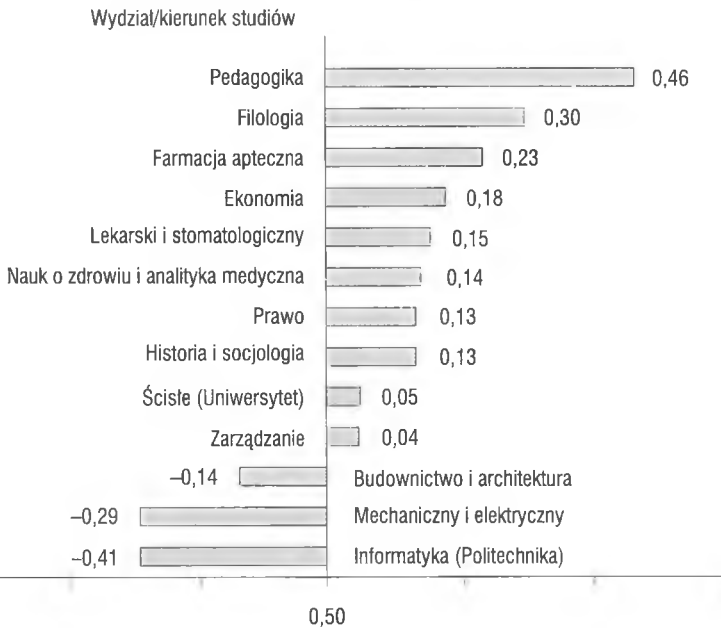
Chi kwadrat = 102,472,  $df = 2$ ,  $p < 0,001$ .

Zobaczmy teraz, jak kształtują się podziały ze względu na płeć między kierunkami. Wartości podane na rysunku 2 wskazują, o ile procent udział kobiet lub mężczyzn odchyła się od wartości 50%, czyli sytuacji, w której występowałoby tyle samo przedstawicieli obu płci. Jako punkt odniesienia można podać, że według danych GUS w 2007 r. w regionie białostockim kobiety stanowiły 58% studentów dziennych. Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku, kobiety dominują na większości analizowanych kierunków. Przy zastosowaniu bardziej szczegółowego podziału na 35 kierunków okazuje się, że tylko na dziewięciu z nich odsetek kobiet jest niższy niż 50. Najwięcej kobiet studiuje na pedagogice, gdzie udział przedstawicielek tej płci wśród ogółu studentów sięga 96%. Przeciwwagą tego kierunku, z równie dużym poziomem odchylenia od wartości referencyjnej, jest informatyka na politechnice, gdzie udział kobiet wynosi 8,88%. Tam, podobnie jak w przypadku pedagogiki, należałoby przesunąć ponad 40% osób, aby wyrównać rozkład płci. Kolejnymi wydziałami o dużym odsetku kobiet są filologia (80,5%) i farmacja (72%). Dominacja kobiet na medycynie wpisuje się w znany z innych badań wzór, ale inaczej niż wska-

<sup>8</sup> Indeks obliczany jest według wzoru:  $D = \sum |(F_i/F) - (M_i/M)| * 1/2 * 100$ , gdzie  $F_i$ ,  $M_i$  to liczba kobiet i mężczyzn na danym kierunku, a  $F$  i  $M$  to liczba kobiet i mężczyzn ogółem na danej uczelni. Wartość 0 oznacza brak segregacji ze względu na płeć, a 100 – segregację całkowitą.

## Rysunek 2

Odchylenia udziału kobiet na poszczególnych wydziałach od wartości referencyjnej ustalonej na 50%



zywałyby na to dotychczasowe wyniki, mężczyźni nie mają przewagi na prawie. W badanej przez nas populacji studentów tylko na trzech wydziałach przeważają mężczyźni. Oprócz informatyki, o której była już mowa, więcej mężczyzn niż kobiet jest na budownictwie i architekturze (60%) oraz na wydziale mechanicznym i elektrycznym (78,7%).

Bardziej szczegółowy podział odstania kolejne różnicowania. W podziale na 35 kierunków do czołówki wydziałów sfeminizowanych należy zaliczyć biologię, gdzie kobiety stanowią 94%, pielęgniarstwo (80%), matematykę (72%). Warto odnotować, że odsetek kobiet na wydziale informatyki na politechnice jest zbliżony do odsetka kobiet na tym samym kierunku na uniwersytecie.

Rozkład kierunków przedstawiony na rysunku pokrywa się z potocznymi opiniami na temat wykształcenia odpowiedniego dla przedstawicieli obu płci. Najwięcej kobiet studiuje na kierunkach związanych z wychowywaniem, opieką oraz edukacją, najwięcej mężczyzn zaś – na kierunkach technicznych. Łatwo zauważyć, że podziały studentów poszczególnych kierunków pod względem płci są lustrzanym odbiciem nierówności istniejących na rynku pracy. Najwyraźniej jest tak, że młode, znacznie lepiej wykształcone pokolenie nadal chętnie wybiera ścieżki kształcenia prowadzące do zawodów typowych dla danej płci. Podstawową przyczyną stojącą za uzyskaniem tak klarownego obrazu jest socjalizacja do roli związanej z płcią. Dzieci obserwują podziały obowiązków, sposób zachowania, zainteresowania najpierw u swoich ojców i matek, a w późniejszych okresach życia w instytucjach innych niż rodzina. Na przykład szkoły pełne są nauczycielek, a nie nauczycieli. Również media – kolejne ważne ogniwo socjalizacji – przekonują o tym, że

tradycyjne podziały ról społecznych są ciągle aktualne. Oddziaływanie stereotypów, w powiązaniu ze skłonnością do spędzania czasu z ludźmi podobnymi do nas – czyli tzw. homofilia – sprawiają, że wybory kobiet i mężczyzn są w ograniczonym stopniu zależne od woli wybierających. Zakończymy ten fragment rozważań spostrzeżeniem, że kobiety, które mają wystarczające umiejętności z zakresu nauk ścisłych częściej skłonne są wybierać kierunki prowadzące do zawodów związanych z dydaktyką (np. matematykę) niż inne kierunki, na których na egzaminie wstępnym wymagana jest ta sama wiedza, ale które uważane są za domenę mężczyzn (np. informatykę). Równość w dostępie idzie w parze z utrzymującą się różnicą.

Przeanalizujemy teraz, czy w obrębie kierunków studiów istnieją różnice pochodzeniowe między studiującymi tam kobietami a mężczyznami. Na podstawie odsetka mężczyzn i kobiet na 35 kierunkach utworzyłam trójwartościową zmienną identyfikującą kierunki sfeminizowane (czyli takie, na których udział kobiet jest wyższy niż 65%), przeciętne (na których udział kobiet wynosi 40–65%) oraz zmaskulinizowane (z udziałem kobiet niższym niż 40%). Wyniki przedstawione w tabeli 4 stanowią ilustrację prawidłowości, nazywanej przez Pierre'a Bourdieu (2005, s. 162–165) selekcją różnicującą. Na wydziałach zdominowanych przez kobiety mężczyźni częściej mają lepiej wykształconych rodziców (61% wobec 40% rodziców z wykształceniem pomaturalnym wśród kobiet), a na wydziałach zmaskulinizowanych kobiety częściej pochodzą z warstw wyższych (choć różnica między kategoriami płci i pochodzeniem nie jest już tak wyraźna jak w pierwszej grupie). Być może mechanizmy selekcji faworyzują przedstawicieli nietypowej, dla danego kierunku, płci? Jeśli Bourdieu ma rację, oznacza to, że mężczyźni, którzy decydują się na podjęcie studiów na kierunkach zdominowanych przez kobiety muszą, oprócz progów pochodzeniowych, pokonać bariery związane z płcią. Ze względu na niekonwencjonalny wybór kierunku mają mniejszą szansę podczas procesu rekrutacji i potrzebują zasobów pochodzeniowych, aby wyjść z niego obronną ręką. Wyjaśnienie zaobserwowanej prawidłowości można interpretować również w kategoriach poziomu tradycyjizmu wśród przedstawicieli różnych klas. Osoby z warstw wyższych mogą przejawiać bardziej otwartą postawę wobec ról społecznych, nie trzymając się kurczowo utartych przekonań.

Tabela 4

Rozkład pochodzenia społecznego kobiet i mężczyzn studiujących na trzech typach wydziałów

Wydziały	Płeć	Wykształcenie matki i ojca		
		poniżej maturalnego	powyżej maturalnego	Chi kwadrat, df = 1
Sfeminizowane $k > 65\%$	M	38,2	61,8	Chi = 8,4971 P = 0,004
	K	59,8	40,2	
Przeciętne $k = 40\text{--}65\%$	M	45,9	54,1	Chi = 0,0101 P = 0,920
	K	46,6	53,4	
Zmaskulinizowane $k < 40\%$	M	44,1	55,9	Chi = 3,194 P = 0,074
	K	27,8	72,2	

## Szanse wyboru kierunku studiów

Dotychczasowe ustalenia pozwalają mówić o istnieniu wzorów selekcji występującej na kierunkach studiów, ze względu zarówno na płeć, jak i na pochodzenie społeczne. Przyjrzyjmy się teraz, w jakim stopniu poszczególne cechy determinowały szanse podjęcia kształcenia na poszczególnych profilach studiów. Przedstawiają to wyniki analizy uzyskanej w modelu wielomianowej regresji logistycznej (tabele 5 i 6)<sup>9</sup>. Zmienna „homogamia edukacyjna” oznacza sytuację, w której ojciec i matka mają wykształcenie wyższe. Miejscowości, z których pochodzą studenci podzielono na dwie kategorie: „małe” (do 100 tys. mieszkańców) oraz „duże” (powyżej 100 tys. mieszkańców). Wyjaśniane są szanse studiowania na jednej z dwóch uczelni: politechnice lub uniwersytecie medycznym, kategorią referencyjną jest uniwersytet. Drugi model wyjaśnia szanse studiowania na danym profilu. Zmienna „profil studiów” powstała z połączenia 35 kierunków, na podstawie kryterium

**Tabela 5**

Szanse studiowania na jednej z trzech uczelni – wielkości parametrów  $\exp(b)$  uzyskane w modelu regresji wielomianowej

Wyszczególnienie	Uczelnie (w porównaniu z Uniwersytetem)	
	Politechnika	Uniwersytet Medyczny
Mężczyźni w porównaniu z kobietami	4,337*	1,243
Mniejsze miejscowości w porównaniu z większymi	1,143	1,339
Homogamia edukacyjna rodziców	0,937	3,021*

Nagelkerke 0,146; istotne przy  $p < 0,05$ .

**Tabela 6**

Determinanty wyboru profilu studiów – współczynniki  $\exp(b)$  uzyskane w modelu regresji wielomianowej

Wyszczególnienie	Profil studiów (w porównaniu z profilem humanistycznym i społecznym)			
	techniczny	przyrodniczy	ekonomiczny	prestiżowy
Mężczyźni w porównaniu z kobietami	7,9*	1,7*	2,8*	3,1*
Mniejsze miejscowości w porównaniu z większymi	1,1	1,2	0,6*	1,1
Homogamia edukacyjna rodziców	1,6	1,2	0,6	3,2*

Nagelkerke 0,153; istotne przy  $p < 0,05$ .

<sup>9</sup> Wielomianową regresję logistyczną stosuje się w sytuacjach, gdy zmienna wyjaśniana ma charakter nominalny i ma więcej niż dwie kategorie. Parametry estymowane są dla  $n-1$  kategorii zmiennej wyjaśnianej, w tym wypadku dwóch uczelni. Trzecia uczelnia jest kategorią referencyjną, do której należy odnosić pozostałe. Koniecznością jest również usunięcie jednej kategorii z listy zmiennych wyjaśniających. W tabeli 5 przedstawione są wartości współczynników  $\exp(b)$ , których wartość powyżej jedności należy interpretować jako większe szanse, a poniżej jedności jako mniejsze szanse w odniesieniu do kategorii referencyjnej.

podobieństwa ich treści. Wyodrębniłam profile: techniczny (nauki inżynierskie), przyrodniczy i nauki o życiu (biologia, chemia oraz kierunki medyczne niższego szczebla), ekonomiczny (ekonomia, zarządzanie), humanistyczny i społeczny, a także, z racji najwyższego prestiżu, prawo i medycynę. Kategorią referencyjną, do której należy odnosić profile wymienione w tabeli 6, jest profil społeczny i humanistyczny.

Posiadanie wykształconych rodziców daje trzykrotnie większe szanse na wybór uczelni medycznej niż uniwersytetu, ale nieistotnie zmniejsza możliwości podjęcia studiów na politechnice. Potwierdza to nasze wcześniejsze ustalenia na temat elitarności uczelni medycznej oraz względnego podobieństwa struktury pochodzeniowej na politechnice i uniwersytecie. Ten efekt daje stosunkowa jednorodność tematyczna kierunków kształcenia na studiach medycznych oraz prestiż, który przyciąga osoby z klas wyższych. Przewaga osób mających rodziców z wyższym wykształceniem przejawia się też w trzykrotnie większych szansach na wybór profilu studiów cieszącego się renomą. Płeć jest czynnikiem różnicującym wybory w dwóch momentach procesu podejmowania decyzji o studiowaniu: determinuje wybór uczelni oraz profilu studiów. Fakt bycia mężczyzną czterokrotnie zwiększał szanse na wybór politechniki niż uniwersytetu oraz profilu technicznego, przyrodniczego, ekonomicznego lub prestiżowego niż humanistyczno-społecznego. Pochodzenie geograficzne nie ma istotnego wpływu na dokonywany wybór, z wyjątkiem zmniejszenia szans na studiowanie na profilu ekonomicznym. Uzyskanie takiego wyniku może być spowodowane innymi prawidłowościami towarzyszącymi wyborom kierunków, których nie możemy kontrolować w analizie, np. tym, że duża liczba studentów białostockich uczelni pochodzi z mniejszych miast tego regionu. Gdyby analiza była prowadzona w większych ośrodkach akademickich, wyniki wpływu tego czynnika prawdopodobnie byłyby inne.

## Podsumowanie

Celem niniejszego opracowania była analiza nierówności horyzontalnych kształcenia na szczeblu wyższym z punktu widzenia relacji między kierunkiem studiów a pochodzeniem społecznym oraz płcią. Z analiz wynika, że najwięcej studentów o wyższym pochodzeniu lokuje się na prestiżowych kierunkach studiów. Można dojść do wniosku, że zasoby studentów pochodzących z warstw wyższych, które pozwalają na skuteczne pokonanie bariery przy wejściu na studia, wykorzystywane są też przy wyborze najbardziej atrakcyjnego kierunku. Ta konkluzja pozwala nam uzupełnić hipotezę Mare'a o stwierdzenie, że mimo relatywnego spadku selekcji na progu między szkołą średnią a studiami pochodzenie społeczne nadal segreguje tych, którzy wybrali drogę przedłużonej edukacji. Drugim wymiarem podziałów, który w klarowny sposób odzwierciedla relacje istniejące w innych dziedzinach życia, jest płeć. Segregacja przejawia się w postaci nadreprezentacji mężczyzn na kierunkach ściśle związanych z techniką oraz nadreprezentacji kobiet na kierunkach tradycyjnie identyfikowanych z rolą kobiecą. Do uzyskania takiego wyniku przyczynia się z dużym prawdopodobieństwem socjalizacja do ról społecznych oraz oddziaływanie instytucji, które w subtelny, ale nierozzerwalny sposób wiążą określoną płęć z mentalnością. Nie możemy natomiast potwierdzić, aby trzeci wymiar podziałów różnicował studentów o danym pochodzeniu, zgodnie z kierunkiem założonym na podstawie teo-



rii kapitału kulturowego. W obrębie profilu humanistycznego widoczne są istotne różnice w strukturze pochodzeniowej, czego wyrazem jest choćby dystans dzielący studentów prawa od studentów pedagogiki. Grupa kierunków, która wymaga dyspozycji językowych tworzy własną hierarchię, na której czele stoi wydział prawa. W naszym przypadku kierunki (z wyjątkiem prestiżowych) humanistyczne i ścisłe, społeczne i przyrodnicze mają podobną strukturą pochodzeniową. Być może jest to efekt wzrostu liczby studentów w ostatnich latach bądź przejaw przystosowania do warunków kapitalizmu, na którym liczą się konkretne umiejętności wyniesione z kierunków niehumanistycznych. W każdym razie osoby z warstw wyższych częściej wybierają kierunki tradycyjnie gwarantujące wysoki status niż takie, które pozwalają zdobyć wiedzę społeczną, natomiast kierunki humanistyczne nie są odseparowane pod względem podziałów pochodzeniowych od kierunków ścisłych. Bardziej szczegółowe analizy ujawniły istnienie związku między skłonnością do podejmowania ryzyka, pochodzeniem społecznym oraz wyborem kierunku. Studenci z kierunków prestiżowych mają większą skłonność do podejmowania ryzyka niż studenci z grupy pozostałych kierunków, ale prawidłowość ta ma charakter ograniczony. Silniejszy związek wystąpił w powiązaniu z pochodzeniem oraz uczelnią. Można też zaobserwować związek między stopniem feminizacji kierunku a pochodzeniem społecznym. Na sfeminizowanych kierunkach studiów kobiety mają niższe, w porównaniu z mężczyznami, pochodzenie. Na kierunkach zmaskulinizowanych zachodzi relacja odwrotna, choć na granicy istotności statystycznej. W szerszym kontekście, uzyskane wyniki ilustrują funkcjonowanie mechanizmu reprodukcji społecznej. Osoby z warstw wyższych najchętniej wybierają najbardziej prestiżowe pozycje i nie ma znaczenia, czy celem jest osiągnięcie najwyższego szczebla kształcenia, czy najlepszego kierunku. Mechanizm odtwarzania podziałów klasowych działa skutecznie nawet w sytuacji radykalnego wzrostu liczby studentów. Ekspansja edukacyjna na szczeblu wyższym w młodym pokoleniu Polaków doprowadziła do spadku dystrybucyjnego wymiaru nierówności, ale odstąpiła podziały, które dotychczas odgrywały mniejszą rolę. Nierówności są trwałym wymiarem struktury społecznej i bez względu na to, jakim zmianom będzie ulegało szersze otoczenie, nadal będą regułą decydującą o osiągnięciach jednostek.

Dyskusyjna może się wydawać kwestia trafności zewnętrznej uzyskanych wyników. O tym, że mechanizmy selekcji pochodzeniowej między kierunkami studiów działają podobnie w różnych populacjach, mogą przekonywać przedstawione wcześniej wyniki płynące z innych krajów. Częściowym potwierdzeniem najważniejszych wniosków uzyskanych z badań białostockich są wyniki pochodzące z sondażu ogólnopolskiego (PGSS 2005). Wskaźniki nie są w pełni ekwiwalentne, ale pozwalają obserwować istnienie podobnych, jak wśród studentów, wzorów. Wśród Polek z wykształceniem wyższym 71% ma dyplom ukończenia uczelni humanistycznej, a co piąta ukończyła studia na profilu technicznym. Podziały ze względu na pochodzenie również układają się w podobny wzór jak wśród badanych studentów. Osoby mające oboje rodziców z wyższym wykształceniem najczęściej są posiadaczami dyplomu ukończenia uczelni medycznej.

Z drugiej jednak strony istnieje wiele źródeł zmienności, których nie kontrolujemy, a które mogą wpływać na wyniki analiz. Należy do nich m.in. ranga uczelni (w bardziej prestiżowych ośrodkach akademickich selekcje pochodzeniowe przy wejściu na uczelnie mogą być ostrzejsze, a podziały pochodzeniowe między kierunkami słabsze niż w ośrodkach mniej prestiżowych) czy struktura kierunków i wydziałów (istotny jest zwłaszcza po-

Tabela 7

Udział kobiet oraz osób mających oboje rodziców z wykształceniem wyższym na czterech profilach studiów (dane ogólnopolskie, w procentach)

Profil	Kobiety	Osoby z warstw wyższych
Politechniczny	22,1	8,1
Ekonomiczny	65,8	5,6
Medyczny	60,9	13,0
Humanistyczny	71,6	6,0

Zródło: Zbiór danych Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego z lat 1997–2005 (PGSS 2005). Zmienna powstała z połączenia odpowiedzi na pytanie: „Jakie rodzaje świadectw, tytułów zawodowych lub naukowych uzyskał(a) Pan(i) na zakończenie nauki w tej szkole (uczelni)?” (zmienna Q131L). Uwzględniono tylko osoby z wyższym wykształceniem, których oboje rodzice mają wyższe wykształcenie.

dział na kierunki zawodowe i niezawodowe). Wszystkie te czynniki mogą warunkować pozycję danego kierunku w hierarchii wyznaczonej przez pochodzenie społeczne oraz płeć. Ostateczna odpowiedź na pytanie o to, w jaki sposób pochodzenie oddziałuje na selekcję studentów w innych ośrodkach akademickich wymaga dodatkowych weryfikacji empirycznych.

## Literatura

**Aschaffenburg Karen, Mass Inke 1997**

*Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction*, „American Sociological Review”, nr 62.

**Bernstein Basil 1990**

*Odtwarzanie kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

**Bratti Massimiliano 2003**

*Socio-Economic Status and Field of Study at the Undergraduate Level in the UK* ([www.uib.es/congres/econschool/papers/bratti\\_MED.pdf](http://www.uib.es/congres/econschool/papers/bratti_MED.pdf)).

**Bothelho Anabela, Costa Pinto Ligia 2004**

*Student's Expectations of the Economic Returns to College Education: Results of a Controlled Experiment*, „Economies of Education Review”.

**Breen Richard, Jonsson Jan O. 2007**

*Explaining Changes in Social Fluidity: Educational Equalization and Educational Expansion in Twentieth-Century Sweden*, „American Journal of Sociology”.

**Bourdieu Pierre 2004**

*Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

**Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude 2005**

*Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

**Boudon Raymond 1974**

*Education, Opportunity and Social Inequality*, John Wiley, New York.

**CBOS 2007**

*Czy warto się uczyć? Komunikat z badań*, Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa.

**Chafetz Janet 1990**

*Gender Equity. An Integrated Theory of Stability and Change*, Sage Publication, New York.

**Collins Randal 1979**

*Credential Society*, Academic Press, United Kingdom.

**Davies Richard, Heinesen Eskil, Holm Anders 2002**

*The Relative Risk Aversion Hypothesis of Education Choices*, „Journal of Population Economics”, nr 15.

**Davies Scott, Guppy Neil 1997**

*Field of Study, College Selectivity, and Student Inequalities in Higher Education*, „Social Force”, nr 75.

**DiMaggio Paul 1982**

*Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students*, „American Sociological Review”.

**Dominitz Jeff, Manski Charles 1994**

*Eliciting Students Expectations of the Returns to Schooling*, „The Journal of Human Resources”, nr 31.

**Domański Henryk 2002**

*Polska klasa średnia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wrocław.

**Dryler Helen 1998**

*Parental Role Models, Gender and Educational Choice*, „British Journal of Sociology”, nr 49.

**Gerber Theodore P., Schaefer David R. 2004**

*Horizontal Stratification of Higher Education in Russia: Trends, Gender Differences, and Labor Market Outcomes*, „Sociology of Education”, nr 77.

**Goldthorpe John H. 1996**

*Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment*, „British Journal of Sociology”, nr 46.

**Goyette Kimberly, Mullen Ann 2006**

*Who Studies the Arts and Sciences? Social Background and the Choice and Consequences of Undergraduate Field of Study*, „The Journal of Higher Education”, nr 77.

**Graff Paul M. de 1986**

*The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands*, „Sociology of Education”, nr 59.

**Hyman Herbert H. 1962**

*Systemy wartości uznawane przez różne klasy społeczne. Psychologiczny przyczynek do analizy stratyfikacji*, w: A. Malewski (red.): *Zagadnienia psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

**Iannelli Cristina, Smyth Emer 2000**

*Unequal Pathways? The Effect of Gender, Social Background and Education on Early Labor Market Transition in Europe*, European Network on Transition in Youth Annual Workshop.

**Lucas Samuel 2001**

*Maintained Inequality: Education Transition, Track Mobility, and Social Background Effect*, „American Journal of Sociology”, nr 106.

**Mare Robert D. 1980**

*Social Background and School Continuation Decision*, „Journal of the American Statistical Association”, nr 75.

**Parkin Frank 1974**

*Strategies of Social Closure in Class Formation*, w: F. Parkin (red.): *The Social Analysis of Class Structure*, Routledge & Kegan Paul, New York.

**PGSS 2005**

*Polskie Generalne Sondáže Społeczne: skumulowany komputerowy zbiór danych 1992–2005*, opracowali B. Cichomski, T. Jerzyński, M. Zieliński, Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa

**Reimer David, Pollak Reinhard 2005**

*The Impact of Social Origin on Vertical and Horizontal Post Secondary Education. Choices in West Germany 1983–1999*, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim.

**Rocznik... 2007**

*Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2007*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa

**Smyth Emer, Hannan Carmel 2006**

*School Effects and Subject Choice: The Uptake of Scientific Subject in Ireland*, „School Effectiveness and School Improvement”, nr 17.

**Shavit Yossi, Arum Richard, Gamoran Adam 2007**

*More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education*, w: Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (red.): *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford.

**Shavit Yossi, Blossfeld Hans-Peter 1993**

*Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder.

**Weber Max 2002**

*Gospodarka i społeczeństwo*, przekład D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

**Werfhorst Herman G. Van de, Luijkx Ruud 2006**

*Inequality Maintained through Horizontal Educational Choices. A Cohort Comparison for the Netherlands*, referat prezentowany na konferencji ISA.

**Werfhorst Herman G. Van de, Kraaykamp Gerbert 2001**

*Four Field-Related Educational Resources and Their Impact on Labor Consumption, and Sociopolitical Orientation*, „Sociology of Education”, nr 74.

**Volk Kenneth S, Yip Wai Ming 1999**

*Gender and Technology in Hong Kong: A Study of Pupils' Attitudes toward Technology*, „International Journal of Technology and Design Education”, nr 9.

# Sławomir Podlaski

## Tendencje w europejskim i polskim wyższym szkolnictwie rolniczym

W większości krajów europejskich liczba studentów kierunków rolniczych będzie ulegać zmniejszeniu. W Polsce natomiast – dzięki otwieraniu nowych kierunków rolniczych zarówno w państwowych wyższych szkołach zawodowych, jak i w uczelniach niepublicznych – liczba studentów szeroko rozumianych kierunków rolniczych będzie się stopniowo zwiększać. Zarówno w krajach „starej” Unii Europejskiej, jak i w Polsce wybór kierunków rolniczych będzie skutkował osiągnięciem mniejszych możliwości samorealizacji w życiu zawodowym. W Stanach Zjednoczonych i w Europie następuje wyraźne odejście od wąsko pojętego, technologicznego kształcenia rolniczego w stronę kształcenia w zakresie ochrony zasobów naturalnych (*natural resources*) oraz zarządzania rozwojem obszarów wiejskich (*rural development management*). W Polsce ten proces jest słabo zauważalny, zwłaszcza na tradycyjnych wydziałach rolniczych. W najbliższej przyszłości uczelnie rolnicze powinny zmodyfikować swoją organizację, programy studiów i sposób realizacji procesu dydaktycznego. Jeśli tego nie uczynią, będą stopniowo wyłączone z globalnego kształcenia rolniczego na poziomie wyższym.

Słowa kluczowe: Polska, wyższe szkolnictwo rolnicze.

### Tendencje w światowym szkolnictwie wyższym

Światowe szkolnictwo wyższe jest bardzo zróżnicowane pod względem liczby uniwersytetów, ich struktury, a także sposobów kształcenia czy zarządzania. Mimo to można zauważyć następujące wspólne tendencje, które w mniejszym lub większym stopniu występują w poszczególnych krajach (OECD 2008 a, b, c):

- ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego;
- dywersyfikacja systemów wyższej edukacji;
- wzrost zróżnicowania populacji studentów;
- nowe systemy finansowania szkolnictwa wyższego;
- zwiększenie nacisku na porównywalność poziomów nauczania w ramach podobnego zakresu kształcenia oraz na jakość kształcenia;

- globalizacja kształcenia, mobilność pracowników i studentów oraz współpraca w dziedzinie badań i kształcenia;
- nowe formy zarządzania instytucjami edukacyjnymi.

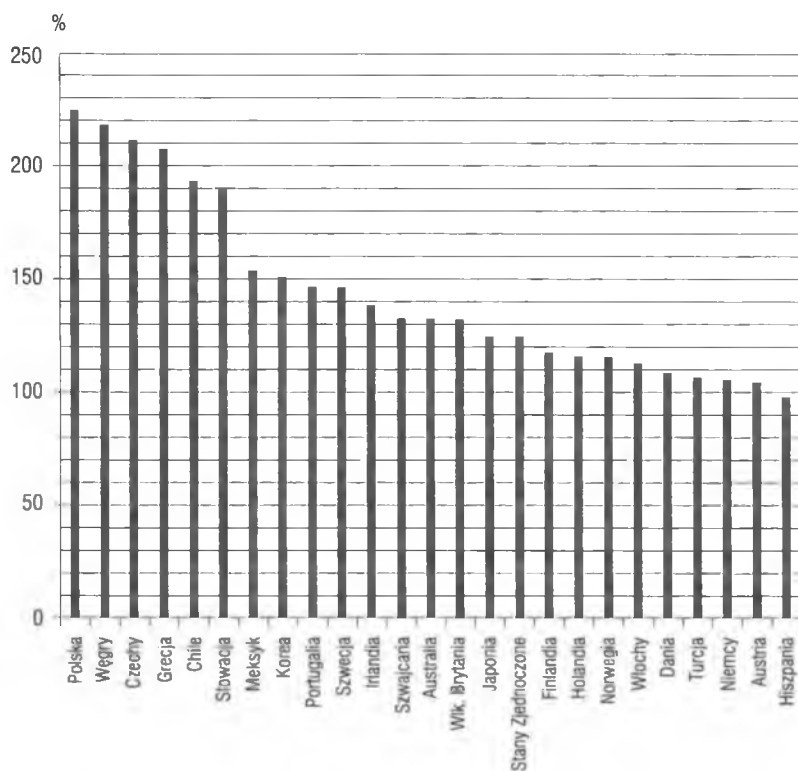
### Ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego

W 2004 r. w szkołach wyższych zdobywało wykształcenie 132 mln studentów, w porównaniu z 91 mln w 1991 r. Roczny przyrost liczby studentów na świecie w latach 1991–2004 wyniósł 5,1%. Najmniejszy roczny przyrost (1,9%) wystąpił w Ameryce Północnej i Europie Zachodniej. Procentowy przyrost liczby studentów w krajach OECD w latach 1995–2004 przedstawiono na rysunku 1.

W latach 1995–2004 liczba studentów w Polsce, na Węgrzech, w Czechach i Grecji wzrosła ponaddwukrotnie, w Chile, Korei, Meksyku i na Słowacji zwiększyła się o 50–100%. Jedynym krajem, w którym liczba studentów uległa zmniejszeniu (o 3%) była Hiszpania (OECD 2008b)

Rysunek 1

Przyrost liczby studentów w krajach OECD w latach 1995–2004 (rok 1995 = 100%)



Dane dla Polski, Węgier, Portugalii oraz Turcji dotyczą tylko szkolnictwa państwowego.

Źródło: OECD 2008b.

## **Dywersyfikacja systemów wyższej edukacji**

Dywersyfikacja systemów szkolnictwa wyższego dotyczy zróżnicowania typów instytucji oferujących edukację na poziomie wyższym, sposobów przekazywania wiedzy (Internet), zwiększenia zróżnicowania oferty edukacyjnej w ramach uniwersytetów oraz poszerzenia udziału sektora prywatnego w ofercie edukacyjnej. Szczególnie interesujące jest powstanie tzw. uniwersytetów korporacyjnych, prowadzonych przez wielkie ponadnarodowe korporacje, np. Microsoft czy Cisco System. Uniwersytety korporacyjne często nie gwarantują dyplomu ukończenia studiów wyższych, jednak oferując wykształcenie na najwyższym poziomie, dają absolwentom szansę na uzyskanie dobrej pracy. W zakresie informatyki jest to znacznie łatwiejsze niż w innych dziedzinach, ponieważ liczą się tu bardziej indywidualne umiejętności niż formalnie udokumentowane wykształcenie.

## **Wzrost zróżnicowania populacji studentów**

Na całym świecie nastąpiło zwiększenie udziału kobiet wśród studentów. Do niedawna udział kobiet był znacznie niższy niż mężczyzn, zwłaszcza w niektórych dyscyplinach kształcenia. Zauważalny jest również wzrost średniego wieku przeciętnego studenta. Wynika to z kilku przyczyn. Jedną z nich jest podejmowanie nauki w późniejszych latach, a także wydłużanie okresu studiowania, tak popularne w niektórych krajach europejskich, np. w Niemczech. Ponadto rośnie zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne oraz narodowościowe studentów. Zwiększa się również zróżnicowanie między kierunkami kształcenia w szkole średniej i studiów pierwszego stopnia oraz studiów pierwszego i drugiego stopnia.

## **Nowe systemy finansowania szkolnictwa wyższego**

Można również zaobserwować wzrost zróżnicowania źródeł finansowania uniwersytetów. Wysokość finansowania z budżetów krajowych coraz częściej ma charakter zadaniowy i opiera się na poziomie oraz pozycji zajmowanej przez uniwersytety. Standardem staje się procedura współzawodnictwa o państwowe fundusze. Podstawowym dylematem, przed którym stoją rządy wielu krajów, jest odpowiedź na pytanie, czy finansowanie uniwersytetów ma mieć charakter subsydiów, bez określenia celów wydatkowania pieniędzy, czy charakter zadaniowy, oparty na współzawodnictwie o fundusze.

Efektywność finansowania szkolnictwa jest ważnym czynnikiem determinującym funkcjonowanie systemu edukacji. Badania OECD wykazały, że różnice w nakładach na kształcenie uczniów w wieku 15 lat w państwach świata tylko w 15% wyjaśniają zróżnicowanie efektów nauczania mierzonych w testach PISA (Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności). W konsekwencji można stwierdzić, że nakłady finansowe są ważne, ale nie wystarczające dla zapewnienia wysokiego poziomu kształcenia na różnych poziomach.

## **Zwiększenie nacisku na porównywalność poziomów nauczania w ramach podobnego zakresu kształcenia oraz na jakość kształcenia**

Rozwój różnych systemów oceny jakości kształcenia jest najbardziej spektakularnym zjawiskiem w ramach systemu wyższej edukacji. Poczynając od wczesnych lat osiemdzie-

siątych XX w., jakość kształcenia stała się podstawowym elementem determinującym jego rozwój. Ocena jakości kształcenia służy dwóm podstawowym celom: porównaniu poziomów kształcenia zgodnie z opracowanymi standardami oraz poprawie jakości. Najważniejszym wskaźnikiem oceny jakości kształcenia staje się łatwość znalezienia pracy oraz wielkość zatrudnienia absolwentów. Ocena jakości kształcenia przeprowadzana jest w formie akredytacji, oceny w formie numerycznej lub literowej oraz audytu. Akredytacja służy głównie porównaniu instytucji szkolnictwa wyższego między sobą, ocena zaś – poprawie jakości edukacji.

### **Globalizacja kształcenia, mobilność pracowników i studentów oraz współpraca w zakresie badań i kształcenia**

Dzięki wzrastającej mobilności studentów i pracowników akademickich edukacja nabiera charakteru globalnego. Uniwersytety walczą o studentów, zasoby i reputację. Dlatego coraz wyraźniejsze staje się zróżnicowanie uniwersytetów pod względem jakości kształcenia. W krajach europejskich do najlepszych należą uniwersytety brytyjskie i skandynawskie.

Globalizacja powoduje również zwiększenie współpracy i siły powiązań między różnymi aktorami działającymi na scenie badań i edukacji: studentami, pracownikami naukowymi czy przedstawicielami przemysłu.

### **Nowe formy zarządzania instytucjami edukacyjnymi**

Coraz wyraźniejsza staje się tendencja do tworzenia nowych struktur podejmujących strategiczne decyzje dotyczące zarządzania instytucjami edukacyjnymi. W miejsce rad wydziałów czy senatów pojawiają się rady nadzorcze. Podobnie dziekani czy rektorzy będący w mniejszym lub większym stopniu amatorami w dziedzinie zarządzania, są zastępowani przez menedżerów lub przedsiębiorców.

### **Rozwój studiów wyższych na świecie**

Wśród krajów OECD największa liczba absolwentów opuszcza uniwersytety w Stanach Zjednoczonych (2,1 mln), drugie miejsce zajmuje Japonia (0,65 mln), trzecie – Wielka Brytania (niemal 0,5 mln), czwarte – Polska (495,5 tys.). W wielu krajach OECD wyrażana jest obawa o nierównomierne, niezgodne z potrzebami gospodarki, zainteresowanie studentów różnymi kierunkami studiów. Średnio w krajach OECD 37% studentów wybierało kierunki związane z biznesem, prawem, administracją i usługami oraz naukami społecznymi, 25% studiowało na kierunkach humanistycznych, artystycznych i nauczycielskich, 13% wybrało kierunki związane z ochroną zdrowia i opieką społeczną. Kierunki rolnicze wybrało 1–2% studentów, natomiast inżynierskie od 6% (Norwegia, Australia, Francja Irlandia, Wielka Brytania) do ponad 20% (Finlandia, Słowacja, Niemcy, Węgry) (OECD 2007).

Polska jest potęgą ilościową pod względem kształcenia w dziedzinie ochrony środowiska. Na kierunku tym kształcimy półtora raza więcej studentów niż Stany Zjednoczone, trzykrotnie więcej niż Francja i dziesięciokrotnie więcej niż Niemcy (tabela 1). Dużym zain-



**Tabela 1**  
Liczba absolwentów różnych kierunków studiów uniwersyteckich oraz studiów doktoranckich (ISCED 5A i ISCED 6)  
w wybranych krajach świata w 2005 r.

Kraj	Razem		Kierunek studiów											
	N	%	ochrona środowiska		biznes i administracja		mechanika i inne		informatyka		sztuka		rolnictwo	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czechy	45 670	100,00	1217	2,66	10 067	22,04	5 404	11,83	1 502	3,29	1 372	3,00	1 642	3,60
Dania	42 195	100,00	16	0,04	5268	12,48	2149	5,09	1259	2,98	1393	3,30	265	0,63
Francja	463 296	100,00	3 286	0,70	82 855	17,89	31 906	6,90	18 102	3,90	18 499	3,99	2 854	0,61
Hiszpania	202 848	100,00	1 811	0,89	32 468	16,00	19 206	9,47	8 655	4,20	7 537	3,72	4 450	2,19
Korea Płd.	305 739	100,00	1 966	0,64	39 073	12,80	61 781	20,20	9544	3,12	23 337	7,60	5167	1,70
Niemcy	240 092	100,00	1 065	0,44	41 913	17,45	22 714	9,50	13 625	5,67	11 661	4,86	3 286	1,37
<b>Polska</b>	<b>495 504</b>	<b>100,00</b>	<b>11 243</b>	<b>2,27</b>	<b>150 403</b>	<b>30,40</b>	<b>22 641</b>	<b>4,57</b>	<b>19 133</b>	<b>3,86</b>	<b>3 784</b>	<b>0,76</b>	<b>6 764</b>	<b>1,37</b>
Stany Zjednoczone	2 153 802	100,00	8 032	0,37	469 516	21,80	93 019	4,30	73 646	3,40	95 416	4,43	20 889	0,97
Węgry	68 570	100,00	923	1,34	20 811	30,30	2 758	4,00	1 430	2,10	853	1,20	1761	2,57
Włochy	373 634	100,00	1 852	0,49	44 300	11,90	37 314	9,98	4 010	1,07	10 919	2,92	4 911	1,31

Źródło: OECD 2007.

teresowaniem w Polsce cieszą się studia w dyscyplinie biznes i administracja, natomiast stosunkowo małym – nauki techniczne. Podczas ostatniej konferencji Academic Cooperation Association w Tallinie (w 2008 r.) Polska była podana jako przykład kraju, który nie panuje nad ilościowym rozwojem szkolnictwa wyższego. Posiada natomiast ambitny program budowy autostrad, ale brakuje specjalistów do ich budowy.

Bardzo szybkie zwiększenie liczby absolwentów kierunków ekonomicznych nie powiązane z potrzebami gospodarki spowodowało, że w 2001 r. ekonomiści stanowili największą grupę bezrobotnych absolwentów studiów wyższych zarejestrowanych w biurach pośrednictwa pracy. Następne miejsca zajmowali absolwenci marketingu, handlowcy, nauczyciele, specjaliści nauk politycznych i prawnicy (por. Fulton i in. 2007). W ostatnich kilku latach na pierwszym miejscu wśród bezrobotnych w Polsce pojawiają się absolwenci kierunku ochrona środowiska. Na rynku pracy brakuje natomiast specjalistów z dziedziny budownictwa, transportu, gospodarki morskiej, łączności, szeroko rozumianej informatyki, przetwórstwa przemysłowego, czyli absolwentów nauk fizycznych, matematycznych i technicznych (Zahorska, Walczak 2005).

Według Konfederacji Pracodawców Polskich tylko 15–20% absolwentów polskich szkół wyższych odpowiada potrzebom gospodarki narodowej pod względem ilościowym i jakościowym. Badanie przeprowadzone wśród polskich przedsiębiorców wykazało, że jedynie 6% spośród nich wysoko ocenia umiejętności podejmowania decyzji przez nowo zatrudnionych absolwentów. Jeszcze gorzej oceniane są umiejętności absolwentów w zakresie zarządzania projektami – aż 81% pracodawców uważa je za niskie, a 19% za średnie. Wyjątkowo dramatyczna sytuacja istnieje na uczelniach technicznych, których absolwenci nie są w stanie zapełnić naturalnych ubytków kadrowych w przemyśle i budownictwie. W 2009 r. sytuacja ta prawdopodobnie się poprawi, ponieważ zachęty finansowe wprowadzone przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego spowodowały zwiększenie liczby kandydatów na studia na kierunkach technicznych.

Według badań Światowego Forum Gospodarczego przeprowadzonych w krajach UE-27 Polska zajmuje 19. miejsce pod względem dostosowania kompetencji absolwentów do potrzeb pracodawców, z łączną oceną 4 w skali 1–7 (World Economic Forum 2008).

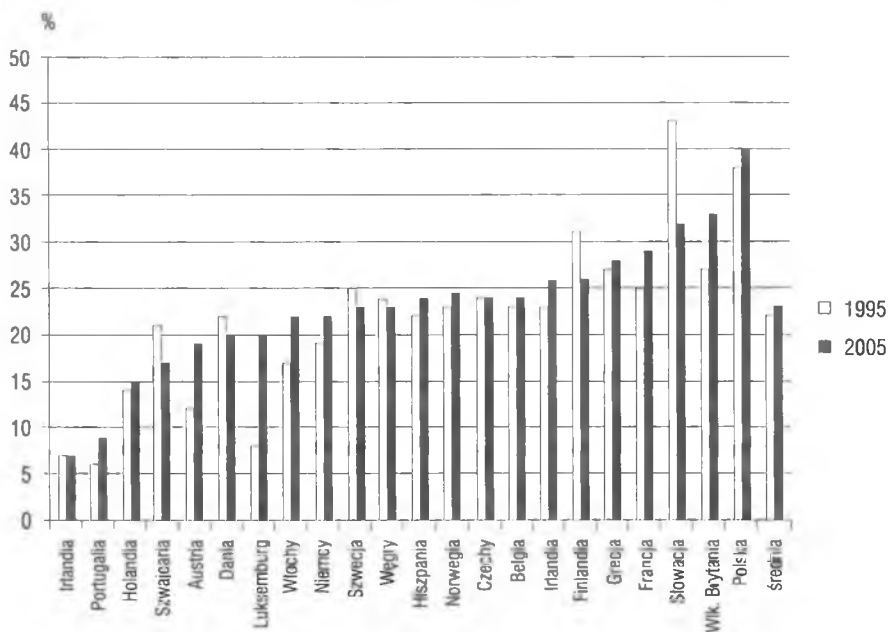
Potwierdzeniem tej nie najlepszej opinii jest ostatni raport Rady Lizbońskiej zawierający próbę oceny systemów edukacji wyższej w 17 krajach Europy według sześciu kryteriów: powszechności studiów wyższych, ich dostępności dla absolwentów szkół średnich (drożność systemu średniej edukacji), efektywności kształcenia dostosowanego do wymagań rynku pracy, atrakcyjności systemu edukacji dla studentów zagranicznych, kształcenia ustawicznego (mierzonego liczbą studentów w wieku 30–39 lat) oraz zdolności systemu edukacji do reform i zmian.

W stworzonym rankingu Polska zajęła 11. miejsce dzięki osiągnięciu wysokich pozycji w dziedzinie powszechności i dostępności studiów. Jednocześnie jednak stwierdzono, że dzięki dużej powszechności i dostępności „polscy profesorowie zmuszeni są uczyć najgorzej w Europie przygotowanych kandydatów na studia”. Polska zajęła ostatnie miejsce w rankingu pod względem zdolności systemu szkolnictwa wyższego do kształcenia absolwentów o umiejętnościach i wiedzy poszukiwanych przez rynek pracy. Również atrakcyjność naszego systemu kształcenia, mierzona liczbą studentów zagranicznych, została oceniona bardzo nisko.

Oprócz bezrobocia pojawia się zjawisko nadmiernego wykształcenia (*overeducation*) w stosunku do wykonywanej pracy, jako efekt braku równowagi między liczbą absolwentów a zapotrzebowaniem gospodarki. Na rysunku 2 przedstawiono udział młodych ludzi w wieku 15–28 lat, którzy się nie uczą, a którzy uznani są za nadmiernie wykształconych w stosunku do zajęcia, które wykonują. Polska jest krajem, w którym udział nadmiernie wykształconych osób jest największy (40%). Zbliżone odsetki występują na Słowacji i w Wielkiej Brytanii. Jednocześnie z danych przedstawionych na rysunku wynika, że udział nadmiernie wykształconych ludzi wzrósł w ostatniej dekadzie w 15 z 22 krajów i w niektórych krajach miał charakter znaczący (por. Koucky, Meng, Der Velden 2007).

### Rysunek 2

Udział nadmiernie wykształconych młodych ludzi (15-28 lat) wykonujących pracę wymagającą niższych kwalifikacji niż wyuczone w latach 1995 i 2005



Źródło: Koucky, Meng, der Velden 2007.

Zwiększenie liczby studentów w ostatnich latach wynika również z lepszego poznania zależności między wzrostem gospodarczym a ilościowym i jakościowym poziomem wykształcenia społeczeństw. W krajach OECD w latach 1960–1995 średni poziom wiedzy i umiejętności społeczeństwa w 55% determinował różnice w produkcie narodowym brutto, w przeliczeniu na osobę. Wydłużenie średniego czasu kształcenia o jeden rok skutkuje 3–6-procentowym przyrostem PKB. Niski poziom wiedzy i umiejętności społeczeństwa zmniejsza szybkość wprowadzania innowacji technicznych oraz zastosowanie nowoczesnej organizacji pracy.

Obecnie jest już oczywiste, że zwiększenie liczby absolwentów szkół wyższych na rynku pracy jest procesem długookresowym i nie skutkuje inflacją wyższego wykształcenia, wyrażającą się m.in. niższą płacą dla absolwentów. W Stanach Zjednoczonych zatrudnienie wymagające wyższego wykształcenia zwiększy się w latach 2002–2012 o 22% (Desrochers 2002).

W Niemczech, Włoszech i na Węgrzech absolwenci szkół wyższych zarabiali o 20–40% więcej niż absolwenci szkół średnich. W Stanach Zjednoczonych każdy dodatkowy rok edukacji wyższej zwiększa średnią płacę o 7,5%. W Kanadzie stopa zwrotu nakładów poniesionych przez okres 4-letnich studiów sięga 30%, a w Wielkiej Brytanii – 25%. Zysk w postaci większej płacy, jaki jest osiągnięty po skończeniu szkoły wyższej, jest jednym z argumentów przemawiających za wprowadzeniem różnych form odpłatności za studia (OECD 2004).

W Polsce badania nad opłacalnością studiów dla absolwentów przeprowadził Paweł Strawiński (2008). Wykazał on, że w latach 1998–2001 zysk z wyższego wykształcenia kształtował się w granicach 7–8% rocznie, natomiast w latach 2002–2004 – 10,2–10,6% rocznie. Dane te stawiają Polskę wśród krajów o największej opłacalności inwestowania w wyższe wykształcenie.

W krajach „starej” Unii Europejskiej w latach 2000–2005 liczba studentów i absolwentów kierunków rolniczych pozostawała nie zmieniona lub uległa zmniejszeniu (tabela 2).

**Tabela 2**

Liczba absolwentów kierunków rolniczych (ISC 62)<sup>a</sup> magisterskich studiów uniwersyteckich oraz studiów doktoranckich (ISCED 5A i ISCED 6) w wybranych krajach świata w latach 1989–2005

Kraj	1989	1999	2004	2005
Czechy	1 124	964	1 368	1 642
Dania		481	257	255
Francja				2 854
Hiszpania	4 500	5 651	4 587	4 450
Holandia	1 816	1 515	1 915	1 768
Japonia	17 592	18 207	16 457	18 556
Korea Płd.	7 946	7 682	3 910	5 187
Niemcy	4 296	2 435	2 993	3 386
<b>Polska</b>	<b>5 355</b>	<b>6 082</b>	<b>6 049</b>	<b>6 764</b>
Stany Zjednoczone	33 456	35 371	20 579	20 889
Turcja	5 370	5 986	5 239	5 231
Węgry	1 610	1 841	2 024	1 761
Wlk. Brytania				3 324
Włochy	1 431	1 658	4 232	4 911

<sup>a</sup> ISC 62 – agriculture, crop and livestock production, agronomy, animal husbandry, horticulture and gardening, forestry and forestry product techniques, natural park wildlife, fishery science and technology.

We Francji, Wielkiej Brytanii, Niemczech i Hiszpanii liczba absolwentów kierunków rolniczych wahała się w granicach 3–4 tys. osób i była względnie stabilna. W Austrii, Belgii, Danii, Norwegii i Finlandii liczba absolwentów uległa zmniejszeniu. Jedynym krajem „starej” Unii, w którym nastąpił wzrost liczby absolwentów były Włochy. W tym kraju w latach 2000–2005 liczba absolwentów zwiększyła się z 1981 do 4450.

W Polsce w 2005 r. liczba absolwentów kierunków rolniczych była dwukrotnie większa niż we Francji, Niemczech czy Wielkiej Brytanii. Jednak udział procentowy absolwentów kierunków rolniczych w stosunku do wszystkich absolwentów był podobny jak w Niemczech oraz niższy niż w Czechach i na Węgrzech. Istnieje pewna ogólna zasada, która mówi, że kraje rozwijające się pod względem gospodarczym mają co najmniej równy lub wyższy udział absolwentów w dziedzinie nauk rolniczych w porównaniu z krajami rozwiniętymi (Corlett, McFarlane 1989).

W 2006 r. w Polsce na typowych kierunkach rolniczych, których wykaz podany jest w tabeli 3, studiowało prawie 68 tys. studentów. W tej liczbie największy udział mieli studenci kierunków: rolnictwo, technologia żywności i zootechnika. Największy przyrost liczby studentów (aż o 468%) nastąpił na kierunku architektura krajobrazu.

Jest interesujące, że w ciągu ostatnich kilku lat zdecydowanie wzrosła liczba studentów państwowych wyższych szkół zawodowych i uczelni niepublicznych. Na kierunkach takich jak rolnictwo studenci tych uczelni stanowią już około 20% ogółu studiujących. Nie ulega wątpliwości, że powstanie tego typu szkół wyższych było odpowiedzią na lokalne zapotrzebowanie rynku edukacyjnego. Problemem jest poziom kształcenia na tych uczelniach, który, jak się wydaje, odbiega od poziomu uniwersyteckiego. Nie ulega natomiast wątpliwości, że państwowe wyższe szkoły zawodowe i uczelnie niepubliczne wprowadziły dodatkowy element konkurencji o kandydatów na studentów studiów rolniczych. Przed tradycyjnymi uniwersytetami rodzi to wyzwania, aby sprostać nowej sytuacji, dotyczące chociażby zakresu i sposobu rekrutacji na studia drugiego stopnia.

W Unii Europejskiej obserwujemy zjawisko utraty znaczenia wyższego kształcenia rolniczego. Wyraża się to m.in. w zamykaniu uniwersytetów rolniczych bądź tylko niektórych wydziałów rolniczych oraz zmianach ich nazw, w których ginie słowo „rolniczy”. Na przykład duński The Royal Veterinary and Agricultural University od stycznia 2007 r. jest częścią University of Copenhagen. Część rolnicza nosi nazwę Faculty of Life Science i składa się z trzech sekcji: Environment, Resources and Technology, Crop Science oraz Plant and Soil Sciences. Uniwersytet Rolniczy w Wageningen utracił w nazwie słowo „rolniczy” i stał się Wageningen University UR, który obecnie zajmuje 61. miejsce w światowych rankingach jakości. W Niemczech, po zjednoczeniu, na terenie dawnej NRD zlikwidowano wiele wydziałów rolniczych i pokrewnych.

Niska popularność studiów rolniczych w krajach „starej” Unii Europejskiej wynika z przekonania o problemach ze znalezieniem atrakcyjnej, dobrze płatnej pracy po ich ukończeniu. Według prognoz do 2015 r. zatrudnienie w rolnictwie w krajach UE-25 zmniejszy się o 2 mln osób (z około 10 mln) i dodatkowo o 0,5 mln w sektorze przetwórstwa. Takie perspektywy nie zachęcają młodych ludzi do podejmowania pracy w szeroko rozumianym rolnictwie. Ponadto dochód z rolnictwa, zwłaszcza gdy gospodarstwa są niewielkie, stale się obniża. Na przykład w Holandii liczba farm zmniejsza się corocznie o 3%. Nic zatem dziwnego, że ten proces wpływa negatywnie na popularność studiów rolniczych (por. Mulder 2005).

**Tabela 3**  
Liczba studentów kierunków rolniczych w różnych typach uczelni w latach 2000–2006

Kraj	Razem		Kierunek studiów											
	N	%	ochrona środowiska		biznes i administracja		mechanika i inne		informatyka		szukła		rolnictwo	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czechy	45 670	100,00	1217	2,66	10 067	22,04	5 404	11,83	1 502	3,29	1 372	3,00	1 642	3,60
Dania	42 195	100,00	16	0,04	5268	12,48	2149	5,09	1259	2,98	1393	3,30	265	0,63
Francja	463 296	100,00	3 286	0,70	82 855	17,89	31 906	6,90	18 102	3,90	18 499	3,99	2 854	0,61
Hiszpania	202 848	100,00	1 811	0,89	32 468	16,00	19 206	9,47	8 655	4,20	7 537	3,72	4 450	2,19
Korea Płd.	305 739	100,00	1 966	0,64	39 073	12,80	61 781	20,20	9544	3,12	23 337	7,60	5167	1,70
Niemcy	240 092	100,00	1 065	0,44	41 913	17,45	22 714	9,50	13 625	5,67	11 661	4,86	3 286	1,37
<b>Polska</b>	<b>495 504</b>	<b>100,00</b>	<b>11 243</b>	<b>2,27</b>	<b>150 403</b>	<b>30,40</b>	<b>22 641</b>	<b>4,57</b>	<b>19 133</b>	<b>3,86</b>	<b>3 784</b>	<b>0,76</b>	<b>6 764</b>	<b>1,37</b>
Stany Zjednoczone	2 153 802	100,00	8 032	0,37	469 516	21,80	93 019	4,30	73 646	3,40	95 416	4,43	20 889	0,97
Węgry	68 570	100,00	923	1,34	20 811	30,30	2 758	4,00	1 430	2,10	853	1,20	1761	2,57
Włochy	373 634	100,00	1 852	0,49	44 300	11,90	37 314	9,98	4 010	1,07	10 919	2,92	4 911	1,31

Źródło: dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wzrznego.

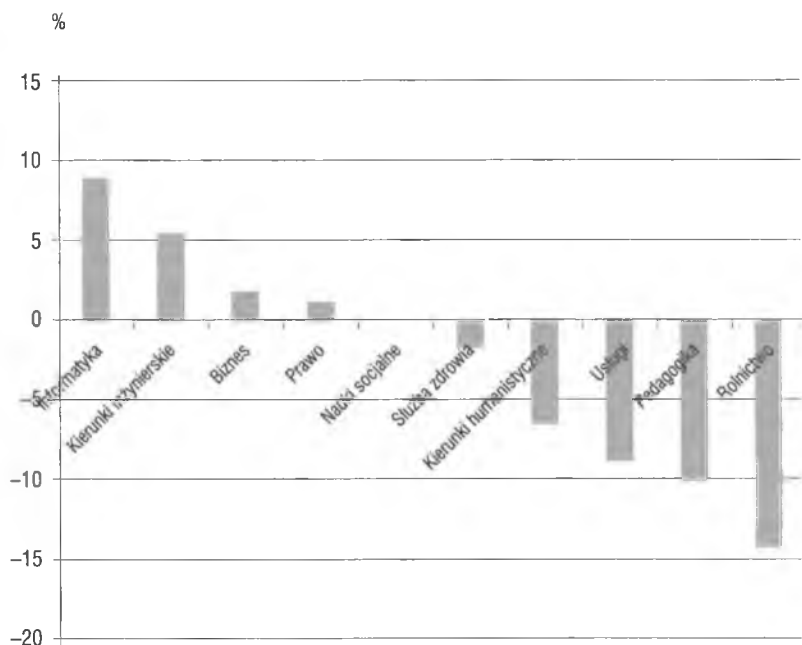
W ramach programu REFLEX zbadano losy 70 tys. absolwentów z roku 1999/2000 różnych uczelni i kierunków studiów z 13 krajów europejskich. Wyniki badań przedstawiono w obszernym opracowaniu, w którym analizowano m.in. wysokość zarobków oraz stopień zadowolenia absolwentów z ukończenia wybranego kierunku studiów (por. Allen, Der Velden 2007).

Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku 3, absolwenci kierunków związanych z informatyką i przemysłem uzyskują najwyższe średnie pensje w porównaniu z absolwentami kierunków społeczno-ekonomicznych. Absolwenci kierunków rolniczych mają pensje niższe o 11–14% w stosunku do średniej pensji absolwentów innych kierunków studiów. Przytoczone dane nie mają charakteru uniwersalnego i zmieniają się w zależności od analizowanych krajów.

Podobnie kształtują się wynagrodzenia absolwentów studiów wyższych w Polsce. Absolwenci uczelni pedagogicznych, rolniczych i medycznych pracujący w sektorze państwowym mają niższe pensje od absolwentów innych kierunków studiów. Dane dla 2007 r. przedstawiono w tabeli 4.

Ponadto absolwenci kierunków rolniczych, weterynarii i humanistycznych w krajach Unii Europejskiej najrzadziej uważają siebie za zadowolonych, biorąc pod uwagę ich karierę zawodową, zajmując jednocześnie średnie pozycje pod względem satysfakcji z osiągnięć zawodowych oraz średnie lub poniżej miejsca uwzględniając sytuację socjal-

**Rysunek 3**  
Różnice w średniej pensji absolwentów różnych kierunków studiów



**Tabela 4**

Wynagrodzenia absolwentów szkół wyższych w 2007 r. zatrudnionych w sektorze państwowym w zależności od rodzaju ukończonych studiów i stażu pracy (w zł)

Rodzaj studiów	Staż pracy			
	pierwsza umowa	rok	2-3 lata	4-5 lat
Ekonomiczne	1800	2300	3000	3500
Medyczne	1600	2200	1907	2140
Pedagogiczne (edukacja)	1300	1590	1747	1950
Rolnicze	1550	1890	2400	2625
Techniczne (mechanika, budownictwo, przemysł ciężki)	1700	2500	3300	3600
Techniczne (zaawansowane technologie, informatyka, elektronika)	2100	3000	3500	4500
Uniwersyteckie (humanistyczne)	1600	2100	2700	3000
Uniwersyteckie (nauki ścisłe)	1750	2140	2990	3333
Średnio	1800	2300	3000	3450

Źródło: dane firmy doradztwa personalnego Sedlak&Sedlak ([www.wynagrodzenia.pl](http://www.wynagrodzenia.pl)).

na. Absolwenci kierunków rolniczych i weterynarii oraz kierunków humanistycznych są w grupie najczęściej niezadowolonych ze swojej sytuacji i najrzadziej uważających siebie za wygranych życiowo (*winner*s) (por. Koucky, Meng, Der Velden 2007).

### **Jakościowe kierunki zmian w wyższym kształceniu rolniczym**

W ostatnich kilku latach rolnicze szkoły wyższe na świecie zaczęły zmieniać tożsamość. Wynikało to z sytuacji, która dotknęła szkolnictwo wyższe w ogóle, a zwłaszcza szkolnictwo rolnicze. Finansowanie szkolnictwa przez rządy coraz częściej miało charakter zadaniowy, popularność kształcenia rolniczego ulegała zmniejszeniu, programy studiów stawały się coraz bardziej ogólne, prowadząc do zastąpienia typowego kształcenia rolniczego edukacją przyrodniczą. Doświadczenia Wielkiej Brytanii wyraźnie wskazują na zmniejszenie zainteresowania studentów programami „produkcyjnymi” oraz wzrost zainteresowania problemami dotyczącymi zarządzania kształtowaniem obszarów wiejskich. Powoduje to określone konsekwencje dla uniwersytetów; zaczynają bowiem się pojawiać pytania, czy w programach uwzględniać przedmioty związane z produkcją rolniczą oraz czy niektóre uniwersytety nie powinny w ogóle wycofać się z kształcenia rolniczego (por. Rehman, Park 2004).



W wielu krajach europejskich zawodowe przedmioty rolnicze ulegały daleko posuniętej marginalizacji w ramach programów studiów. Dodatkowo następował rozwój kształcenia ustawicznego z wykorzystaniem Internetu, zwiększała się szybkość przepływu informacji naukowej oraz tendencja do wzrostu kompetencji i przedsiębiorczości absolwentów. W wyniku zachodzących zmian nacisk w programach studiów został położony na szeroko rozumianą biologię, w tym zwłaszcza na biotechnologię, systemy geoinformatyczne czy kształtowanie środowiska oraz produkcję i obrót zdrową żywnością. Najlepszą ilustracją zachodzących zmian są hasła, pod którymi odbywają się światowe rolnicze konferencje dydaktyczne (np. „Przejsie od nauki rolniczej do przyrodniczej” – *Moving from agriculture science to science of life*) oraz powiedzenie opisujące ewolucję w edukacji rolniczej w amerykańskich uniwersytetach: *from „sow, cow, plow” to „cell, gel and Dell”* – od siewu, krowy i orki do komórki, żelu i komputera (Dell – marka komputera) (por. Mulder 2005).

Odzwierciedleniem zachodzących zmian jest na nowo zdefiniowana misja Uniwersytetu Wageningen UR, która brzmi „Wykorzystać potencjał natury w celu poprawy jakości życia” (*To explore the potential of nature to improve the quality of life*). Z misji tej wynika, że celem kształcenia jest nie tylko zapewnienie wyżywienia ludności, ale także szeroko rozumiana poprawa jakości życia społeczeństwa. Również Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Wyżywienia i Rolnictwa (FAO) jasno stwierdza, że w edukacji rolniczej, prowadzonej na różnych szczeblach, należy odejść od wąsko pojętego kształcenia rolniczego na rzecz kształcenia ukierunkowanego na rozwój obszarów wiejskich, zgodnie z hasłem „Od edukacji rolniczej do edukacji na rzecz rozwoju obszarów wiejskich i zapewnienia żywności. Wszystko dla edukacji i żywność dla wszystkich” (*From agricultural education to education for rural development and food security. All for education and food for all*) (Gasperini 2000).

Na Uniwersytecie Wageningen w latach 1993–2000 podjęto drakońskie działania zmierzające do większego powiązania działalności edukacyjnej z potrzebami społeczeństwa. Rozwiązano 25 jednostek organizacyjnych i zlikwidowano wiele dotychczasowych programów studiów. Dzięki temu uniwersytet nabrał bardziej międzynarodowego charakteru oraz zwiększyła się liczba kandydatów na studia.

Przypadek Wageningen powinien być dokładnie przeanalizowany, ponieważ stanowi przykład działania uniwersytetu w warunkach zewnętrznej presji braku środków finansowych, kandydatów na studia czy programów studiów dostosowanych do potrzeb społecznych. Jestem głęboko przekonany, że za kilka lat podobna sytuacja dotknie większość naszych uniwersytetów przyrodniczych, ponieważ nie da się utrzymać systemu kształcenia mającego korzenie w latach pięćdziesiątych XX w. Dotyczy to przede wszystkim „starych”, typowych wydziałów zaangażowanych w kształcenie rolnicze: rolnictwa, zootechniki i ogrodnictwa.

Wydaje się, że przyszłościowym rozwiązaniem może być zróżnicowanie i specjalizacja polskich uniwersytetów przyrodniczych w zależności od potrzeb lokalnych. W takim przypadku lokalne zapotrzebowanie na określone kształcenie powinno być jasno zdefiniowane w misji i strategii uniwersytetu oraz poszczególnych wydziałów. Na podobnych zasadach funkcjonują uniwersytety amerykańskie, charakteryzujące się zróżnicowanymi programami studiów w zależności od typu danego stanu. W stanach rolniczych programy studiów koncentrują się na produkcji rolniczej. W stanach zurbanizowanych przedmioty

rolnicze są zastępowane przez biologiczne czy związane z ochroną i kształtowaniem środowiska.

Zróznicowanie zakresu kształcenia absolwentów, będące konsekwencją ich odmiennej edukacji w poszczególnych uniwersytetach, może być jedną z form walki z ich bezrobociem oraz możliwością inflacji wyższego wykształcenia.

Oprócz przesunięcia punktu ciężkości programów studiów z rolnictwa na nauki przyrodnicze duże znaczenie dla przyszłości uniwersytetów przyrodniczych będzie miał wynik dyskusji dotyczącej zakresu kształcenia w ramach programu studiów. Coraz częściej bowiem pojawia się pytanie, czy obecnie i w najbliższej przyszłości lepiej będzie się sprawdzać kształcenie ogólne, czy specjalistyczne.

Wydaje się, że w kontekście zwiększającej się globalizacji, szybkich zmian na rynku pracy, a także coraz większej potrzeby bycia elastycznym i zdolnym do adaptacji w nowych warunkach pracy, kształcenie ogólne zyskuje przewagę nad specjalistycznym. Dotyczy to zwłaszcza okresów szybkich przemian ekonomicznych, społecznych czy politycznych, z którymi mamy obecnie do czynienia. Według badań Lamo, Messiny i Wassnera (2006) jedną z głównych przyczyn długo utrzymującego się bezrobocia w Polsce była niska mobilność pracowników, wynikająca m.in. z ich wąskiego wykształcenia zawodowego oraz specyficznych umiejętności, które utrudniały zmianę pracy.

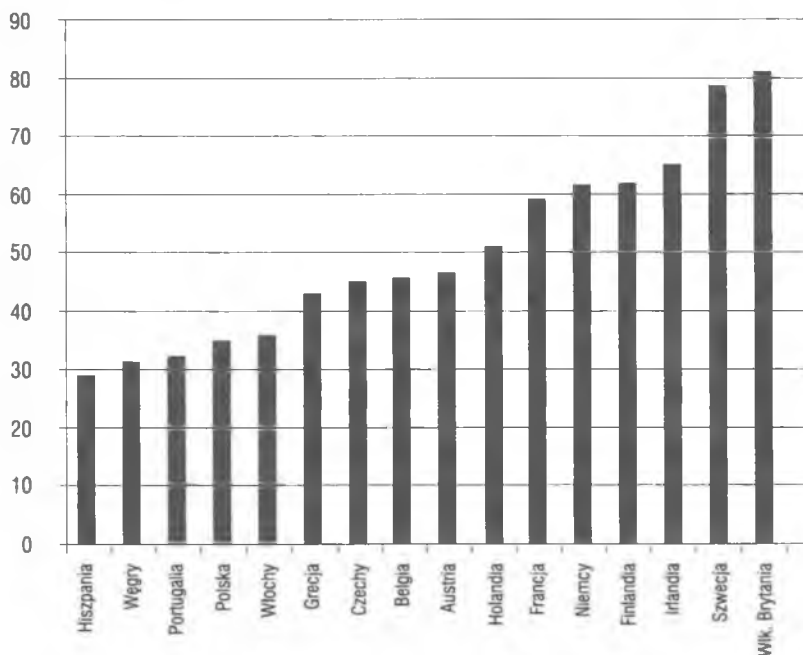
Spółczesność wiedzy wymaga nowych specjalistów: elastycznych profesjonalistów zdolnych do podjęcia pojawiających się wyzwań i rozwiązywania problemów nie związanych ściśle z zakresem studiów. W związku z tym coraz większe znaczenie uzyskują cechy osobowości studenta, które ułatwią mu adaptację w nowej rzeczywistości. Zgodnie z danymi projektu REFLEX absolwent nowoczesnego uniwersytetu powinien mieć odpowiednie kompetencje zawodowe, być elastyczny, innowacyjny, umieć wykorzystywać swoją wiedzę i umiejętności oraz zasoby ludzkie będące w jego dyspozycji, a także być zdolny do pracy i współpracy na poziomie międzynarodowym (por. Allen, Der Velden 2007).

Dyskusja nad zakresem kształcenia (ogólne czy specjalistyczne) wiąże się ściśle z problemem wyboru specjalności na studiach. Mam wątpliwości, czy sensowne jest wprowadzanie specjalności na studiach pierwszego stopnia. Wydaje mi się, że im późniejszy wybór specjalności, tym jest on bardziej przemyślany. Na przykład w Stanach Zjednoczonych tylko 30% studentów kończy specjalności wybrane podczas wstępowania na uczelnie.

Sformułowane wyżej stwierdzenia mają duże znaczenie dla polskiego systemu edukacji. Zgodnie raportem OECD na temat naszego kraju (Fulton i in. 2008) cechą polskiej edukacji wyższej jest nadmierna fragmentaryzacja kształcenia, wyrażająca się podziałem na kierunki oraz specjalności czy specjalizacje. Za kuriozalną można uznać sytuację, w której w ramach jednej uczelni istnieją dwa takie same kierunki kształcenia prowadzone przez różne wydziały. Jednocześnie jestem przekonany, że polskie uczelnie w małym stopniu rozwijają wyżej wymienione cechy osobowości studentów. Wynika to przede wszystkim z tego, że realizują one głównie interes nauczycieli, a w mniejszym stopniu – studentów (por. Podlaski 2008). W konsekwencji polskie szkoły wyższe gorzej przygotowują absolwentów do wejścia w dorosłe życie, w tym na rynek pracy, niż uczelnie w większości krajów Unii Europejskiej. Dowodem na to jest porównanie indeksów kapitału intelektualnego polskich studentów oraz studentów różnych kierunków i wydziałów pochodzących z in-

nych krajów europejskich. Indeksy kapitału intelektualnego powstały w wyniku analizy 117 wskaźników i opisują, według niektórych definicji, zdolność do tworzenia przyszłego dochodu. Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku 4, ilustrującym indeks kapitału intelektualnego studentów, Polska zajmuje 13. miejsce spośród 16 krajów europejskich, które zostały objęte porównaniem.

**Rysunek 4**  
Indeks kapitału intelektualnego studentów w różnych krajach



Źródło: [www.innowacyjnosc.gpw.pl.kip](http://www.innowacyjnosc.gpw.pl.kip) (projekt „Kapitał Intelektualny Polski”).

### **Mobilność studentów i pracowników naukowych oraz internacjonalizacja kształcenia**

Europejskie uniwersytety działają na międzynarodowym rynku edukacji w warunkach narastającego współzawodnictwa o studentów, fundusze i reputację. W konsekwencji mobilność studentów i pracowników staje się wyznacznikiem jakości szkół wyższych. Jeszcze niedawno uniwersytety kształciły elity intelektualne na potrzeby lokalne lub regionalne. Obecnie absolwenci uniwersytetów coraz częściej i coraz szerzej włączani są w obieg światowej gospodarki.

W latach pięćdziesiątych XX w. liczba studentów-cudzoziemców kształcących się w innych krajach wynosiła około 0,2 mln, w latach siedemdziesiątych – około 0,6 mln, w 1990 r. – 1,2 mln, w 2005 r. – 2,7 mln. W latach 1999–2005 mobilność studentów na świecie

cie wzrosła o 68%. Udział cudzoziemców w całkowitej liczbie studentów pozostawał bez zmian (w granicach 2%), natomiast w Europie podwoił się (wzrost z około 3% do 6%). Ciągłe dominuje mobilność w kierunku krajów zaawansowanych gospodarczo, o utrwalonej renomie kształcenia (Niemcy, Wielka Brytania, Francja) (Teichler 2008).

W 2004 r. studiowało za granicą około 1,5% polskich studentów z łącznej liczby około 2 mln. Największym zainteresowaniem cieszyły się Niemcy (15,4 tys.), Francja (3,3 tys.), Stany Zjednoczone (2,9 tys.), Austria (1,4 tys.) i Włochy (1,0 tys.). W 2007 r. liczba Polaków studiujących za granicą wzrosła do około 50 tys. Za granicą kształcą się najlepsi studenci. Niestety, brakuje danych o długości okresu studiów oraz kierunkach, na których studiują. Nie ulega jednak wątpliwości, że zwiększa się liczba polskich studentów odbywających pełne kształcenie pierwszego lub drugiego stopnia za granicą.

W porównaniu z liczbą wyjeżdżających studentów liczba przyjeżdżających jest stosunkowo niewielka. Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 5, uczelnie rolnicze nie cieszą się dużą popularnością wśród cudzoziemców podejmujących studia wyższe w Polsce. Większość tych studentów pochodzi z krajów byłego ZSRR i ma polskie korzenie. W Polsce studenci zagraniczni stanowią 0,43% ogółu studentów, podczas gdy w Czechach 4,5%, a średnia w krajach OECD wynosi około 10%. Ciekawe badania przeprowadzili studenci należący do Euro League Association, którzy uzyskali 1063 odpowiedzi na pytanie o zainteresowanie studiami na wschodzie Europy<sup>1</sup>. Zainteresowanych takimi studiami było jedynie mniej niż 5% studentów uniwersytetów zrzeszonych w tej organizacji. Przyczyna tak małego zainteresowania leży w braku informacji o naszych uniwersytetach, tradycji, warunkach socjalnych, programach w języku angielskim i poziomie nauczania.

Tabela 5

Liczba studentów przyjeżdżających do Polski na studia w 2006 r.

Typ uczelni	Cudzoziemcy na studiach		Razem
	stacjonarnych	niestacjonarnych	
Uczelnie publiczne	7 880	887	8 767
W tym:			
Uniwersytety	2 988	520	3 508
Politechniki	695	170	865
Akademie medyczne	3 128	7	3 135
Akademie ekonomiczne	459	61	520
Akademie rolnicze	203	31	234 <sup>a</sup>
Akademie wychowania fizycznego	62	6	68

<sup>a</sup> 50% tych studentów kształciło się w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.

Źródło: dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>1</sup> Euro League Association jest organizacją grupującą siedem europejskich uniwersytetów przyrodniczych: Universität für Bodenkultur (BOKU) w Wiedniu, Uniwersytet w Kopenhadze, Uniwersytet Szwedzki w Uppsali, Uniwersytet Hohenheim, Uniwersytet Wageningen, Czeski Uniwersytet Przyrodniczy i Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego.

Wydaje się, że niektóre wydziały polskich uczelni rolniczych (np. medycyny weterynaryjnej) mogą „z marszu” przystąpić do kształcenia obcokrajowców. Inne (np. tradycyjne wydziały rolnictwa, ogrodnictwa czy nauk o zwierzętach) wywołałyby dużą sensację wśród studentów z zagranicy, gdyby zaproponowały im polski program kształcenia. Wśród studentów zagranicznych, którzy przebywali w Polsce w ramach programu Socrates, powtarza się opinia, że zakres kształcenia na niektórych wydziałach polskich uczelni jest mieszaniną zagadnień ze szkoły zawodowej, średniej i wyższej w ich macierzystych krajach.

W krajach europejskich niska jest również mobilność nauczycieli. Polska należy do krajów o najniższej mobilności nauczycieli akademickich w Europie (tabela 6).

**Tabela 6**

Mobilność nauczycieli akademickich przyjeżdżających oraz wyjeżdżających z danego kraju w ramach programu Socrates (w %)

Kraj	Nauczyciele akademicki	
	przyjeżdżający	wyjeżdżający
Belgia	3,2	3,4
Czechy	3,0	5,0
Estonia	2,6	3,9
Finlandia	6,5	5,3
Francja	1,7	1,5
Grecja	2,3	1,5
Hiszpania	4,9	5,6
Holandia	1,2	1,5
Islandia	2,6	3,0
Polska	1,1	1,5
Portugalia	2,6	1,6
Wlk. Brytania	1,5	1,4

Źródło: OECD (2007) oraz dane Komisji Europejskiej.

## Przyszłość wyższego kształcenia rolniczego

Przyszłość wyższego szkolnictwa rolniczego będzie determinowana współdziałaniem dwóch głównych elementów:

- czynników zewnętrznych oddziałujących na rolnictwo;
- czynników wewnętrznych występujących w ramach systemu szkolnictwa wyższego.

## Czynniki zewnętrzne

Biorąc pod uwagę czynniki zewnętrzne, można nieco cynicznie stwierdzić, że im gorzszą będzie sytuacja w światowym rolnictwie, tym rola wyższego szkolnictwa rolniczego będzie większa. W historii rolnictwa mieliśmy już do czynienia z taką sytuacją. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych poprzedniego wieku pogłębiała się dysproporcja między przyrostem liczby ludności i produkcją żywności. Aby przeciwdziałać tej tendencji, wprowadzono „zieloną rewolucję”, której autorem był Norman Borlaug – laureat Nagrody Nobla, doktor *honoris causa* Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. W konsekwencji w okresie „zielonej rewolucji”, kiedy to po raz pierwszy przyrost produkcji żywności wyprzedził zwiększenie liczby ludności globu, rolnictwo cieszyło się największym zainteresowaniem, szacunkiem oraz finansowaniem. Wywierało to pozytywny wpływ na zainteresowanie studiami rolniczymi.

W sytuacji, gdy głównym celem polityki państw rozwiniętych jest ograniczenie produkcji rolniczej, co m.in. pociąga za sobą wzrost koncentracji i specjalizacji produkcji, liczba osób zainteresowanych studiami rolniczymi będzie się zmniejszać. Na szczęście, ta perspektywa zależy również od tego, czy i jak szybko nasze uniwersytety będą w stanie przekształcić się oraz zaproponować nowe programy i nowy sposób kształcenia, ukierunkowany na kształtowanie obszarów wiejskich oraz rozwój osobowości i kompetencji studentów.

## Czynniki wewnętrzne

Podstawowym problemem determinującym rozwój wyższego szkolnictwa rolniczego będzie akceptacja czy nawet wymuszanie zmian w ramach istniejącego systemu edukacji. Nie wiem, czy środowiska akademickie są do tego zdolne, czy też są na tyle konserwatywne, że będą opóźniać i kontestować wprowadzane zmiany. Jestem głęboko przekonany, że trwanie przez nasze uniwersytety w obecnym systemie edukacyjnym oznacza wyrzucenie ich na margines europejskiego i światowego wyższego szkolnictwa rolniczego.

Maguire (2002) obserwował ten sam kierunek zmian w uniwersytetach rolniczych krajów rozwijających się i rozwiniętych, chociaż te ostatnie były bardziej zdeterminowane i osiągały większe sukcesy w procesie reformowania struktur uniwersyteckich. Według cytowanego autora kształcenie w kierunku rozwoju obszarów wiejskich wymaga poszerzenia jego zakresu o inne sektory, takie jak ochrona zdrowia, edukacja, budowanie infrastruktury oraz rozwój społeczności lokalnych.

Można przyjąć, że rolnictwo w Holandii jest najbardziej produktywnie w Europie, a kształcenie rolnicze – jedno z najlepszych. Mulder i Kupper (2006) przedstawili trzy następujące scenariusze rozwoju kształcenia rolniczego w tym kraju: (1) „wyparowanie”, czyli zakończenie odrębnego kształcenia rolniczego; (2) „rozpuszczenie się”, polegające na połączeniu z większymi jednostkami edukacyjnymi – uniwersytetami i politechnikami; (3) „krystalizacja”, związana ze wzmocnieniem wewnątrzsektorowej kooperacji rolniczej.

„Wyparowanie” zakłada likwidację szkół rolniczych jako odrębnego sektora kształcenia. Jest ono poprzedzone przez powolny proces dezintegracji, utraty znaczenia i izolacji. W konsekwencji ma to deprymujący wpływ na samopoczucie pracowników i rozwój sektora.

Koncepcja „rozpuszczenia się” oznacza, że oddzielne jednostki dydaktyczne są łączone (wchłaniane) przez większe politechniki lub uniwersytety. W Polsce może to oznaczać „powrót do korzeni”, kiedy to wydziały rolnicze czy leśne były częścią politechnik lub uniwersytetów. Jesteśmy obecnie świadkami takiej reformy. Akademia Rolnicza w Szczecinie wspólnie z miejscową Politechniką połączyły się i utworzyły Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny. Z połączenia Akademii Rolniczo-Technicznej w Olsztynie, miejscowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Seminarium Duchownego powstał Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Tego typu połączenia mają znacznie większy sens niż tworzenie na uczelniach rolniczych nadmiernej liczby wydziałów humanistycznych czy ekonomicznych. W takim przypadku zawsze powstaje dylemat: czy koncentrować się na edukacji przyrodniczej prowadzonej na najwyższym poziomie, czy też od początku tworzyć nowe wydziały (kierunki), które przez lata zachowają trzeciorzędny poziom?

Według Muldera i Kuppera (2006) głównym powodem realizacji koncepcji „rozpuszczenia się” jest zmniejszające się zapotrzebowanie na absolwentów programów rolniczych. Efektem takiego postępowania jest brak wyraźnej odrębności kształcenia rolniczego. Za pozytywny należy uznać fakt, że politechnika lub uniwersytet zapewnia parasol ochronny dla pracowników i studentów (inaczej niż w poprzednim rozwiązaniu). Konsekwencją „rozpuszczania” jest wzrost zainteresowania przedmiotami nierolniczymi.

„Kryształizacja” oznacza wzmocnienie organizacji, a także więzi między osobami i instytucjami pracującymi w systemie rolnictwa, czyli zaangażowanymi w produkcję i przetwórstwo żywności, ochronę i kształtowanie krajobrazu oraz sprawy socjalne. Wymaga to dostatecznego popytu na pracę absolwentów oraz silnego powiązania między instytucjami tworzącymi sektor. W konsekwencji tworzy się silna presja na specjalistyczne kształcenie rolnicze i umiejętności z tej dziedziny, a także na nawiązywanie współpracy między zawodowym, średnim i wyższym kształceniem rolniczym.

Która koncepcja zwycięży, będzie zależęć od tego, czy i jak szybko polskie uczelnie odpowiedzą na zmieniającą się rzeczywistość i zapotrzebowanie.

## Wnioski

- Rozwój ilościowy studiów zarówno na świecie, jak i w Polsce jest bardzo korzystny dla rozwoju gospodarki, innowacyjności i lepszej organizacji pracy.
- Na świecie, a zwłaszcza w Polsce, przyrost ilościowy absolwentów niektórych kierunków studiów nie zawsze jest zgodny z potrzebami gospodarki narodowej. W związku z tym na szczeblu krajowym potrzebna jest lepsza orientacja w kwestii zapotrzebowania na absolwentów różnych kierunków studiów, a następnie stymulowanie procesu wyboru kierunku kształcenia.
- W krajach „starej” Europy liczba studentów kierunków rolniczych w najlepszym wypadku nie będzie się zwiększać. Bardziej prawdopodobne jest stopniowe jej zmniejszanie, zwłaszcza w krajach Europy Północno-Zachodniej.
- W Polsce w najbliższych kilku latach będzie prawdopodobnie następował wzrost liczby studentów i absolwentów kierunków rolniczych. Będzie on wynikał ze zwiększonej rekrutacji w państwowych wyższych szkołach zawodowych oraz niektórych uczelniach niepublicznych.

- W krajach Unii Europejskiej wybór kierunków rolniczych może skutkować osiągnięciem mniejszych możliwości samorealizacji w życiu zawodowym, w porównaniu z innymi kierunkami studiów.
- Na świecie następuje wyraźne przejście od typowego kształcenia rolniczego do edukacji przyrodniczej, ukierunkowanej na wielofunkcyjny rozwój obszarów wiejskich. W Polsce na „starych” wydziałach rolniczych ta tendencja jest mało widoczna, chociaż uczelnie jako całość ewoluują w kierunku przyrodniczym.
- Coraz ważniejsze staje się kształcenie studentów ukierunkowane na rozwój ich osobowości, ułatwiające znalezienie pracy w różnych działach gospodarki i w zróżnicowanych okolicznościach. W Polsce ten element kształcenia w praktyce nie istnieje.
- Ogólne wykształcenie akademickie daje absolwentom większą szansę na samorealizację niż wykształcenie zawodowe, wąskie i specjalistyczne. Bardzo trudno jest zaproponować studentom taki zakres kształcenia, który umożliwi im spełnienie zawodowe przez wiele lat. Absolwent powinien mieć taką wiedzę i umiejętności, aby nadążać za zmieniającym się popytem na pracę, a nie by utrafić na przyszły popyt na pracę
- Kształcenie na świecie nabiera charakteru globalnego. W związku z tym polskie uniwersytety albo włączają się w światowy obieg edukacji, albo pozostaną lokalnymi, zapomnianymi przez świat jednostkami edukacyjnymi.

## Literatura

**Allen J., Der Velden R. 2007**

*The Flexible Professional in the Knowledge Society. General Results of the REFLEX Project*, Research Centre for Education and the Labor Market, Maastricht University, Maastricht, The Netherlands.

**Corlett J.T., MacFarlane I.G. 1989**

*University Science and Agriculture Education in Developing Countries*, „Higher Education”, nr 18.

**Desrochers D. 2002**

*Higher Education's Contributions to the Knowledge Economy* ([www.solutionsforourfuture.org](http://www.solutionsforourfuture.org)).

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

*University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*, „Lisbon Council Policy Brief” (Brussels).

**Fulton O., Santiago P., Enquist Ch., El-Khawas E., Hackel E. 2008**

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

**Gasperini L. 2000**

*From Agricultural Education to Education for Rural Development and Food Security*, „All for Education and Food for All”. Fifth European Conference on Higher Agricultural Education. University of Plymouth, United Kingdom, 10–13 September 2000.



**Koucky J., Meng Ch., Der Velden R. 2007**

*REFLEX Country Study*, Research Centre for Education and Labour Market, Maastricht.

**Lamo A., Messina J., Wasmer E. 2006**

*Are Specific Skills an Obstacle for Labor Market Adjustment. Theory and Practice of an Application to EU Enlargement*, European Central Bank, „Working Paper Series”, nr 585.

**Maguire C. 2002**

*Changing Expectations for Higher Agricultural Education*, „IIEP Newsletter”, nr XX.

**Mulder M. 2005**

*Agricultural Education – Building Competence for Innovation of the Agri-Food Complex*, Cedefop, Greece.

**Mulder M., Kupper H. 2006**

*The Future of Agricultural Education: The Case of the Netherlands*, „Journal of Agricultural Education and Extension”, nr 12.

**OECD 1997**

*International Standard Classification of Education 1997*, Organisation for Economic and Cultural Development, Paris.

**OECD 2004, 2007**

*Education at a Glance*, Organisation for Economic and Cultural Development, Paris.

**OECD 2008a**

*Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Synthesis Report. Overview*, Organisation for Economic and Cultural Development, Paris.

**OECD 2008b**

*Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Synthesis Report*, t. 1, Organisation for Economic and Cultural Development, Paris.

**OECD 2008c**

*Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Synthesis Report*, t. 3., Organisation for Economic and Cultural Development, Paris.

**Podlaski S. 2008**

*Charakterystyka stanu obecnego i kierunki zmian kształcenia w uczelniach rolniczych*, Konferencja „Aktualny stan i przyszłość wyższego kształcenia rolniczego” Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa, 15–17 lutego 2008.

**Rehman T., Park J. 2004**

*An Educational Evolution from Agricultural Science to Rural Management – A Perspective from the UK*, 7th European Conference on Higher Agricultural Education, 21–24 August 2004, Plymouth, UK.

**Strawiński P. 2008**

*Changes in Return to Higher Education in Poland 1998–2005*, Social Science Research Network ([www.ssrn.com](http://www.ssrn.com)).

**Teichler U. 2008**

*Student Mobility: Where Do We Come from Where Are We, Where Are We Going to Inside the EHEA*, Bologna Conference „Fostering Student Mobility: Next Steps”, Brussels, 29–30 May 2008.

**World Economic Forum 2008**

*Global Information Technology Report 2008–2009* ([www.weforum.org](http://www.weforum.org)).

**Zahorska M., Walczak D. 2005**

*Polski system edukacyjny a rynki pracy w UE*, „Analizy i Opinie” nr 51, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

<http://www.pka.edu.pl>

<http://www.innowacyjnosc.gpw.pl>

<http://www.insead.edu/vl/gitr/wef/main/analysis/>

<http://www.oecd.org>. Ask the economists: Education – learn more, earn more?

<http://www.wynagrodzenia.pl> Sedlak&Sedlak

# Artur Bajerski

## Decentralizacja przestrzenna publicznego szkolnictwa wyższego w Szwecji

### – zamierzenia a rzeczywiste efekty

Decentralizacja przestrzenna szkolnictwa wyższego była jednym z najważniejszych procesów przyczyniających się do upowszechnienia edukacji wyższej w krajach Europy Zachodniej w drugiej połowie XX w. W lokalizacji nowych uczelni na terenach pozbawionych instytucji szkolnictwa wyższego upatrywano narzędzia demokratyzacji tego szkolnictwa oraz polityki regionalnej kraju.

Liczono, że powstanie nowych uczelni w regionach peryferyjnych zwiększy dostępność szkolnictwa wyższego zarówno w wymiarze przestrzennym, jak i społecznym oraz pobudzi procesy rozwoju społeczno-gospodarczego.

Najlepiej opisany w literaturze naukowej jest przypadek decentralizacji przestrzennej szkolnictwa wyższego w Szwecji, którą rozpoczęto w latach siedemdziesiątych XX w.

Po ponad 30 latach od reformy szwedzkiego szkolnictwa wyższego można już w znacznym stopniu ocenić rzeczywiste efekty wprowadzonych zmian. Problem ten podjęto w niniejszym artykule.

Słowa kluczowe: decentralizacja przestrzenna, dekoncentracja, szkolnictwo wyższe, Szwecja.

### Wprowadzenie

Druga połowa XX w. to okres ekspansji szkolnictwa wyższego w większości krajów świata zachodniego (por. Aamodt 1995; Brockliss 2000). Brytyjski geograf Peter Hall (1997, s. 302) stwierdził, że „do lat dziewięćdziesiątych XX w. szkoły wyższe stały się tak powszechne, iż istnieją w niemal każdym średniej wielkości europejskim mieście”. Niektórzy badacze, np. Philip G. Altbach (1999, s. 107), uważają, że masowa edukacja wyższa stała się wręcz międzynarodową normą, o czym świadczą wysokie współczynniki skolaryzacji i stale rosnąca liczba studentów. Jakkolwiek stwierdzenie to jest nieco przesadne, nie

ulega wątpliwości, iż w ostatnich kilkudziesięciu latach nastąpił na świecie niebywały wzrost liczby studentów.

Duży wpływ na upowszechnienie się szkolnictwa wyższego w drugiej połowie XX w. na świecie miała aktywna polityka edukacyjna wielu krajów, związana z decentralizowaniem i demokratyzowaniem szkolnictwa wyższego. Działania te były, z jednej strony, odpowiedzią na znaczne zwiększenie popytu na edukację wyższą, przy ograniczonych możliwościach rozbudowy istniejących uczelni (por. Eliasson 2006; Holzer 2006). Z drugiej strony były one próbą przezwyciężenia znacznych nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego oraz docenienia jego roli w rozwoju społeczno-gospodarczym (por. Boucher 2003).

Svein Kyvik (1983) wyróżnia dwie formy decentralizacji zachodzącej w sferze szkolnictwa wyższego. Pierwszą z nich jest decentralizacja instytucjonalna, która odbywa się poprzez wprowadzanie nowych form instytucjonalnych szkół wyższych. Drugą jest decentralizacja przestrzenna (geograficzna), odbywająca się poprzez tworzenie uczelni poza tradycyjnymi ośrodkami akademickimi<sup>1</sup>. Decentralizacja szkolnictwa wyższego wiąże się ściśle z procesem jego demokratyzacji. Melanie J. Blumberg (1986) do procesów demokratyzacji zachodzących w szkolnictwie wyższym zaliczyła decentralizację podejmowania decyzji w systemie szkolnictwa wyższego oraz na szczeblu uczelni, decentralizację przestrzenną tego szkolnictwa oraz zwiększanie jego dostępności społecznej. W tym ujęciu decentralizacja jest narzędziem demokratyzacji szkolnictwa wyższego. Na skutek decentralizacji zarządzania w systemie szkolnictwa wyższego dochodzi do zdemokratyzowania podejmowania w nim decyzji. Dzięki decentralizacji przestrzennej szkolnictwa wyższego następuje demokratyzacja dostępności przestrzennej tego szkolnictwa oraz może dojść do demokratyzacji jego dostępności społecznej. Z punktu widzenia rozwoju edukacji wyższej w drugiej połowie XX w. szczególną rolę odegrała decentralizacja przestrzenna szkolnictwa wyższego. Na niej zostanie skupiona uwaga.

Politykę decentralizacji szkolnictwa wyższego wprowadzano w wielu krajach Europy Zachodniej (m.in. w Austrii, Finlandii, Francji, Niemczech, Norwegii, Portugalii, Szwecji, Wielkiej Brytanii). Szczególną rolę odgrywała w akcentujących egalitaryzm krajach skandynawskich, w których stała się narzędziem zarówno polityki edukacyjnej, jak i polityki regionalnej kraju (por. Premfors 1984; Andersson 2005; Daun, Hansson 2006). Celem artykułu jest przedstawienie zamierzeń oraz efektów polityki decentralizacji przestrzennej publicznego szkolnictwa wyższego w jednym z nich – w Szwecji, gdzie problem ten jest najlepiej rozpoznany<sup>2</sup>. Doświadczenia Szwecji mogą stanowić pryzmat, przez który warto postrzegać politykę decentralizacji szkolnictwa wyższego wprowadzoną w Polsce w 1997 r., związaną ze stworzeniem sektora państwowego szkolnictwa zawodowego.

<sup>1</sup> Do tego podziału należy jeszcze dodać trzecią formę decentralizacji – decentralizację podejmowania decyzji zarówno na szczeblu systemu edukacji, jak i w obrębie szkół wyższych.

<sup>2</sup> W artykule pominięto zagadnienie niepublicznego szkolnictwa wyższego, które ma w Szwecji niewielkie znaczenie.

## Decentralizacja przestrzenna publicznego szkolnictwa wyższego w Szwecji – cele i przebieg

Politykę decentralizacji przestrzennej szkolnictwa wyższego wprowadzono w Szwecji w 1977 r. Polityka ta wiązała się z tworzeniem nowych uczelni publicznych na terenach pozbawionych szkolnictwa wyższego – przede wszystkim na obszarach peryferyjnych geograficznie oraz ekonomicznie. Do 1977 r. w Szwecji funkcjonowało zaledwie sześć uniwersytetów oraz pięć uczelni o profilu technicznym i ekonomicznym. Wszystkie one były zlokalizowane w sześciu największych regionach miejskich (w Göteborgu, Linköping, Lund-Malmö, Sztokholmie, Umeå i Uppsali). Na początku lat siedemdziesiątych XX w., w związku z umasowieniem edukacji na poziomie średnim w latach sześćdziesiątych oraz szybkim wzrostem poziomu skolaryzacji na poziomie wyższym, uczelnie były przepelnione, a możliwości ich rozbudowy były ograniczone (Holzer 2006). W 1977 r. uchwalono prawo zmieniające organizację szwedzkiego szkolnictwa wyższego. Utworzono dwanaście nowych uczelni, zlokalizowanych poza tradycyjnymi ośrodkami akademickimi. Większość powstała z funkcjonujących tam wcześniej szkół „półwyższych” (kolegiów nauczycielskich, inżynierskich, wojskowych oraz medycznych), wykorzystano także ich kadre dydaktyczną<sup>3</sup> (Askling, Almen 1997; Andersson, Quigley, Wilhelmson 2005; Daun, Hansson 2006; Holzer 2006). Do lat dziewięćdziesiątych XX w. nowe uczelnie miały profil zawodowy – w bardzo ograniczonym zakresie prowadziły badania naukowe, oferowały jedynie studia pierwszego stopnia. W latach dziewięćdziesiątych pozwolono im prowadzić na większą skalę działalność naukową oraz oferować studia drugiego stopnia, dzięki czemu w latach 1998–1999 niektóre z nich przekształciły się w uniwersytety<sup>4</sup>. Przekształcanie uczelni zawodowych w uczelnie akademickie miało związek kolejną reformą szkolnictwa wyższego w Szwecji, którą przeprowadzono w 1993 r. Jej celem było zwiększenie konkurencyjności szwedzkiego szkolnictwa wyższego i szwedzkiej nauki w celu rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, w której upatrywano szansę na odrodzenie się gospodarki narodowej po kryzysie z początku lat dziewięćdziesiątych XX w. (por. Benner, Sörilin 2007). W wyniku reformy zwiększono autonomię uczelni, a także wprowadzono zmiany systemu finansowania szkół wyższych (dotacje skoncentrowano na mniejszej liczbie, ale silniejszych jednostek), które miały wymusić konkurencję między uczelniami. Wprowadzono także nowy system rekrutacji studentów oraz podkreślono wagę współpracy szkół wyższych z przedsiębiorstwami (por. Askling, Almen 1997; Benner, Sörilin 2007; Kalpazidou, Schmidt 2007).

Polityka decentralizacji przestrzennej szkolnictwa wyższego w Szwecji, oprócz realizacji podstawowego celu, jakim było zwiększenie liczby studentów, miała jeszcze do spełnienia dwa cele: społeczny oraz ekonomiczny.

W aspekcie społecznym tworzenie nowych uczelni na terenach peryferyjnych miało na celu zwiększenie dostępności przestrzennej szkolnictwa wyższego, co miało doprowadzić do zrównania szans edukacyjnych młodzieży zamieszkałej na różnych obszarach (por. Kjellström, Regner 1999; Daun, Hansson 2006). Liczono również na to, że większa dostępność przestrzenna szkół wyższych przełoży się na większą dostępność społeczną, co

<sup>3</sup> Dzięki temu z jednej strony wykorzystano istniejącą infrastrukturę edukacyjną, z drugiej podniesiono prestiż kolegiów, włączając je do sektora szkolnictwa wyższego (Askling, Almen 1997).

<sup>4</sup> Są to uniwersytety zlokalizowane w miastach: Luleå, Karlstad, Växjö oraz Örebro (Holzer 2006).

zwiększy poziom skolaryzacji młodzieży pochodzącej z rodzin o niższym poziomie wykształcenia oraz gorszej sytuacji materialnej (por. Kjellström, Regnér 1999; Eliasson 2006).

Jeśli chodzi o cel ekonomiczny, tworzenie nowych uczelni na terenach peryferyjnych miało się przyczynić do wzrostu liczby oraz udziału osób z wyższym wykształceniem w ogóle ludności. Intencją było pobudzenie procesów wzrostu gospodarczego, dzięki czemu miała się zwiększyć liczba miejsc pracy, przy równoczesnym spadku stopy bezrobocia na tych obszarach (por. Kjellström, Regnér 1999; Andersson 2005; Holzer 2006). Wiązało się to oczywiście z założeniem, że znaczna część absolwentów nowych uczelni pozostanie w swoich regionach. Liczono również na to, że lepsza sytuacja gospodarcza miast oraz regionów, w których powstały nowe szkoły wyższe może zahamować występujące tam niekorzystne procesy migracyjne, tj. odpływ ludności do regionów o wyższym poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego (Eliasson 2006). Odpływ ten często wynikał z braku instytucji edukacji wyższej, wskutek czego osoby pragnące studiować wyjeżdżały w celu podjęcia studiów do głównych ośrodków miejskich oraz do innych regionów. Wiele z nich zostawało tam po zdobyciu wykształcenia (Andersson, Quigley, Wilhelmson 2004; Andersson 2005; Eliasson 2006). Od lat dziewięćdziesiątych XX w., w związku z rozwijaniem działalności badawczo-rozwojowej w uczelniach zawodowych i przekształcaniem ich w uczelnie akademickie, oczekiwano ponadto dodatkowych bodźców rozwojowych płynących ze współpracy między szkołami wyższymi i lokalnymi przedsiębiorstwami (Andersson 2005).

### **Efekty polityki decentralizacji przestrzennej szkolnictwa wyższego w Szwecji**

Jeśli chodzi o realizację celu społecznego, dotychczasowe wyniki badań wskazują, że powstawanie nowych uczelni w regionach peryferyjnych w znacznym stopniu zmniejszyło poziom koncentracji przestrzennej szkolnictwa wyższego (Kjellström, Regnér 1999). Zmniejszono zatem znacznie nierówności przestrzenne w dostępie do szkolnictwa wyższego (Andersson 2005). Zgodnie z przewidywaniami, większa dostępność przestrzenna instytucji szkolnictwa wyższego wywarła pozytywny wpływ na wielkość wskaźnika skolaryzacji na obszarach, na których utworzono nowe uczelnie. Związek ten potwierdziły zarówno badania Susanny Holzer (2006), jak i badania Kenta Eliassona (2006) – oboje autorów wykazało występowanie pozytywnego związku statystycznego między dostępnością przestrzenną szkolnictwa wyższego a poziomem skolaryzacji. Wiąże się to z wciąż dużym znaczeniem odległości do najbliższego uniwersytetu jako czynnika wpływającego na decyzję o podjęciu studiów, a więc także na poziom skolaryzacji (por. Kjellström, Regnér 1999; Eliasson 2006). Biorąc pod uwagę wysoki poziom rozwoju społeczno-gospodarczego Szwecji, można to uznać za pewne zaskoczenie.

Mimo wzrostu poziomu skolaryzacji młodzieży zamieszkałej na obszarach peryferyjnych, powstanie nowych uczelni nie wpłynęło w większym stopniu na zwiększenie dostępności społecznej szkolnictwa wyższego. Christian Kjellström i Håkan Regnér (1999) wykazali, że wśród osób pochodzących z rodzin o niskim poziomie wykształcenia oraz niskim statusie materialnym zmniejszenie się odległości do najbliższego uniwersytetu nie wpłynęło w większym stopniu na prawdopodobieństwo podjęcia studiów niż wśród młodzieży

pochodzącej z rodzin o wyższym statusie. Podobne wyniki otrzymała Helen Dryler (1998, za: Eliasson 2006). Susanna Holzer (2006) wykazała zaś nawet, że w regionach, w których powstały nowe uczelnie wartość współczynnika skolaryzacji wzrosła w największym stopniu w grupie młodzieży, której rodzice mają wykształcenie średnie lub wyższe, nie zmieniła się natomiast w grupie osób pochodzących z rodzin najslabiej wykształconych. Jedyne badania Kenta Eliassona (2006) wykazały pewną skuteczność przeprowadzonej decentralizacji przestrzennej szkolnictwa wyższego w zwiększeniu wartości współczynnika skolaryzacji w grupach najmniej uprzywilejowanych. Stwierdzona zależność statystyczna była jednak słaba.

Jeśli chodzi o realizację celu ekonomicznego, powstanie nowych uczelni w regionach peryferyjnych w dłuższym czasie miało się przyczynić (dzięki zwiększeniu zasobów kapitału ludzkiego) do wzrostu liczby miejsc pracy, spadku stopy bezrobocia oraz pobudzenia procesów rozwoju społeczno-gospodarczego. Jak wynika z badań Rolanda Anderssona (2005), decentralizacji szkolnictwa wyższego towarzyszył wzrost liczby miejsc pracy, nastąpił on jednak przede wszystkim w dużych miastach oraz ich regionach. W miastach oraz regionach, w których lokalizowano nowe uczelnie liczba miejsc pracy zwiększyła się tylko w niewielkim stopniu. Jak można sądzić, niepowodzenie w pobudzeniu procesów wzrostu gospodarczego w regionach peryferyjnych miało związek z przeszacowaniem zdolności tych regionów do akumulacji zasobów kapitału ludzkiego.

Teoretycznie powstanie nowych uczelni w regionach peryferyjnych powinno się przyczynić do wzrostu odsetka osób z wykształceniem wyższym, a zatem do podniesienia jakości kapitału ludzkiego (którego głównym miernikiem jest właśnie odsetek osób z wykształceniem wyższym). Jak jednak wynika z badań Anderssona (2005), powstanie nowych uniwersytetów w regionach peryferyjnych tylko w ograniczonym stopniu wzmogło procesy formowania się kapitału ludzkiego. Nie zapobiegło bowiem odpływowi ludności do obszarów położonych bardziej centralnie, o wyższym poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego (głównie do regionu metropolitalnego Sztokholmu). Andersson (2005) podaje, że większość absolwentów kierunków ekonomicznych na uczelniach regionalnych po ukończeniu studiów migruje do regionu Sztokholmu, który oferuje zdecydowanie większe możliwości zatrudnienia<sup>5</sup>. Niemożność znalezienia odpowiedniej pracy w regionie zamieszkania wynikała również z niedostosowania kierunków kształcenia do potrzeb lokalnych. Przede wszystkim w zbyt małym stopniu kształcono studentów na potrzeby lokalnej działalności przemysłowej (Andersson 2005). Na odpływ absolwentów do większych ośrodków miejskich wpłynęła również zwiększona mobilność przestrzenna ludności z wyższym wykształceniem w porównaniu z osobami o niższym poziomie wykształcenia (por. Eliasson, Lindgren, Westerlund 2003; Lundholm 2007).

Interesujące wyniki dały badania bezpośredniego wpływu nowo powstałych uczelni na procesy wzrostu gospodarczego. Badania te dotyczyły poziomu produktywności regionalnej oraz poziomu innowacyjności. Jak wykazali Andersson, Quigley i Wilhelmson (2004), istnieje silny związek statystyczny między powstaniem szkoły wyższej a wzrostem produktywności gospodarki lokalnej. Wzrost ten był jednak w bardzo dużym stopniu skoncentro-

<sup>5</sup> Podobne wyniki dały badania przeprowadzone w Finlandii przez Toniego Saarivirtę i Davide'a Consoliego (2007), którzy wykazali, że kształcenie w uczelniach zlokalizowanych w regionach peryferyjnych podejmuje co drugi student pochodzący z tych regionów, ale również co drugi po ukończeniu studiów migruje z nich do regionu Helsinek.

wany przestrzennie – dotyczył tylko miasta, w którym powstała uczelnia oraz jego najbliższej okolicy. Zasięg oddziaływania przestrzennego nowych szkół wyższych na procesy wzrostu gospodarczego był o wiele mniejszy niż uczelni „starych”. Ponadto wpływ ten skorelowany był przede wszystkim z liczbą kadry naukowej uczelni, wykazując bardzo słabą korelację z liczbą studentów (Andersson, Quigley, Wilhelmson 2004). Wiązał się zatem przede wszystkim z działalnością naukową uczelni, nie wykazując większego związku z działalnością dydaktyczną. W kolejnych badaniach ci sami autorzy wykazali również, że lokalizacja nowych uniwersytetów w Szwecji znacząco zwiększyła poziom innowacyjności regionów, w których zostały one utworzone<sup>6</sup>. Podobnie jak w poprzednim przypadku, wzrost innowacyjności był silnie skorelowany z liczebnością kadry naukowej uczelni (Andersson, Quigley, Wilhelmson 2005). Wykazano zatem bezpośredni wpływ na rozwój regionalny tylko tych uczelni, które posiadają własną kadry naukową i prowadzą badania. Warto jednak podkreślić, odwołując się do wcześniej przytoczonych wyników badań Anderssona (2005), że lokalny zasięg bodźców płynących z nowo powstałych uczelni nie przyczynił się do wzrostu liczby miejsc pracy w skali regionu. Należy jednak zwrócić uwagę na obliczenia szwedzkich ekonomistów (Andersson, Quigley, Wilhelmson 2004; Andersson 2005), wskazujące, że decentralizacja potencjału naukowo-badawczego pozwoliła osiągnąć większy wzrost produktywności w skali kraju, niż zostałby osiągnięty, gdyby potencjał ten był skupiony tylko w największych ośrodkach miejskich<sup>7</sup>. Wynikało to w znacznym stopniu, poza pobudzaniem procesów społeczno-gospodarczych w skali lokalnej, z „pracowania na rzecz centrum” poprzez kształcenie studentów, którzy po ukończeniu studiów migrowali do najszybciej rozwijających się regionów (głównie do regionu Sztokholmu), w których ich potencjał oraz zdobyte umiejętności były wykorzystywane najefektywniej.

## Wnioski

Decentralizację przestrzenną szkolnictwa wyższego uznaje się za jedno z najważniejszych działań w ramach polityki regionalnej w Szwecji w drugiej połowie XX w. (Andersson, Quigley, Wilhelmson 2004; Andersson 2005). W świetle przywołanych wyników badań okazuje się jednak, że polityka decentralizacji przestrzennej odniosła tylko częściowy skutek. Przyczyniła się przede wszystkim do wzrostu dostępności przestrzennej szkolnictwa wyższego. Zwiększona dostępność przestrzenna nie przełożyła się natomiast na wyraźny wzrost dostępności społecznej studiów wyższych – w niewielkim stopniu zmienił się (albo nie zmienił się wcale) udział osób pochodzących z rodzin o niskim poziomie wykształcenia oraz o niskim statusie materialnym. Dotychczasowe badania wykazały również

<sup>6</sup> Andersson (2005) wskazuje równocześnie, że wzrost produktywności oraz innowacyjności w regionach lokalizacji nowych szkół wyższych mógł nie wiązać się z powstaniem tych uczelni. Jest bowiem możliwe, że uczelnie te powstały w miastach i regionach o największym potencjale rozwojowym, który mógłby zostać „uruchomiony” nawet przy braku instytucji szkolnictwa wyższego.

<sup>7</sup> Do podobnych wniosków doszli Boucher, Conway i Van der Meer (2003), którzy na podstawie badań przeprowadzonych w siedmiu krajach europejskich uznali, że najbardziej zaangażowane w rozwój regionalny są uczelnie w regionach o niskim poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego. Dzieje się tak przede wszystkim ze względu na brak innych dużych instytucji wspierających rozwój regionalny, dzięki czemu uczelnie mają silniejszą pozycję.



tylko niewielki wpływ decentralizacji przestrzennej szkolnictwa wyższego na formowanie się kapitału ludzkiego oraz procesy rozwoju społeczno-gospodarczego w regionach peryferyjnych, przy jednoczesnym pozytywnym wpływie na rozwój gospodarczy w skali kraju. Można zatem uznać, że z punktu widzenia założeń reform przeprowadzanych w Szwecji, oba cele decentralizacji przestrzennej szwedzkiego szkolnictwa wyższego (społeczny i ekonomiczny) zostały osiągnięte tylko w ograniczonym stopniu.

Za stosunkowo bliskie decentralizacji przestrzennej szwedzkiego szkolnictwa wyższego można uznać powstanie w Polsce sieci państwowych wyższych szkół zawodowych. Podobnie jak w Szwecji, motywacje ich tworzenia związane były m.in. ze zwiększeniem dostępności szkolnictwa wyższego poza największymi regionami miejskimi oraz z pobudzeniem lub podtrzymaniem procesów rozwoju społeczno-gospodarczego w regionach peryferyjnych.

Zakładając, że można choćby częściowo przenieść szwedzkie doświadczenia na polski grunt, należy uznać, że stworzenie sieci państwowych wyższych szkół zawodowych doprowadziło, podobnie jak w Szwecji, przede wszystkim do zwiększenia dostępności przestrzennej szkolnictwa wyższego oraz wzrostu poziomu skolaryzacji poza głównymi regionami miejskimi. Biorąc pod uwagę dotychczasowe badania nierówności edukacyjnych w Polsce, trzeba stwierdzić, że powstanie państwowych wyższych szkół zawodowych najpewniej w większym stopniu niż w Szwecji zwiększyło dostępność społeczną szkolnictwa wyższego (por. Swierzbowska-Kowalik 2000; Szulc 2004; Makięta, Kubejko-Polańska, Karapyta 2008). Brakuje jednak szczegółowych badań na ten temat. Problemem jest ponadto znacznie mniejszy zasięg oddziaływania przestrzennego państwowych wyższych szkół zawodowych w porównaniu z „nowymi” uczelniami szwedzkimi. Zazwyczaj bowiem 70–90% studentów tych szkół pochodzi z kilku najbliższych powiatów, z miejsc oddalonych od uczelni nie więcej niż o 40 km (czyli odległość umożliwiająca codzienny dojazd). Z tego względu można uznać, że funkcjonowanie państwowych wyższych szkół zawodowych przyczynia się przede wszystkim do zwiększenia poziomu skolaryzacji oraz dostępności do studiów w skali lokalnej, nie zaś regionalnej.

Ograniczony jest również wpływ państwowych wyższych szkół zawodowych na gospodarkę miast, w których są zlokalizowane. Jak można sądzić, zazwyczaj sprowadza się on do wpływu pośredniego – poprzez zwiększenie popytu konsumpcyjnego na skutek zamieszkiwania i przebywania w mieście studentów. W przypadku studentów pochodzących z okolicznych miejscowości oraz studentów studiów niestacjonarnych wpływ ten jest niewielki. Ze względu na brak własnej kadry naukowej uczelnie te również najpewniej nie będą miały bezpośredniego wpływu na pobudzenie procesów rozwoju gospodarczego. Sytuacja ta może ulec zmianie wraz z powolną postępującą akademizacją państwowych wyższych szkół zawodowych. Dodatkowym czynnikiem ograniczającym wpływ tych uczelni na rozwój lokalny i regionalny jest niekorzystna – z punktu widzenia lokalnych rynków pracy – struktura kształcenia: w roku akademickim 2005/2006 na kierunkach ścisłych oraz technicznych kształciło się zaledwie 16% ich studentów.

Mimo braku odpowiednich badań, za uprawioną należy również uznać tezę, że państwowe wyższe szkoły zawodowe mają niewielki wpływ na zwiększanie się zasobów kapitału ludzkiego w miejscach ich lokalizacji. Podobnie bowiem jak w Szwecji, znaczna część ich absolwentów po zakończeniu studiów licencjackich migruje do większych ośrodków akademickich w celu odbycia uzupełniających studiów magisterskich (często w formie

stacjonarnej), zostając w tych ośrodkach po ukończeniu kształcenia<sup>8</sup>. Odpływ ten, poza mniejszymi perspektywami zawodowymi po studiach licencjackich niż magisterskich, wiąże się ze wspomnianą wcześniej niekorzystną strukturą kształcenia w państwowych wyższych szkołach zawodowych, często niedostosowaną do potrzeb lokalnych rynków pracy. Możliwe jest zatem, że również w Polsce jednym z niezamierzonych efektów decentralizacji szkolnictwa wyższego jest wzmaganie procesów rozwoju społeczno-gospodarczego największych aglomeracji miejskich.

## Literatura

### **Aamodt P.O. 1995**

*Floods, Bottlenecks and Backwaters: An Analysis of Expansion in Higher Education in Norway*, „Higher Education”, nr 1/30.

### **Altbach P.G. 1999**

*The Logic of Mass Higher Education*, „Tertiary Education and Management”, nr 2/5.

### **Andersson R. 2005**

*The Efficiency of Swedish Regional Policy*, „Annals of Regional Sciences”, nr 4/39

### **Andersson R., Quigley J.M., Wilhelmson M. 2004**

*University Decentralization as Regional Policy: The Swedish Experiment*, „Journal of Economic Geography”, nr 4/4.

### **Andersson R., Quigley J.M., Wilhelmson M. 2005**

*Higher Education, Localization and Innovation: Evidence from a Natural Experiment*, „Working Paper Series in Economics and Institutions of Innovation from Royal Institute of Technology”, nr 26.

### **Asklings B., Almen E. 1997**

*From Participation to Competition: Changes in the Notion of Decentralization in Swedish Higher Educational Policy*, „Tertiary Education and Management”, nr 3/3.

### **Benner M., Sörlin S. 2007**

*Shaping Strategic Research: Power, Resources, and Interests in Swedish Research Policy*, „Minerva”, nr 1/44.

### **Blumberg M.J. 1986**

*The Democratization of Higher Education in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden: A Cross-National Study of Post-War Reforms*, Paper presented at the Midwest Meeting of the International and Comparative Education Society (Chicago, IL, October 17–18, 1986).

### **Boucher G., Convey C., Van der Meer E. 2003**

*Tiers of Engagement by Universities in Their Region's Development*, „Regional Studies”, nr 9/37.

### **Brockliss L. 2000**

*Gown and Town: The University and the City in Europe, 1200–2000*, „Minerva”, nr 2/38.

<sup>8</sup> Szczegółowe analizy statystyczne wpływu kształcenia w państwowych wyższych szkołach zawodowych na strukturę przestrzenną wykształcenia ludności będzie można przeprowadzić dopiero na podstawie wyników kolejnego spisu powszechnego.

**Daun H., Hansson H. 2006**

*Towards Comparative Equality but Persisting Inequality in Relation to the Ambitions of Swedish Education*, w: A. Odouran i H.S. Bhola (red.): *Widening Access to Education as Social Justice*, Springer, Amsterdam.

**Dryler H. 1998**

*Educational Choice in Sweden: Studies on the Importance of Gender and Social Contexts*, Ph.D. Thesis no. 31, Swedish Institute for Social Research, Stockholm University.

**Eliasson K. 2006**

*The Effects of Accessibility to University Education on Enrollment Decisions, Geographical Mobility, and Social Recruitment*, „Umea Economic Studies”, nr 690.

**Eliasson K., Lindgren U., Westerlund O. 2003**

*Geographical Labour Mobility: Migration or Commuting?*, „Regional Studies”, nr 8/37.

**Hall P. 1997**

*The University and the City*, „GeoJournal”, nr 4/41.

**Holzer S. 2006**

*The Expansion of Higher Education in Sweden and the Issue of Equality of Opportunity*, Licenciate Thesis, Växjö University Press, Växjö.

**Kalpazidou Schmidt E. 2007**

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

**Kjellström C., Regnér H. 1999**

*The Effects of Geographical Distance on the Decision to Enrol in University Education*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, nr 4/43.

**Kyvik S. 1983**

*Decentralisation of Higher Education and Research in Norway*, „Comparative Education”, nr 1/19.

**Lundholm E. 2007**

*Are Movers Still the Same? Characteristics of Interregional Migrants in Sweden 1970–2001*, „Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie”, nr 3/98.

**Makieła Z., Kubejko-Polańska E., Karapyta M. 2008**

*Wyższa uczelnia w strukturze miasta (przykład Jarosławia)*, w: T. Markowski, D. Drzazga (red.): *Rola wyższych uczelni w rozwoju społeczno-gospodarczym i przestrzennym miast*, Studia Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN, nr 121.

**Premfors R. 1984**

*Analysis in Politics: The Regionalization of Swedish Higher Education*, „Comparative Education”, nr 1/28.

**Saarivirta T., Consoli D. 2007**

*Where Did They Go? A Study on Newly Established Universities and Graduate Mobility in Finland*, „SANTE Working Papers”, nr 13/2007.

**Szulc T. 2004**

*Dynamika przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce a realizacja procesu bolońskiego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/24.

**Świerzbowska-Kowalik E. 2000**

*Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16.

# Grażyna Niedbalska

## OECD *Blue Sky Research*.

### Koncepcja wiedzy w społeczeństwie wiedzy w świetle teorii Nico Stehra

Autorka omawia przemyślenia dyskutowane podczas realizacji projektu OECD zatytułowanego *Blue Sky Research*, którego celem jest opracowanie nowego systemu wskaźników statystycznych na potrzeby pomiaru gospodarki opartej na wiedzy, w tym zwłaszcza koncepcję wiedzy w społeczeństwie wiedzy prof. Nico Stehra, niemieckiego socjologa specjalizującego się w problematyce transformacji współczesnych społeczeństw w społeczeństwa wiedzy. W artykule przewijają się dwa wątki. Pierwszy poświęcony jest omówieniu twórczości Nico Stehra i jego teorii wiedzy w społeczeństwie wiedzy, drugi – projektowi *Blue Sky Research*, w ramach którego dyskutowano nad teorią Stehra jako punktem wyjścia do prac nad rozwojem systemu wskaźników do opisu gospodarki opartej na wiedzy. Autorka podkreśla znaczenie prac metodologicznych prowadzonych przez statystyków na arenie międzynarodowej pod egidą OECD dla rozwoju wiedzy o wiedzy oraz wiedzy o funkcjonowaniu systemów innowacji. Szczególną uwagę poświęca pracom nad tzw. kapitalizacją działalności B+R w systemie rachunków narodowych. Omawia także znaczenie takich pojęć jak „społeczeństwo wiedzy” czy „społeczeństwo informacyjne”, a zwłaszcza poglądy brytyjskiego socjologa Franka Webstera, zarzucającego wymienionym koncepcjom zbyt uogólniający i ideologiczny charakter.

Słowa kluczowe: statystyka nauki i techniki, wiedza, społeczeństwo wiedzy, gospodarka oparta na wiedzy, pomiary wiedzy, „kapitalizacja” działalności B+R, rachunki narodowe, Nico Stehr.

## Wprowadzenie

Głównym celem niniejszego opracowania jest omówienie koncepcji wiedzy i społeczeństwa wiedzy w rozumieniu teorii opracowanej przez Nico Stehra, niemieckiego socjologa zajmującego się badaniem natury i społecznej roli wiedzy w życiu współczesnych społeczeństw, który podjął się ambitnego zadania wypełnienia luki w naukach społecznych w zakresie wiedzy o wiedzy. Problematyka wiedzy jako tzw. bezpośredniej siły pro-

dukcyjnej – wiedzy „aktywnej” (*immediately productive force, action knowledge*), przekształcającej się stopniowo w zasób społeczny podobny pod pewnymi względami do pracy ludzkiej, wydaje się podstawowym zagadnieniem niezbędnym do zrozumienia istoty gospodarki opartej na wiedzy.

Omawiam przede wszystkim przemyślenia Nico Stehra, przedstawione i dyskutowane podczas realizacji międzynarodowego projektu badawczego OECD zatytułowanego *Blue Sky Research* (co można przetłumaczyć jako „badania wybiegające poza horyzont”), którego celem jest zaprojektowanie nowych wskaźników statystycznych na potrzeby pomiaru gospodarki opartej na wiedzy. Zwracam także uwagę na wpływ prac prowadzonych przez statystyków na arenie międzynarodowej pod egidą OECD na rozwój wiedzy o wiedzy oraz wiedzy o funkcjonowaniu systemów nauki i techniki.

### **Blue Sky Research**

*Blue Sky Research* (lub *Blue Sky Thinking*) jest jedną z metod dochodzenia przez grupę ekspertów do wspólnych ocen, opinii i konkluzji. Jest to swego rodzaju odmiana tzw. burzy mózgow (brainstorming). OECD z powodzeniem stosuje tę metodę do prac nad rozwojem statystyki nauki i techniki, która obecnie przekształcana jest w statystykę gospodarki opartej na wiedzy. *Blue Sky Thinking* definiowane jest jako twórcze myślenie wybiegające poza dotychczasowe horyzonty w celu opracowania nowych wskaźników i metod badań statystycznych służących zaspokojeniu zmieniających się i stale rosnących potrzeb użytkowników danych, a zwłaszcza decydentów odpowiedzialnych za kształtowanie polityki naukowo-technicznej<sup>1</sup>.

Projekty typu *Blue Sky Research* prowadzone pod egidą OECD są wielkimi przedsięwzięciami międzynarodowymi, w których udział biorą przedstawiciele świata nauki, statystycy i decydenci zajmujący się formułowaniem polityki naukowo-technicznej z krajów członkowskich, a ostatnio w coraz większej liczbie także z krajów nie będących członkami tej organizacji. Uczestniczą w nich również inne organizacje i instytucje międzynarodowe, takie jak Komisja Europejska, UNESCO oraz Iberoamerykańska Sieć Wskaźników z zakresu Nauki i Techniki (RICYT).

Znaczenie prac prowadzonych pod egidą OECD dla rozwoju badań statystycznych mających na celu dostarczenie informacji na temat funkcjonowania systemów nauki i techniki jest ogromne. Wyniki tych prac są głównym źródłem metodologii nowych (tzw. pierwotnych) badań statystycznych poszerzających ofertę prowadzonych badań i zwiększających pulę dostępnych wskaźników, na których podstawie konstruowane są następnie systemy wtórne, oparte na już istniejących wskaźnikach, takie jak np. *European TrendChart on Innovation* Komisji Europejskiej czy *Knowledge Assessment Methodology* Banku Światowego.

Realizacja pierwszego projektu typu *Blue Sky Research* rozpoczęta została w 1996 r. z inicjatywy Grupy Ekspertów Krajowych OECD ds. Wskaźników Naukowo-Technicznych (OECD National Experts on Science and Technology Indicators – NESTI). Był to projekt

<sup>1</sup> *Blue Sky is a synonym for thinking creatively, without limiting horizons, about developing new indicators to respond to changing policy and user needs in the S&T area (Blue Sky II... 2006).*

o nazwie *New S&T Indicators for a Knowledge-based Economy* (Nowe wskaźniki naukowo-techniczne dla gospodarki opartej na wiedzy). Program prac nakreślony został podczas konferencji *Blue Sky Forum I*, która odbyła się w czerwcu 1996 r. w Paryżu. Punktem wyjścia do dyskusji podczas tej konferencji były przemyślenia Nico Stehra i opracowana przez niego teoria wiedzy, której poświęcono sesję otwierającą konferencję.

## Nico Stehr – zarys działalności

Nico Stehr jest niemieckim socjologiem, który większą część swojego życia zawodowego spędził w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, gdzie w latach 1967–2000 wykładał i prowadził badania na uniwersytetach. Stopień doktora socjologii uzyskał w 1970 r. na Uniwersytecie Oregon w Stanach Zjednoczonych. Do 2006 r. był wydawcą „Canadian Journal of Sociology”. Jest laureatem wielu prestiżowych nagród.

Podczas obrad *Blue Sky Forum I* w 1996 r. Stehr reprezentował Peter Wall Institute for Advanced Studies na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej (The University of British Columbia, Vancouver, Kanada), który był ostatnim miejscem jego pracy zawodowej za oceanem przed powrotem do Europy.

Współpracował wówczas również z kanadyjskim Urzędem Statystycznym (Statistics Canada) nad realizacją projektu *Science & Technology Redesign Project* (Projekt przekształcenia i udoskonalenia statystyki nauki i techniki, kierowany przez dr. Freda D. Gaulta), w wyniku którego Urząd Statystyczny Kanady stał się przodującą na świecie instytucją w dziedzinie badań statystycznych gospodarki opartej na wiedzy, przecierającą nowe szlaki i wytyczającą standardy statystyczne na przyszłość. Nieprzypadkowo drugi etap projektu *Blue Sky Research*, poświęcony pracom nad wskaźnikami na potrzeby pomiarów gospodarki opartej na wiedzy w perspektywie do 2016 r., zainaugurowany został w Kanadzie podczas konferencji *Blue Sky Forum II*<sup>2</sup>, która odbyła się w Ottawie we wrześniu 2006 r.

Obecnie prof. Stehr jest kierownikiem (*Lehrstuhlinhaber*) Katedry Karla Mannheima Nauk o Kulturze (Karl-Mannheim-Lehrstuhl für Kulturwissenschaften) na Uniwersytecie Zeppelina<sup>3</sup> w Friedrichshafen w Badenii-Wirtembergii.

Nico Stehr jest autorem oraz współautorem i redaktorem kilkunastu prac dotyczących problematyki transformacji współczesnych społeczeństw w społeczeństwa wiedzy oraz społeczeństwa wiedzy jako takiego i różnorodnych aspektów jego funkcjonowania. Lista tych prac obejmuje m.in. następujące pozycje, by wymienić tylko niektóre spośród nich:

- *Knowledge Societies: The Transformation of Labour, Property and Knowledge in Contemporary Society* (Społeczeństwa wiedzy: transformacja pracy, własności

<sup>2</sup> Wyniki tej niezwykle ważnej i interesującej konferencji przedstawione zostały w *Science... 2007*.

<sup>3</sup> Uniwersytet Zeppelina (ZU) jest prywatną innowacyjną uczelnią mającą na celu kształcenie elit przyszłości (*tomorrow's decision-makers*) i multidyscyplinarną placówką badawczą o charakterze międzynarodowym. W swej działalności dydaktycznej i badawczej zajmuje się problematyką społeczną z pogranicza biznesu, polityki, mediów i kultury. Działalność naukowa uniwersytetu obejmuje zarówno tematykę określaną jako *grassroots*, czyli definiowanie potencjalnych nowych zagadnień badawczych, jak i tzw. *evergreens*, czyli poszukiwanie nowych rozwiązań dla zagadnień już wcześniej zdefiniowanych i badanych. Dewizą ZU jest максима Ferdinanda von Zeppelina: „czynić nieprawdopodobne prawdopodobnym” (*das Unwahrscheinliche wahrscheinlich machte*) (von Zeppelin prowadził we Friedrichshafen prace nad budową sterowców).

i wiedzy we współczesnym społeczeństwie), Sage Publications, London – Thousand Oaks 1994 – książka przedstawiająca nową syntezę z zakresu teorii społecznej oraz socjologii wiedzy i nauki.

- *Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften* (Praca, własność i wiedza: teoria społeczeństwa wiedzy), Suhrkamp, Frankfurt am Main 1994.
- *The Fragility of Modern Societies: Knowledge and Risk in the Information Age* (Kruczość nowoczesnych społeczeństw: wiedza i ryzyko w wieku informacji), Sage Publications, London – Thousand Oaks 2001.
- *Knowledge and Economic Conduct: The Social Foundations of the Modern Economy* (Wiedza i zachowania ekonomiczne: społeczne podstawy nowoczesnej ekonomii), University of Toronto Press, Toronto 2002 – książka, w której Stehr postuluje stworzenie nowej platformy teoretycznej wykraczającej poza dotychczasowy standardowy dyskurs nauk ekonomicznych ze względu na nową sytuację, w jakiej znalazło się współczesne społeczeństwo (zbliżanie się do schyłku prymatu pracy i własności jako podstawowych determinantów rozwoju gospodarczego).
- *The Governance of Knowledge* (Rządzenie wiedzą), Transaction Publishers, New Brunswick 2004 – książka poświęcona nowej dziedzinie polityki gospodarczej: polityce wiedzy (*knowledge policy*); społeczny nadzór nad wiedzą będzie jednym z najważniejszych problemów nadchodzącej przyszłości i przyczyną ciągle na nowo rodzących się kontrowersji.
- *Knowledge and Democracy: A 21st Century Perspective* (Wiedza i demokracja: perspektywa XXI w.), Transaction Publishers, New Brunswick 2008 – książka poświęcona związkom między wiedzą, wolnością i demokracją oraz ewolucji tych związków w dobie przekształcania się społeczeństw w społeczeństwa wiedzy.

Wraz z Davidem Kettlerem i Volkerem Meją, Nico Stehr jest współautorem monumentalnego opracowania *Karl Mannheim* przedstawiającego sylwetkę i dzieło twórcy socjologii wiedzy (praca opublikowana przez wydawnictwo Taylor & Francis w 1984 r.).

W kontekście toczonej obecnie dyskusji nad tzw. globalnym ociepleniem warto dodać, że w 1999 r. Stehr wydał, jako współredaktor wraz z Hansem von Storchem, pierwszą angielskojęzyczną antologię prac wybitnego niemieckiego geografa i klimatologa Eduarda Brücknera (1862–1927), jednego z protagonistów i prekursorów badań nad antropologicznymi zmianami klimatu (por. Brückner 1992)<sup>4</sup>.

Na Uniwersytecie Zeppelina Nico Stehr kieruje pracami nad projektem badawczym realizowanym pod egidą Komisji Europejskiej, poświęconym polityce społecznej w zakresie tzw. konwergentnych technologii (*convergent technologies*)<sup>5</sup>.

Choć większość swoich najważniejszych publikacji książkowych Nico Stehr wydał w obecnym dziesięcioleciu, po powrocie do Europy, zręby jego teorii wiedzy i społeczeństwa opartego na wiedzy powstały podczas jego działalności naukowej w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie.

<sup>4</sup> W czasach Brücknera, na przełomie XIX i XX w., przedmiotem troski i obaw było wysuszenie gleb (desykcja).

<sup>5</sup> Termin ten dotyczy synergicznej kombinacji czterech technologii określanych w skrócie jako NBIC (*nano-bio-info-cogno*).

## Spółeczeństwo wiedzy

Stehr uważa pojęcie „spółeczeństwo wiedzy” (*knowledge society*) za najbardziej właściwe określenie nowego etapu rozwoju spółeczeństwa, zamiast określeń alternatywnych, takich jak „spółeczeństwo postprzemysłowe”, „spółeczeństwo postkapitalistyczne”, „spółeczeństwo postnowoczesne” czy „spółeczeństwo informacyjne”, by wymienić tylko najczęściej stosowane.

Nowoczesne spółeczeństwo to według Stehra spółeczeństwo oparte na wiedzy naukowej (*scientific knowledge*), która przenika do wszystkich sfer jego życia. Obecnie wszystkie poważne teorie socjologiczne muszą brać pod uwagę rolę wiedzy jako czynnika zmieniającego naturę relacji społecznych. Stehr w swoich pracach stara się zdefiniować parametry, na których podstawie należy analizować zmiany prowadzące do przekształcenia dotychczasowych społeczzeństw industrialnych w społeczeństwa wiedzy.

Pomijając pojęcie „spółeczeństwo postnowoczesne” (*postmodern society*), dotyczące w swej istocie aspektów nieco innych niż będące przedmiotem niniejszego opracowania, najstarszym spośród wymienionych wyżej określeń jest prawdopodobnie termin „spółeczeństwo informacyjne”, użyty po raz pierwszy w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku przez ekspertów japońskich<sup>6</sup>.

W Stanach Zjednoczonych termin ten przyjął się dzięki pracom Fritza Machlupa i Marca Uri Porata. Jedną z bardziej popularnych definicji społeczeństwa informacyjnego w Stanach Zjednoczonych jest sformułowanie zawarte w raporcie IBM Community Development Foundation: „Spółeczeństwo informacyjne charakteryzuje się: wysokim stopniem korzystania z informacji w życiu codziennym przez większość obywateli i organizacji; użytkowaniem jednorodnej lub kompatybilnej technologii informacyjnej na użytek własny, społeczny, edukacji i działalności zawodowej; umiejętnością przekazywania, odbierania, a także szybkiej wymiany danych cyfrowych bez względu na odległość”.

Stehr polemizuje zwłaszcza z amerykańskim socjologiem Danielem Bellem, twórcą pojęcia „spółeczeństwo postprzemysłowe” (*post-industrial society*)<sup>7</sup>, autorem wydanego w 1973 r. dzieła *The Coming of Post-Industrial Society*.

Bell zdefiniował społeczeństwo postindustrialne jako społeczeństwo, którego system ekonomiczny oparty jest bardziej na produkcji informacji niż na produkcji dóbr i w którego strukturze zatrudnienia dokonuje się zmiana polegająca na zaangażowaniu coraz większej liczby ludzi w zawodach związanych z nauczaniem oraz tworzeniem i rozpowszechnianiem idei.

Stehr zwraca uwagę na mylący charakter pojęcia „spółeczeństwo postprzemysłowe”, sugerujący jakoby przemysł (*manufacturing*) stracił ekonomiczne znaczenie w XX w., co nie jest prawdą, gdyż wartość dodana przemysłu utrzymywała się przez całe to stulecie na stabilnym, a nawet jak to Stehr określa, zadziwiająco stabilnym poziomie.

<sup>6</sup> Pojęcie „spółeczeństwo informacyjne” (*johoka shakai*) zostało wprowadzone przez socjologa Tadao Umesao w 1963 r., a następnie spopularyzowane przez futurologa i teoretyka mediów Keinichi Koyamę w wydanej w 1968 r. rozprawie *Introduction to Information Theory* (Wprowadzenie do teorii informacji).

<sup>7</sup> Termin „spółeczeństwo postindustrialne” został prawie równocześnie użyty w Stanach Zjednoczonych przez Daniela Bella (w 1973 r.) i we Francji przez Alaina Touraine'a (w 1974 r.).



## Wiedza o wiedzy

Według Stehra wiedza o wiedzy (*knowledge about knowledge*) wciąż jeszcze nie jest zbyt wyrafinowana. Mimo swoistego wyniesienia na piedestał przez współczesną ekonomię i socjologię oraz uznania za główną oś konstrukcyjną nowoczesnego społeczeństwa wiedza jako taka traktowana jest na ogół jako swego rodzaju czarna skrzynka, której wnętrze i sposób funkcjonowania są nieznanne lub jako oczywistość nie wymagająca objaśnień.

W swoich pracach, prowadzonych pod egidą Statistics Canada, Stehr przytacza jako wciąż aktualną opinię amerykańskiego noblisty Georga Stiglera (1961), iż „w mieście ekonomii wiedza mieszka w ruderze” (*Knowledge [...] occupies a slum dwelling in the town of economics*).

Według opinii wyrażonej przez Stehra podczas obrad *Blue Sky Forum I*, do owego czasu, czyli w praktyce do końca XX w., nie opracowano spójnych teorii i klasyfikacji pojęcia wiedzy, wychodzących w istotny sposób poza propozycje Maxa Schelera z lat dwudziestych tegoż wieku<sup>8</sup>.

Max Scheler (1925) wyróżniał trzy rodzaje wiedzy, a mianowicie: wiedzę o zbawieniu, czyli wiedzę religijną (*Erlösungswissen – knowledge of salvation*), wiedzę o kulturze (*Bildungswissen – cultural knowledge or knowledge of pure essences*) oraz wiedzę, która przynosi efekty (*Herrschaftswissen – knowledge that produces effects*; oryginalną niemiecką wersję nazwy tej formy wiedzy można też przetłumaczyć jako wiedzę, która daje panowanie nad naturą). Obecnie w powszechnym użyciu stosowane są na ogół przede wszystkim dychotomiczne koncepcje form wiedzy, z których najbardziej popularny jest podział na wiedzę naukową (*scientific knowledge*) i wiedzę nienaukową (*non-scientific knowledge*).

W swoich rozważaniach, stanowiących kanwę dyskusji podczas *Blue Sky Forum I*, Nico Stehr porusza m.in. zagadnienia takie jak zmiana roli nauki (*science*) na przestrzeni dziejów, socjologiczna koncepcja wiedzy, wiedza jako zdolność do działania i jako tzw. bezpośrednia siła produkcyjna, wiedza jako towar (*commodity*) oraz przyczyny wzrostu podaży i popytu na wiedzę (podażowe i popytowe modele przekształceń społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo wiedzy), wiedza i informacja – podobieństwa i różnice.

We wstępie do swoich rozważań nad socjologiczną koncepcją wiedzy Stehr dokonuje rozróżnienia między obiektem (przedmiotem) wiedzy (ang. *what is known*, franc. *l'objet du savoir*), zawartością wiedzy (ang. *the content of knowledge*, franc. *le contenu du savoir*) oraz poznawaniem (znajomością: rzeczy, faktów, zasad, praw i programów) (ang. *knowing*, franc. *le processus de la connaissance*). Symboliczna reprezentacja zawartości wiedzy, możliwa dzięki językowi, pismu, drukowi i technikom przechowywania danych (*data storage*), eliminuje konieczność bezpośredniego kontaktu z rzeczami, których ta wiedza dotyczy.

W badaniach prowadzonych na Uniwersytecie Zeppelina Stehr zajmuje się m.in. analizą słabych i mocnych punktów wiedzy naukowej, koncepcją przygodności (kontyngencji) wiedzy oraz analizą systemu nauki i jego produktów jako wysoce zróżnicowanej instytucji społecznej (*highly differentiated social institution – the scientific system and its pro-*

<sup>8</sup> Dyskurs o wiedzy zapoczątkował Platon, który definiował wiedzę jako „uzasadnione wierzenie”.

ducts) oraz jej wpływu na strukturę, funkcjonowanie, kondycję moralną i ewolucję współczesnego społeczeństwa.

## Wiedza jako zdolność do działania

Stehr definiuje wiedzę jako zdolność do działania (*knowledge as a capacity for action*). Po raz pierwszy koncepcję tę rozwinął szerzej w publikacji *Knowledge societies*. Nawiązuje ona do słynnej obserwacji Francisa Bacona (1561–1626) *Scientia est potentia*<sup>9</sup> (*Nam et ipsa scientia potestas est; Meditationes Sacrae* 1597), która według Stehra była dotychczas, wbrew prawdziwej intencji Bacona, niewłaściwie tłumaczona jako *knowledge is power* (wiedza to potęga), podczas gdy Baconowi tak naprawdę chodziło o podkreślenie potencjalnej zdolności wiedzy do wprawiania rzeczy w ruch, co stanowi o jej użyteczności.

W czasach Bacona podstawowe niegdyś pytanie nauki o przyczynę („dlaczego?” – dlaczego coś się dzieje?) zostało uzupełnione pytaniem o sposób i metodę („jak?” – jak coś zrobić, jak czegoś używać), co oznacza, że przed nauką oprócz zadań poznawczych postawione zostały również zadania o charakterze utylitarnym. Bacon, który ze wszystkich nauk najwyżej cenił przyrodznawstwo, dzielił filozofię przyrody na spekulatywną (służącą poznaniu praw przyrody) i operatywną (służącą zastosowaniu tych praw w praktyce).

Ten sposób myślenia znalazł szczególnie podatny grunt w Ameryce Północnej. Benjamin Franklin jest autorem niezwykle współcześnie brzmiącego stwierdzenia, że „inwestowanie w wiedzę zawsze przynosi największe zyski”. Nacisk na konieczność przyczyniania się nauki do wzrostu dobrobytu w sposób szczególnie podkreślony i uwzględniony został w misji powołanego w 1879 r. w Baltimore w stanie Maryland Uniwersytetu Johnsa Hopkinsa (The Johns Hopkins University – JHU) – pierwszej w Ameryce Północnej instytucji badawczej typu europejskiego, łączącej w swojej misji kształcenie z prowadzeniem badań (*research university*), ale zarazem w sposób znacząco bardziej dobitny, niż czynione to było w Europie, podkreślającej konieczność przekuwania wyników badań naukowych w korzyści służące całemu społeczeństwu<sup>10</sup>. (Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że JHU, rewolucjonizując system kształcenia i badań w Stanach Zjednoczonych, przyczynił się w niekwestionowany sposób do późniejszej potęgi gospodarczej tego kraju).

Wspomniany już Daniel Bell definiował wiedzę jako „zastosowanie informacji do formułowania sądów i opinii” (*the use of information to make judgements*).

W sposób zbliżony do Stehra wiedzę definiuje Peter F. Drucker, który w zasadzie utożsamia wiedzę z działaniem. Drucker (1989) definiuje wiedzę jako „informację, która zmienia coś lub kogoś – bądź przez stworzenie podstaw do działania, bądź poprzez uczynienie jednostki (lub instytucji) zdolną do podjęcia działania w sposób inny niż dotychczas i bardziej efektywny”<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Niektórzy badacze są zdania, że Bacon, formułując swoje słynne stwierdzenie, inspirował się przemyśleniami zawartymi w biblijnej *Księdze przysłów*.

<sup>10</sup> Obecnie JHU jest światowym liderem w kształceniu, badaniach naukowych i opiece medycznej, a stan Maryland, na którego terenie ma siedzibę ta uczelnia, osiągnął jedną z największych na świecie wartości wskaźnika intensywności B+R, czyli relacji nakładów na działalność B+R do produktu krajowego brutto (w ostatnich latach ok. 6 %).

<sup>11</sup> [...] *information that changes something or somebody – either by becoming grounds for action, or by making an individual (or an institution) capable of different and more effective action.*

Definicja wiedzy jako zdolności do działania ma, według Stehra, wiele zalet, wskazując na różne aspekty wiedzy. Tak rozumiana wiedza może pozostać niewykorzystana, może również być wykorzystana do celów irracjonalnych. Zaletą definicji wiedzy jako zdolności do działania – czyli wprawiania rzeczy w ruch – jest, zdaniem Stehra, zwrócenie uwagi na fakt, iż materialna realizacja wiedzy jest nierozdzielnie uwarunkowana i osadzona w specyficznym kontekście społecznym, ekonomicznym i intelektualnym. Rozumienie wiedzy jako zdolności do działania nie oznacza, że konkretne twierdzenia naukowe (*knowledge claim*) w każdych warunkach niosą ze sobą pewną stałą wartość, ponieważ wytwarzanie i przetwarzanie wiedzy (*knowledge elaboration*) zależy od kontekstu lokalnego oraz dokonuje się w specyficznych uwarunkowaniach społecznych, wymagających społecznych pełnomocnictw i uprawnień (*social power*).

Kryteria definicji wiedzy jako zdolności do działania w sposób szczególny spełnia wiedza naukowo-techniczna (*scientific and technical knowledge*), będąca dominującym typem wiedzy w nowoczesnym społeczeństwie.

W sposób zbliżony do Stehra rozumie wiedzę profesor Elias G. Carayannis z Uniwersytetu Jerzego Waszyngtona (George Washington University School of Business, Waszyngton), autor prawdopodobnie najbardziej zwięzłej definicji innowacji: „innowacje to przekształcanie wiedzy w pieniądze”<sup>12</sup>. Rozważania Stehra na temat istoty i sposobu funkcjonowania wiedzy w społeczeństwie współczesnym nie dotyczą w zasadzie tzw. nauki czystej (*pure science*), czyli badań podstawowych, odnosząc się przede wszystkim do badań stosowanych i prac rozwojowych. Użyłam tu celowo określenia „w zasadzie”, ponieważ tzw. nauki czyste również ewoluowały w minionym stuleciu i w niektórych nowych dziedzinach (np. w biotechnologii) efekty o charakterze zdolności do działania, które mogą być przekute w produkty lub procesy, można uzyskać już na etapie badań podstawowych, czyli – zgodnie z przyjętą ogólną definicją – badań o charakterze poznawczym, nie ukierunkowanych na osiągnięcie konkretnych celów o charakterze użytkowym.

## Przekształcenia roli nauki w gospodarce w perspektywie historycznej

Następująca od kilkudziesięciu lat transformacja w strukturze gospodarki jest efektem kolejnego etapu przekształceń roli nauki (wiedzy naukowej) w społeczeństwie. Transformacja ta polega w głównej mierze na przejściu od gospodarki, na którą decydujący wpływ mają czynniki o charakterze materialnym (*material inputs*) w kierunku gospodarki, w której procesy produkcji i dystrybucji w coraz większym stopniu są determinowane przez czynniki o charakterze symbolicznym (*symbolic* lub *knowledge-based inputs*). Oznacza to przejście do nowego, trzeciego etapu rozwoju gospodarki społeczeństwa przemysłowego, który Stehr określa jako „gospodarkę symboliczną” – (*non-monetary*) *symbolic economy*. Poprzednie dwa etapy określa jako gospodarkę materialną (*material economy*) i gospodarkę monetarną (*monetary economy*). W epoce niespotykanej nigdy przedtem koniunktury, w XIX w., w szczytowym okresie rozwoju społeczeństwa przemysłowego,

<sup>12</sup> *Innovation is the transformation of knowledge into money* (wypowiedź podczas konferencji „Competitiveness in the Service Sector. Establishing New Advantages in Poland and the European Union”, zorganizowanej przez Instytut Gospodarki Światowej Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, 12–13 czerwca 2008 r.).

gospodarka, której system finansowy był oparty na parytecie złota, miała charakter deflacyjny. Teoria Milтона Keynesa reprezentuje przejście od etapu gospodarki materialnej do etapu, w którym kwestie monetarne zaczynają wywierać coraz większy wpływ na funkcjonowanie gospodarki. Obecnie obserwowane zmiany to z kolei przejście od gospodarki keynesowskiej do gospodarki, w której dominujące znaczenie zaczyna odgrywać czynnik symboliczny, jakim jest wiedza.

Wiedza zawsze spełniała ważną funkcję w życiu społecznym. Fakt, że działanie ludzkie oparte jest na wiedzy Stehr określa mianem „stałej antropologicznej”. Role społeczne i relacje między jednostkami zależą od wiedzy i zachodzą za jej pośrednictwem. We wstępnej części *Novum Organum* Francis Bacon pisze, że ludzka wiedza i ludzka siła spotykają się, stanowiąc jedność (tyle mamy władzy, ile wiedzy).

Spółczesność wyróżnia się na tle społeczeństw epok minionych, że wszystkie sfery jego życia są penetrowane przez wiedzę naukową, postępuje proces scjentyzacji oraz profesjonalizacji gospodarki i społeczeństwa. Wiedza naukowa, uważana dotychczas za klucz do zrozumienia tajemnic i misterium świata, stopniowo przekształca się w proces, który Stehr określa mianem „stawiania się światem” (wiedza staje się światem)<sup>13</sup>.

### Wiedza jako „bezpośrednia siła produkcyjna”

W XIX w., w trakcie rozwoju społeczeństwa przemysłowego, wiedza naukowa (*science*) stawała się „siłą produkcyjną” (*productive force*), była to wszakże siła produkcyjna o charakterze pośrednim, „zamrożona” w maszynach. Proces przekształcania nauki z producenta oraz krytyka znaczeń i poglądów – czym była w praktyce do końca XVIII w. jako zajęcie nielicznej grupy „amatorów” – w siłę produkcyjną oznaczał, że coraz więcej jej aspektów stawało się częścią materialnej bazy społeczeństwa.

W XIX w. nastąpiła zmiana w materialnej i kognitywnej apropracji natury, która doprowadziła do przekształcenia nauki w siłę produkcyjną (*productive force*).

We wcześniejszych pracach Stehr używał stosowanego w teorii Marksa określenia *productive force*<sup>14</sup>, na co zresztą zwracał uwagę w przypisach do swoich publikacji. W wydanej w 2002 r. książce *Knowledge and Economic Conduct: The Social Foundations of the Modern Economy* (Wiedza i zachowania ekonomiczne: społeczne podstawy nowoczesnej ekonomii), w której dokonał pogłębionej analizy podstaw nowoczesnej gospodarki kapitalistycznej z socjologicznego punktu widzenia, określił wiedzę jako *the prime productive factor* (*Knowledge is now the most significant source of economic growth – the prime productive factor*).

Pojęcie materialnej apropracji – czyli „przywłaszczania” natury za pomocą nauki – oznacza, że natura jest stopniowo przekształcana w produkty człowieka poprzez nakładanie na nią nowej struktury, a mianowicie struktury o charakterze społecznym. Ta społeczna struktura jest w istocie zobiektywizowaną wiedzą (*objectified knowledge*). Większość tego, co nazywamy dzisiaj wiedzą (*knowledge and learning*) to tzw. wiedza zobiektywizowa-

<sup>13</sup> *Contemporary science is the becoming of a world* (Stehr 1996).

<sup>14</sup> Adam Smith w *Bogactwie narodów* (*The Wealth of Nations*) używał określenia *productive powers of labour*.

na, stanowiącą zróżnicowany zasób (*stock*) natury i społeczeństwa poddanych intelektualnej aropriacji. Wiedza zobiektywizowana stanowi kulturalny zasób społeczeństwa (*cultural resource of the society*). Udział w tym zasobie, uzależniony od uwarunkowań indywidualnych i społecznych poszczególnych jednostek, to wspomniany już wcześniej proces poznawania (ang. *knowing*, franc. *processus de la connaissance*). Ponieważ aropriacja natury możliwa jest tylko dzięki nauce, wiedza naukowa jako wiedza produkcyjna (*productive knowledge*) stała się dominującym typem wiedzy.

W drugiej połowie XX w. wiedza naukowa, nie tracąc swoich dotychczasowych funkcji, zaczęła przekształcać się stopniowo w czynnik, który Stehr określa jako bezpośrednią siłę produkcyjną (*immediately productive or „performative” force*). Oznacza to, że stawała się ona zdolna do produkcji bez pośrednictwa żywej, manualnej siły roboczej, co w XIX w. było niemożliwe, gdyż między nauką a produkcją musiał wówczas istnieć cielesny, namacalny pośrednik (*corporeal labour*). Obecnie można już mówić o zbliżającym się schyłku pracy manualnej, zwłaszcza pracy typu fabrycznego wymagającej siły i zręczności fizycznej. Nauka zaczyna produkować społeczeństwo bezpośrednio. Głównym obszarem pracy ludzkiej, zamiast samej produkcji, staje się jej przygotowywanie i organizacja, co Stehr określa mianem eksterytorializacji pracy ludzkiej (*exterritorization of human labour*).

Jeremy Rifkin, amerykański ekonomista i doradca Komisji Europejskiej, autor książek *Koniec pracy i Wiek dostępu*, podtrzymuje swoją tezę o końcu pracy w ogóle, nawet jeżeli postulowana przez niego obecnie tzw. trzecia rewolucja przemysłowa ma doprowadzić w ciągu nadchodzących lat (do 2040 r.) do stworzenia milionów nowych miejsc pracy<sup>15</sup>. Stehr nie jest w swych poglądach w kwestii przyszłości pracy tak radykalny, zakładając, że mimo mechanizacji pracy umysłowej zawsze będzie istniała pewna nieredukowalna ilość „wiedzy osobowej” (*personal knowledge*), która będzie mogła być przekształcona w kapitał „intelektualny” lub „kulturalny”.

Coraz większa część wiedzy produkowanej i wykorzystywanej w produkcji nie jest już „zamrożona” w maszynach. W zaawansowanych pod względem rozwoju społeczeństwach współczesnych coraz bardziej znacząca część pracy odbywa się na metapoziomie stanowiącym drugi poziom produkcji (*secondary production*). Prawa, które rządzą na tym drugim poziomie nie są już prawami natury (*laws of nature*), lecz zasadami konstruktów społecznych (*the rules of social constructs*). Produkcja w coraz mniejszym stopniu pozostaje w procesie metabolizmu z naturą, jak to było w epoce społeczeństwa przemysłowego. Na drugim poziomie produkcji przedmiotem aropriacji jest natura, która już uprzednio została poddana aropriacji, czyli natura „przywłaszczona”. Wiedza naukowa o charakterze bezpośredniej siły produkcyjnej – w postaci danych, programów komputerowych, badań operacyjnych<sup>16</sup> itp. – którą Stehr określa mianem *action knowledge*, wiedzy „aktywnej” (działającej) – staje się zasobem społecznym podobnym pod pewnymi względami do pracy ludzkiej. Przyrosty tej wiedzy (*increments*) są źródłem wartości dodanej w gospodarce.

<sup>15</sup> Rifkin postuluje, jako receptę na kryzys spowodowany m.in. nieprzemyślanymi innowacjami w sektorze usług finansowych, powrót do gospodarki realnej i tzw. trzecią rewolucję przemysłową, która ma stworzyć nową ekonomię opartą na imperatywie efektywności energetycznej.

<sup>16</sup> *Operations research* lub *operational research*. Jest to dyscyplina naukowa wchodząca w zakres teorii decyzji, stosowana do wyznaczania metod i rozwiązań związanych z podejmowaniem optymalnych decyzji.

Wiedza naukowa staje się podstawą przewagi konkurencyjnej. Wiedza ta jest dobrem o charakterze zarówno publicznym, jak i prywatnym. W społeczeństwach funkcjonujących zgodnie z logiką wzrostu gospodarczego podstawowe znaczenie ma dostęp i rozporządzenie krańcowymi przyrostami wiedzy (*marginal additions to knowledge, increments*), a nie ogólnym zasobem wiedzy, który jest w zasadzie ogólnodostępną własnością publiczną. Ekonomiczne znaczenie wiedzy we współczesnych społeczeństwach wywodzi się właśnie z tego faktu, że zasób wiedzy powiększa się stopniowo, poprzez przyrosty, które mogą, przynajmniej na jakiś czas, znaleźć się w prywatnym posiadaniu, stając się źródłem wartości dodanej w przedsięwzięciach gospodarczych. To właśnie dostęp do tych przyrostów, stanowiących swego rodzaju jednostki krańcowe wiedzy (*marginal units*), jest dobrem deficytowym, a nie dostęp do wiedzy jako takiej. (Meta)zdolność [(meta)-capacity], według określenia Stehra, do tworzenia nowych przyrostów wiedzy, niosących ze sobą przewagę komparatywną, nie jest dobrem publicznym.

Im szybsze tempo, z jakim te przyrosty wiedzy tracą swoją aktualność i starzeją się, tym większe znaczenie i potencjalny wpływ tych, którzy te przyrosty „produkują” oraz tych, którzy je przekazują (transmitują).

By stać się użyteczną, wiedza musi być dostępna, odpowiednio zinterpretowana oraz włączona w konkretne uwarunkowania i okoliczności. Ponieważ idee – w odróżnieniu od umiejętności stanowiących właściwości ludzi – podróżują jako ich bagaż, niezbędna jest specjalna grupa zawodów, których przedstawiciele wykonują zadanie pośredniczenia między zmieniającym się zasobem wiedzy z jednej strony a tymi, którzy jej poszukują z drugiej. Zadanie to wykonują specjaliści, których Stehr określa mianem ekspertów i doradców (*experts, counselors and advisors*). Zajmują oni końcowe miejsce w łańcuchu interpretacji prowadzącym do tego, że wiedza staje się możliwa do zastosowania w praktyce i efektywna jako zdolność do działania.

## Pomiary wiedzy jako wyzwanie dla statystyki

Zwiększająca się rola wiedzy jako źródła wartości dodanej w gospodarce stawia nowe wymagania w kwestii pomiarów zasobów wiedzy i jej wkładu w rozwój gospodarczy. Jest to zwłaszcza wielkie wyzwanie dla statystyki, która stanowi główne źródło informacji o gospodarce.

Jak już wcześniej wspomniano, statystyka i specjaliści zajmujący się rozwojem metodologii badań statystycznych odgrywają trudną do przecenienia rolę w rozwoju wiedzy o funkcjonowaniu systemów nauki i techniki oraz znaczeniu wiedzy w nowoczesnych społeczeństwach. Nie będzie przesady w stwierdzeniu, że statystyka odgrywa tu rolę przewodnią i inspirującą, dotyczy to zwłaszcza prac prowadzonych na forum międzynarodowym pod egidą OECD. Prace prowadzone przez metodologów rozwijających badania statystyczne z zakresu nauki i techniki stanowią nie tylko laboratorium, w którym nowe idee są testowane, ale także, a może przede wszystkim, tygiel, w którym one powstają – we współpracy statystyków ze specjalistami reprezentującymi inne dziedziny nauki, w tym przede wszystkim ekonomię i socjologię. Po przetestowaniu w badaniach statystycznych idee te i opracowane przez statystyków definicje wchodzi do szerokiego obiegu. Jako dobre przykłady mogą posłużyć opracowane przez ekspertów OECD na potrzeby badań

statystycznych tzw. systemy (metodologie) Frascati<sup>17</sup> i Oslo<sup>18</sup>, z których pochodzące definicje działalności badawczej i rozwojowej (B+R) oraz innowacyjnej są dzisiaj powszechnie przyjęte i stosowane także poza statystyką, umożliwiając przedstawicielom różnych dziedzin precyzyjną wymianę myśli.

## „Kapitalizacja” działalności B+R w systemie rachunków narodowych

Podczas wspomnianej konferencji *Blue Sky Forum I* w Paryżu w 1996 r. Nico Stehr zwrócił uwagę na paradoks i anomalie, jakim było (i w znacznej mierze wciąż jeszcze jest) traktowanie nakładów na wiedzę w systemie rachunków narodowych (*System of National Accounts – SNA*) jako zużycia pośredniego, a nie inwestycji (akumulacji), czyli nakładów przynoszących zyski w dłuższej perspektywie czasowej i stanowiących komponent produktu krajowego brutto. W klasycznym systemie rachunków narodowych jako inwestycje traktowane są tylko nakłady na maszyny i urządzenia, czyli tzw. kapitał materialny (*tangible capital*). Wiedza w tym ujęciu traktowana jest jako inwestycja tylko w takim stopniu, w jakim jest ona „zamrożona” w kapitale trwałym. W tym klasycznym ujęciu zakup komputera jest traktowany jako inwestycja, podczas gdy zakup niejednokrotnie droższego odeń specjalistycznego oprogramowania – jako koszt uzyskania przychodu, a nie inwestycja przynosząca zyski w przyszłości. Obecnie ta sytuacja się zmienia, choć z punktu widzenia metodologii badań statystycznych jest to zagadnienie bardzo trudne do rozwiązania. Tym niemniej już w obecnie obowiązującym systemie rachunków narodowych nakłady na oprogramowanie traktowane są jako element agregatu zwanego w skrócie GFCF (*Gross Fixed Capital Formation*)<sup>19</sup>, czyli nakładów brutto na środki trwałe, będącego ważnym makroekonomicznym wskaźnikiem poziomu aktywności gospodarczej. Jednocześnie trwają prace nad analogicznym ujęciem w systemie rachunków narodowych nakładów na działalność badawczą i rozwojową (B+R), które to prace powinny w stosunkowo niedługim czasie przynieść efekt w postaci wdrożenia nowego zrewidowanego systemu rachunków narodowych, uwzględniającego i odzwierciedlającego lepiej niż dotychczasowy system zmiany w sposobie funkcjonowania i charakterze współczesnej gospodarki, w której wiedza staje się bezpośrednim czynnikiem produkcyjnym.

Ujmowanie nakładów na działalność B+R jako inwestycji w systemie rachunków narodowych określane bywa potocznie mianem „kapitalizacji” działalności B+R (por. szerzej Niedbalska 2009). W krajach, w których relacja nakładów na działalność B+R do produktu krajowego brutto jest relatywnie wysoka, „kapitalizacja” działalności B+R może w sposób zauważalny wpłynąć na wartość PKB. Na przykład według szacunków przeprowadzonych przez duńskich statystyków „kapitalizacja” nakładów na działalność B+R może spowodo-

<sup>17</sup> System Frascati to zestaw zaleceń metodycznych dotyczących badań statystycznych działalności B+R, omówionych w podręczniku zwanym *Frascati Manual (Proposed Standard Practice for Surveys of Research and Experimental Development – Frascati Manual*, wydanie pierwsze: 1963, wydanie szóste: 2002, OECD).

<sup>18</sup> System Oslo to zestaw zaleceń metodycznych dotyczących badań statystycznych działalności innowacyjnej, omówionych w podręczniku zwanym *Oslo Manual (Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data – Oslo Manual*, wydanie pierwsze 1992, wydanie trzecie 2005, OECD – European Communities).

<sup>19</sup> Agregat statystyczny GFCF jest miarą nakładów inwestycyjnych netto ponoszonych przez podmioty funkcjonujące w gospodarce narodowej (przedsiębiorstwa, instytucje rządowe i gospodarstwa domowe) na nowe środki trwałe.

wać w tym kraju wzrost produktu krajowego brutto o 3% w porównaniu z wielkością liczoną według dotychczasowej metodyki.

W OECD na ukończeniu są obecnie prace nad międzynarodowym podręcznikiem metodologicznym dotyczącym sposobu ujmowania w systemie SNA tzw. produktów własności intelektualnej: *OECD Handbook on Deriving Capital Measures of Intellectual Property Products* (Podręcznik dotyczący pomiarów majątku trwałego w zakresie produktów własności intelektualnej, zwany roboczo w skrócie HMIP). Jeden z rozdziałów tego podręcznika, zatytułowany *Treatment of R&D in National Accounts*, będzie poświęcony nowemu sposobowi traktowania działalności B+R w systemie rachunków narodowych<sup>20</sup>.

### Przygodność i niestabilność społeczeństwa wiedzy

Już w swoich stosunkowo wczesnych pracach Stehr zwracał uwagę na niesłuszność powszechnego przeświadczenia, że zastosowanie wiedzy w praktyce jest wolne od ryzyka i przyczynia się do redukcji poziomu niepewności. Do niedawna w powszechnym odczuciu społecznym jedynie „produkcja” wiedzy wiązana była z niepewnością i ryzykiem.

Zagadnienie tzw. przygodności wiedzy (kontyngencji) jako jej słabego punktu stało się jednym z ważnych tematów rozważań Stehra po jego powrocie do Europy.

Stehr uważa, że znajdujemy się obecnie w fazie przejściowej między dwiema formacjami społecznymi. Era industrializacji i związany z nią porządek społeczny – w tym umiejętności niezbędne, by w nim funkcjonować oraz go udoskonalać i rozwijać – zbliżają się nieuchronnie do kresu. Przyszłość, do której zmierzamy będzie w coraz mniejszym stopniu kontynuacją przeszłości, jej bardziej złożoną, ale jednak imitacją i odbiciem.

Historia nie zmierza do swojego końca, lecz fundamentalnie się zmienia. Zdaniem Stehra, wbrew dominującym, przynajmniej do niedawna, optymistycznym przeświadczeniom, wyłaniająca się nowa formacja społeczna, czyli społeczeństwo wiedzy, nie będzie formacją stabilną. Wprost przeciwnie, wszystko wskazuje na to, że będzie to formacja niestabilna, krucha i wrażliwa. Po części dlatego, że wielkie instytucje społeczne, które odgrywały decydującą rolę w kształtowaniu oblicza społeczeństw XX w. w znacznym stopniu straciły swe wpływy i przeżywają kryzys, a wiedza naukowa nie tylko nie tworzy podstawy do bardziej efektywnego ich funkcjonowania, lecz stwarza nowe problemy. Według Stehra podstawowym atrybutem nowoczesnych organizacji społecznych jest kruchość – *fragility* (*fragility as a basic attribute of modern social organizations*).

W swoich najnowszych pracach Stehr dokonuje demistyfikacji wiedzy naukowej i gasi wybujałe nadzieje, że społeczeństwo wiedzy będzie dla ludzkości rajem odzyskanym. Rosnącej zależności współczesnego społeczeństwa od wiedzy towarzyszy bowiem upadek autorytetu ekspertów, wiary w ich bezstronność i zaufania do obiektywizmu ich opinii, co w obecnych czasach kryzysu widać nad wyraz jasno<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Pozostałe rozdziały podręcznika będą poświęcone aktywom niematerialnym (*intangible assets*), takim jak poszukiwawcze prace geologiczne i ocena złóż (*mineral exploration and evaluation*), oprogramowanie komputerowe i bazy danych (*computer software and databases*) oraz twórczość literacka, rozrywkowa i artystyczna (*entertainment, literary or artistic originals*). W terminologii polskiej aktywa niematerialne określane są jako wartości niematerialne i prawne.

<sup>21</sup> Do najważniejszych czynników sprawczych obecnego kryzysu zaliczane są nieprzemyślane innowacje w sektorze usług finansowych (Paul Krugman nazwał ten proces *innovating the way to financial crisis*), a także działalność tzw. biznesu doradczego i agencji ratingowych.



Podlegająca sporom i kontestacji wiedza jest otwarta na wielość interpretacji ze strony różnych aktorów życia społecznego i coraz bardziej wykształconych obywateli. Wielkim paradoksem społeczeństwa wiedzy jest wzrost społecznej niepewności i przygodności towarzyszący zwiększaniu się zasobu wiedzy oraz jej społecznego rozpowszechnienia i znaczenia. Zwiększanie się zasobu wiedzy nie redukuje zróżnicowania i rozwarstwienia opinii, lecz je powiększa – im więcej wiedzy, tym więcej niepewności.

Oswojenie się z pojęciem przygodności wiedzy jest według Stehra jedyną rozsądną postawą wobec wyzwań, jakie niesie przyszłość w społeczeństwach wiedzy. W społeczeństwach tych bowiem istotą konfliktu społecznego będą roszczenia związane z definiowaniem potrzeb ludzkich, które nauka powinna zaspokajać, a w coraz mniejszym stopniu spory związane z alokacją dochodów i własności.

### Uwagi końcowe

Krytycy przytoczonych wyżej pojęć – takich jak „społeczeństwo wiedzy”, „społeczeństwo informacyjne”, „społeczeństwo postindustrialne”, „społeczeństwo postnowoczesne” czy „społeczeństwo sieciowe” (*network society* Manuela Castellsa) – spośród których najbardziej znany jest brytyjski socjolog Frank Webster (ostrze swych krytycznych wypowiedzi kieruje on przede wszystkim przeciwko pojęciu „społeczeństwo informacyjne”) – za największą słabość tych koncepcji uważają ich uogólniający charakter i zawartą w nich sugestię, jakoby ludzkość wkraczała właśnie w zupełnie nowy etap rozwoju społecznego, nie mający nic wspólnego z tym, co było dotychczas. Webster uważa, iż takie założenia podkreślające brak ciągłości, kładące nacisk na jakoby radykalną zmianę, mają charakter ideologiczny, co jest ich największą słabością.

Przeciwnicy wymienionych koncepcji, a wśród nich Webster, argumentują, że współczesne społeczeństwo jest przede wszystkim społeczeństwem kapitalistycznym, skoncentrowanym w swej aktywności na akumulowaniu różnorodnego kapitału (ekonomicznego, politycznego, naukowego i kulturalnego), co jest typową cechą systemu kapitalistycznego, a wspomniane wyżej koncepcje dotyczą tak naprawdę jedynie pewnych nowych elementów jakościowych, będących wszakże niczym więcej niż tylko kolejnymi atrybutami społeczeństwa kapitalistycznego<sup>22</sup>.

Nico Stehr ma w tej kwestii wyraźnie odmienne zdanie podkreślając, że świadomość i doświadczenie fundamentalnej zmiany stają się coraz bardziej powszechne, wręcz dojmujące.

Stehr postawił sobie ambitne zadanie stworzenia nowej syntezy socjologicznej uwzględniającej założenie, że wiek pracy i własności powoli zbliża się do kresu, a jego miejsce zajmuje wiedza, którą trzeba „mędrca szkiełkiem i okiem” zbadać, opisać i zanalizować. Niemiecki socjolog wykonał wielką pracę, starając się pogłębić naszą wiedzę o wiedzy oraz zbliżyć do zrozumienia istoty tego, co nazywamy gospodarką opartą na wiedzy i społeczeństwem wiedzy. W tak krótkim opracowaniu nie sposób ująć całego bogactwa jego myśli, nad którym na pewno warto zatrzymać się na dłużej.

<sup>22</sup> Webster (2006) wyróżnia trzy etapy rozwoju społeczeństwa kapitalistycznego: kapitalizm leseferyczny XIX w., kapitalizm korporacyjny XX w. i kapitalizm informacyjny XXI w.

## Literatura

**Bell D. 1973**

*The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York.

**Böhme G., Stehr N. (red.) 1996**

*The Knowledge Society, Sociology of the Sciences Yearbook*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht.

**Brückner E. 1999**

*The Sources and Consequences of Climate Change and Climate Variability in Historical Times*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

**Drucker P. F. 1989**

*The New Realities: In Government and Politics, in Economics and Business, in Society and World View*, Harper & Row, New York.

**Giddens A. 1993**

*Sociology*, Polity Press, London.

**Jasiński L.J. 2007**

*Myślenie perspektywiczne – uwarunkowania badania przyszłości typu foresight*, Instytut Nauk Ekonomicznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.

**Knowledge... 1996**

*Knowledge as a Capacity for Action*, Research Paper, Statistics Canada.

**Measuring... 2005**

*Measuring the Changing Nature of Science, Technology and Innovation: Rethinking Old Indicators and Developing New Ones*, Blue Sky II Conference – Background paper and issues for discussion, DSTI/EAS/STP/NESTI(2005)18, Reykjavik, 15–17 June 2005, OECD.

**Niedbalska G. 2009**

*Prace metodologiczne w organizacjach międzynarodowych nad kapitalizacją i rachunkiem satelitarnym działalności badawczej i rozwojowej (B+R)*, „Wiadomości Statystyczne”, nr 2.

**Schaefer T.R., Lamm P.R. 1994**

*Sociology: A Brief Introduction*, McGraw-Hill, Inc., New York.

**Scheler M. 1925**

*Philosophical Perspectives* (rozdział *The Forms of Knowledge and Culture*), Beacon Press, Boston.

**Science... 2007**

*Science, Technology and Innovation Indicators in a Changing World: Responding to Policy Needs*, OECD, Paris.

**Stehr N. 1994**

*Knowledge Societies: The Transformation of Labour, Property and Knowledge in Contemporary Society*, Sage Publications, New York.

**Stehr N. 1996**

*Knowledge as a Capacity for Action*, Science and Technology Redesign Project, Statistics Canada, „Research Paper”, nr 2.

**Stehr N. 2002**

*Knowledge and Economic Conduct: The Social Foundations of the Modern Economy*, University of Toronto Press, Toronto.

**Stigler G. 1961**

*The Economics of Information*, „Journal of Political Economy”, czerwiec.

**Webster F. 2006**

*Theories of the Information Society*, Routledge, London.

## Kronika

### **Europejskie szkoły wyższe wobec wyzwań XXI wieku. Uwagi na temat debaty przy okrągłym stole, zorganizowanej przez Centrum Cywilizacji Polskiej na Uniwersytecie Paris IV – Sorbonne (5 marca 2009 r.)**

W jakim kierunku powinna podążać, a dokąd faktycznie będzie zmierzać szkoła wyższa XXI wieku to pytanie, jakie od 1999 r., tj. od momentu podpisania *Deklaracji Bolońskiej*, zadaje sobie coraz więcej osób poczuwających się do odpowiedzialności za stan i rozwój szkolnictwa wyższego w Europie. Polska, jako sygnatariusz tej deklaracji, także podjęła stosowne zobowiązania. Efekty tego widać zarówno w coraz częściej organizowanych konferencjach i debatach publicznych, jak i w postępujących modyfikacjach obowiązujących przepisów prawa w naszym kraju.

5 marca 2009 r. Centrum Cywilizacji Polskiej na Uniwersytecie Paris IV – Sorbonne zorganizowało debatę na temat misji publicznej uniwersytetu oraz wyzwań stających przed tą instytucją w XXI wieku. Wydarzenie to nabiera dodatkowego znaczenia symbolicznego, kiedy przypomnimy, że na rok przed konferencją ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe dwudziestu dziewięciu europejskich krajów w Bolonii, podobne spotkanie, choć w znacznie skromniejszym składzie i jeszcze bez udziału delegacji polskiej, odbyło się w Paryżu. Jego efektem było ogłoszenie tzw. *Deklaracji Sorbońskiej* (25 maja 1998 r.), w której nacisk został położony m.in. na centralną rolę uniwersytetów w rozwoju europejskiej kultury. Debata, która odbyła się 5 marca 2009 r. w jednej z sal głównego gmachu Sorbony, przy rue Saint-Jacques w Paryżu, dobrze wpisuje się w cały ciąg wydarzeń związanych z kształtowaniem się Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego.

W debacie – zainicjowanej i zorganizowanej przez nowego dyrektora polskiego ośrodka na Sorbonie, prof. Wojciecha Fałkowskiego – wzięli udział uczeni pełniący zarazem ważne funkcje w zarządzaniu szkołami wyższymi – prof. Gilbert Béréziat (zastępca prezydenta Uniwersytetu Piotra i Marii Curie w Paryżu – Paris VI, odpowiedzialny za stosunki międzynarodowe), prof. Jean Breuillard (dyrektor Unité de Formation et de Recherches [UFR] studiów słowiańskich na Sorbonie), prof. Katarzyna Chałasińska-Macukow (rektor Uniwersytetu Warszawskiego), prof. Tristan Lecoq (generalny inspektor edukacji narodowej, prezydent Rady Administracyjnej École Normale Supérieure w Lyonie, dyrektor Międzynarodowego Ośrodka Badań Pedagogicznych [CIEP] w Sevres pod Paryżem) oraz prof. Henri Méloni (były prezydent Uniwersytetu w Awinionie, a obecnie dyrektor generalny w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego i Badań, odpowiedzialny za uniwersytet w zamorskim regionie La Réunion). W roli współgospodarza spotkania, obok prof. Fałkowskiego, wystąpił prezydent Uniwersytetu Paris IV – Sorbonne, prof. Georges Molinié.

Na wstępie prof. **Wojciech Fałkowski** przyznał, iż myśląc w październiku 2008 r. o zorganizowaniu „okrągłego stołu”, nie przypuszczał, że dotyka tematu tak aktualnego i „gorącego”. A mówił to w chwili, gdy wokół Sorbony gromadziły się jednostki specjalne policji (CRS), jako reakcja na zapowiedziane demonstracje studentów i pracowników Uniwersytetu, przeciwko... wprowadzającym w życie reformom szkolnictwa wyższego we Francji.

Nawiązując do średniowiecznych korzeni uniwersytetu, prof. Fałkowski przypomniał iż mimo zasadniczych różnic wynikających z odmienności epok, zarówno wówczas, jak i współcześnie instytucja ta uczestniczy w dyskusjach nad zagadnieniami fundamentalnymi dla państwa i społeczeństwa. Mówiąc o obecnym stanie szkolnictwa wyższego we Francji, o autonomii i wolnościach akademickich, o statusie profesorów i studentów, słowem, o „akademickiej przestrzeni”, dyrektor polskiego ośrodka na Sorbonie zastrzegł, iż nie chodzi tutaj tylko o Francję. Wymienione kwestie mają bowiem charakter ponadnarodowy, uniwersalny i odnoszą się także do sytuacji w Polsce.

Zaproponowana formuła spotkania była dosyć szeroka i ujęta została w czterech grupach zagadnień:

- Misja szkolnictwa wyższego.
- Autonomia szkół wyższych.
- Zasady oceniania uczelni, godzenie obowiązków dydaktycznych z prowadzeniem badań naukowych, finansowanie.
- Jak reformować szkolnictwo wyższe?

Jako pierwszy zabrał głos współgospodarz spotkania, prof. **Georges Molinié**, który stwierdził, iż „nie ma uniwersytetu bez autonomii”. We Francji, przywiązanej do idei „uniwersytetu republikańskiego”, autonomia ta dotyczy takich sfer jak wolność badań i ich upowszechniania oraz zasad finansowania. Ma to bezpośredni związek z misją publiczną tej instytucji we współczesnych społeczeństwach demokratycznych w Europie XXI w. Obecne protesty we Francji prof. Molinié tłumaczył zaś niezrozumieniem przez znaczną część środowisk akademickiego i studenckiego konieczności przeprowadzenia głębokich reform systemu szkolnictwa wyższego, a także przyczynami zewnętrznymi – reforma ta jest bowiem jedną z kilku wdrażanych obecnie w innych sferach francuskiego życia publicznego, mających na celu jego „modernizację”. Sytuacja ta powoduje niepokój, gdyż burzy przyzwyczajenia, stwarza obawy o przyszłość, o pracę, o stabilizację. Przyznając, iż we Francji dominują publiczne szkoły wyższe, prof. Molinié mógłby sobie jednak wyobrazić istnienie także uniwersytetów prywatnych.

Będąc z natury rzeczą szkołą o charakterze ogólnym, a nie wyższą szkołą zawodową, uniwersytet nie może być „masowym przedsiębiorstwem edukacyjnym”. Doświadczenia znane z ośrodków akademickich Paryża, ale także np. Oksfordu, Cambridge, Columbii potwierdzają fakt, iż miarą jakości uczelni nie jest liczba jej studentów, ale umiejętność tworzenia dzieł „interesujących dla nauki światowej”. I to powinno być jedyną rzeczywistą kwestią uniwersytetu, „reszta nie istnieje jako uniwersytet”.

Przez misję publiczną szkoły wyższej prof. Molinié rozumie przede wszystkim pracę dydaktyczną oraz tworzenie wiedzy na wysokim poziomie i jej upowszechnianie. Należy do niej także propagowanie „kultury pokoju i różnorodności”. A to wszystko kosztuje i, jak się czasem słyszy, jest wydawaniem publicznych pieniędzy na cele, które „niczemu nie służą”. Mimo jednak licznych problemów, z jakimi boryka się uniwersytet, rektor Sorbony wierzy, iż w obecnym stuleciu pozostanie on instytucją otwartą na świat i umocnioną.

Jedyny gość zagraniczny debaty, prof. **Katarzyna Chałasińska-Macukow**, główne tezy swojego wystąpienia oparła – co rozumiałe – na doświadczeniach zdobywanych podczas kierowania Uniwersytetem Warszawskim. Przypomniała, iż Polacy we współczesnym życiu akademickim także sięgają do własnej tradycji, która, choć młodsza i skromniejsza od francuskiej, to jednak wyrosła z tych samych korzeni kulturowych i opiera się na podobnych wartościach. Podobieństwa te widać w definiowaniu misji, którą rektor Uniwersytetu Warszawskiego rozumie jako nauczanie, badania i „służbę społeczeństwu”, wypełnianą poprzez wolny dostęp do wiedzy i kompetencji dla wszystkich tych, którzy są uprawnieni. Jak jednak zauważyła prof. Chałasińska-Macukow – obowiązuje także „misja obywatelska”, polegająca na kształceniu elit dla społeczeństwa, oraz „misja kulturalna”, dbająca o wartości uniwersalne.

Ale co z misją uniwersytetu na przyszłość? Kto jest bardziej uprawniony do jej redefiniowania (bo że co pewien czas zachodzi taka potrzeba, nikt nie kwestionuje) – państwo czy korporacja akademicka? Gdzie przebiega granica kompetencji i władzy między tymi dwoma „światami”? Pytania te – równie istotne dla prezydenta Sorbony, jak dla rektora Uniwersytetu Warszawskiego – są dzisiaj źródłem wielu bieżących problemów uczelni i stresu ich władz.

Takich pytań zresztą prof. Chałasińska-Macukow postawiła więcej, zastanawiając się np. nad możliwością pogodzenia masowego kształcenia na poziomie wyższym z niedostatecznym finansowaniem, mówiąc o badaniach stosowanych, rozwijanych na uczelni kosztem badań podstawowych, o wzbogacającym wpływie uniwersytetu na jego otoczenie, o instytucji uniwersytetu jako nośniku tej „wartości dodanej”, bez której trwały rozwój kraju nie wydaje się możliwy. Mówiła także o atmosferze społecznej presji na angażowanie się uczelni w coraz to nowe formy działalności. Presja ta prowadzi do przekształcania się uniwersytetu w „organizm wielofunkcyjny”, do stopniowego osłabiania jego wewnętrznej spójności, a w konsekwencji do zaniku jego głównego powołania, doskonałości i wymagań. Rektorzy uniwersytetów mają obecnie coraz trudniejsze warunki do podejmowania decyzji i są narażeni na ogromny stres. Być może jednak jest to nieunikniona cena przekształcania się uniwersytetu przez wieki – od instytucji elitarnej do demokratyzującej się?

W wystąpieniu prof. Chałasińskiej-Macukow wielokrotnie przewijał się wątek źródeł, wielkości (niedostatecznej) i sposobów finansowania Uniwersytetu Warszawskiego (podobnie jak we Francji – z budżetu państwa) oraz zarządzania tą uczelnią, dysponującą dzisiaj ogromnym majątkiem w nieruchomościach i dwukrotnie przewyższającą Sorbonę liczbą studentów. W konkluzji nie zabrakło jednak nuty optymizmu – Uniwersytet Warszawski, w przekonaniu Pani Rektor, wciąż cieszy się dość szeroką autonomią i jest sukcesywnie modernizowany. Na przykład dzięki nowym technologiom zmianom ulega model dydaktyki, nastawiony coraz bardziej na potrzeby rynku pracy. Podobnie jak w innych krajach, upowszechnia się kształcenie ustawiczne oraz kształcenie przez całe życie. Pozostaje tylko obawa, czy takie zmiany modelu uniwersytetu będą zrozumiałe dla społeczeństwa.

Występujący w roli moderatora prof. **Jean Breuillard** z Sorbony zaapelował o precyzję terminologiczną – kiedy bowiem mówi się o „uniwersytecie”, to nie oznacza to tego samego we Francji, w Polsce czy w innych krajach. W przypadku Francji nie należy mylić uniwersytetu z *grande école*.

Wątek ten podchwycił następny uczestnik debaty, prof. **Gilbert Béréziat**, który mówiąc o *status quo* instytucji uniwersytetu we Francji przypomniał, iż jest on wynikiem przekształceń dokonywanych w przeszłości, a zwłaszcza w epoce napoleońskiej, kiedy to narodził się uniwersytet „republikański”, oraz po 1968 r. Obecnie w każdym większym francuskim mieście działają po trzy-cztery uniwersytety, specjalizujące się w naukach ścisłych, w prawie, literaturze, medycynie itd. Tworzy się nowe specjalności, niestety coraz bardziej oddalone od realnego życia. Uczelnie te nie kształcą ludzi zdolnych do „myślenia politycznego”, potrafiących dyskutować o problemach społeczeństwa, za to dają dyplomy ukończenia studiów np. specjalistom od zarządzania, którzy nie potrafią zarządzać...

Jako lekarz z wykształcenia, prof. Béréziat bardzo krytycznie ocenił też stan medycyny w swoim kraju, jedną z przyczyn tego złego stanu upatrując w braku medycyny społecznej. Uczelniom o profilu humanistycznym i społecznym zarzucił z kolei nieumiejętność zdobywania środków finansowych. Podsumowując ten wątek, stwierdził, iż te i inne obserwacje utwierdzają go w przekonaniu, że obecny system uniwersytecki we Francji już się wypalił i wymaga gruntownej reorganizacji, m.in. likwidacji niektórych placówek. Może z jednym wyjątkiem – jego uczelni macierzystej, Uniwersytetu Piotra i Marii Curie (Paris VI).

Przechodząc do charakterystyki instytucji uniwersytetu, prof. Béréziat stwierdził, iż powinna ją cechować umiejętność tolerancji dla różnorodności. Tej jednak sobie nie wyobraża bez autonomii, której nieodłączną cechą jest prawo do podejmowania kolegialnych decyzji przez społeczności uniwersyteckie, a warunkiem istnienia – solidne finansowanie. Jednak to nie państwo, ale sami profesorowie powinni decydować o sprawach uniwersytetu.

Mówiąc o roli i funkcjach uniwersytetu, prof. Béréziat – przeciwnie niż prof. Molinie – uważa, że dzisiejszy uniwersytet w praktyce zajmuje się jednak kształceniem zawodowym, skoro istnieją na nim „studia zawodowe” (*études de métiers*), studia prowadzące do uzyskania zawodu adwokata czy też szkoła inżynierów (*école des ingénieurs*) na Uniwersytecie Paris VI, który przecież nie jest politechniką. Uniwersytet – w przekonaniu prof. Béréziata – powinien zatem kształcić „do różnych celów”, nie zapominając jednak o konieczności zachowania wysokiego poziomu.

Z innych zagadnień poruszonych przez prof. Béréziata warto jeszcze przytoczyć pytanie o wartość dyplomu po studiach na tym samym kierunku, lecz na różnych uczelniach (np. na Sorbonie i w Perpignan). Odpowiedź profesor znalazł sam – wiele zależy od umiejętności, wiedzy i postawy kadry dydaktycznej.

Na zakończenie prof. Béréziat stwierdził, że roli uniwersytetu nie można oddzielać od rozwoju ekonomicznego i społecznego kraju, ale równocześnie nie może on być uzależniony od celów wyznaczanych przez przemysł, rząd itd. Jest to tym bardziej ważne obecnie, w czasie kryzysu, kiedy istnieje pokusa, by zredukować środki finansowe.

Kolejny mówca, prof. **Tristan Lecoq**, swoją wizję problemu ujął – jak sam to określił – „geograficznie” oraz przez pryzmat najważniejszych aktów prawnych Republiki Francuskiej z ostatnich kilku lat – ustawy budżetowej oraz ustawy o badaniach naukowych (*la loi des finances* i *la loi pour la recherche*). Za punkt wyjścia posłużyła mu generalna ocena *status quo* francuskiego szkolnictwa wyższego – stan ten uznał za „wybuchowy” – oraz zapowiedź wskazania kilku wątków utrudniających przeprowadzenie reformy szkolnictwa. Z tym wiąże się także kwestia, która będzie regularnie powracać – powiązań (niedostatecznych, w jego ocenie) między szkolnictwem średnim i wyższym oraz matury, leżącej

w gestii dwóch ministerstw oraz kwestia reformy programów nauczania, kształcenia nauczycieli oraz pilotowania systemu edukacyjnego.

Różniąc się z przedmówcami (Georges'em Molinié i Gilbertem Béréziatem) w ocenie „mapy francuskich uniwersytetów”, prof. Lecoq stwierdził, iż w ciągu ostatnich kilkunastu lat nastąpiły jednak na niej istotne zmiany. Najlepszą tego ilustracją jest fakt, że kiedy piętnaście lat temu dystans między dwoma liceami wynosił we Francji średnio ok. 30 km, to dzisiaj podobny dystans dzieli dwa uniwersytety bądź ich filie. Kwestia ta, w przekonaniu prof. Lecoqua (który jest inspektorem generalnym edukacji narodowej) ma fundamentalne znaczenie dla dostępności do szkolnictwa wyższego mieszkańców prowincji, do niedawna jeszcze defaworyzowanych, i równocześnie dotyczy jednej z podstawowych idei przeprowadzonej reformy szkolnictwa wyższego, polegającej m.in. na likwidacji mniejszych szkół wyższych bądź ich łączeniu w tzw. centra uniwersyteckie (*pôles universitaire*). Ma to również związek z demokratyzacją szkolnictwa wyższego. Opinię tę zdają się potwierdzać przytoczone przez prof. Lecoqua przykłady mniejszych placówek, takich jak Uniwersytet Artois w regionie Nord-Pas-de-Calais. Pełnią one ważną rolę społeczną i integracyjną w regionach dotychczas marginalizowanych w cywilizacyjnych projektach kraju, ponieważ m.in. ułatwiają dostęp do studiów wyższych młodzieży pochodzącej z rodzin uboższych (ok. 40% studentów tego typu uczelni korzysta z pomocy socjalnej w formie stypendiów, jest to wskaźnik znacznie wyższy niż w wielkich ośrodkach miejskich). W kontekście całej „mapy” nie zaskakuje jednak informacja, iż co czwarta szkoła wyższa we Francji jest ulokowana w regionie paryskim (Ile-de-France). To także przyczynek do dyskusji nad dostępnością i demokratyzacją studiów.

Następnym problemem jest jakość kształcenia. Dane statystyczne przytoczone przez prof. Lecoqa są bezwzględne – na 83 uniwersytety w całym kraju, w dziesięciu z nich ponad jedna czwarta studentów kształci się w cyklu doktoranckim, trzynaście kształci przynajmniej 8% w podobnym cyklu, pozostałe zaś są „przeciętne”, czyli kształcące głównie w cyklu pierwszym (jak w Polsce – licencjackim).

Reforma szkolnictwa wyższego we Francji nie jest jedyną reformą w tym kraju, stanowi bowiem element szerszej „reformy terytorialnej”, istotne więc było zwrócenie uwagi przez prof. Lecoqa na działania rządowego, międzyresortowego komitetu zagospodarowania kraju. Z tym zaś wiąże się problem finansów, jest bowiem prawdą, że utrzymywanie małych placówek prowincjonalnych, kształcących na poziomie wyższym kosztuje drogo. Jak jednak zastrzegł generalny inspektor edukacji narodowej – nie wszystko można przeliczać na pieniądze.

Tworzone obecnie „centra uniwersyteckie” nasuwają kolejne refleksje. Prof. Lecoq przeanalizował uniwersytety w relacjach między rozmiarami instytucji a jej efektywnością, między rozmiarami a badaniami oraz między kształceniem a badaniami. Otóż w przypadku relacji „rozmiar–efektywność” tak wielki organizm jak „centrum uniwersyteckie” wcale nie musi być lepszy od małej, młodej placówki. Potwierdza to przykład uniwersytetu Bretagne-Sud, który, mimo że jest uczelnią małą, prowadzi bardzo rozwiniętą współpracę międzynarodową. Stanowi to jeszcze jeden dowód na to, że nie powinno się lekceważyć idei „uniwersytetu bez barier” (*université de proximité*). W przypadku relacji „rozmiar placówki–badania” przykłady z Meksyku i Niemiec potwierdzają tę samą prawidłowość. Reasumując, prof. Lecoq przyznał, że reforma szkolnictwa wyższego przeprowadzana we Francji jest potrzebna, ale wymaga wiele ostrożności, by nie zniszczyć tych rozwiązań sys-



temowych, które już się sprawdziły w codziennej praktyce oraz uczelni potrzebnych i zarządzanych efektywnie.

Jako ostatni zabrał głos prof. **Henri Méloni**. Znaczna część jego wystąpienia była odniesieniem się do tego, o czym mówili poprzednicy. Nawiązując do opinii prof. Lecoqa, podzielił pogląd, że małe placówki uniwersyteckie także mają swoje racje bytu. Jako przykład podał Uniwersytet w Awinionie i laboratorium doskonałości w dziedzinie informatyki, w którym prawie połowa kadry legitymuje się tytułem doktora (przy średniej krajowej około połowy niższej). Kierunki, w jakich wyspecjalizował się ten uniwersytet – kultura dziedzictwa narodowego oraz nauki rolnicze – zagwarantowały mu normalne funkcjonowanie. Tak więc dzięki względnie wysokiemu poziomowi dydaktyki i badań, dzięki ułatwionym relacjom z lokalnymi szkołami średnimi oraz sprawdzającej się w praktyce idei „uniwersytetu bez barier”, ważnej społecznie z punktu widzenia dostępności do studiów i wyrównywania szans, małe uniwersytety – zdaniem prof. Méloniego – są jednak potrzebne.

W kwestii „granic autonomii” uniwersytetów we Francji prof. Méloni zwrócił uwagę na fakt, iż mówi się o nich stosunkowo mało. Tymczasem zakres autonomii ma bezpośredni związek z finansowaniem szkół wyższych (w znakomitej większości z budżetu państwa). Jako przykład podał znany sobie uniwersytet w La Réunion. Zważywszy na specyficzną sytuację społeczną tej wyspy (połowa dorosłej młodzieży pozostaje bez pracy), stosunkowo wyższe finansowanie tamtejszego uniwersytetu z budżetu państwa, niż w innych regionach Francji, jest – zdaniem prof. Méloniego – potrzebne również ze względów społecznych. Państwo zresztą reguluje centralnie wiele innych kwestii istotnych dla funkcjonowania uczelni. Jeśli zatem tak wiele zależy od państwa, to w rzeczywistości jego instytucje wyznaczają ścisłe ramy tej autonomii. Kończąc, prof. Méloni, przyznał, iż można marzyć o uniwersytecie idealnym, o niepowtarzalnych walorach służby publicznej, ale trzeba się liczyć z tym, że praktyka codzienna będzie dokonywać nieustannej weryfikacji tych marzeń.

W dyskusji końcowej, na pytanie prof. **Gerarda Vasseura** (z sali), prof. Chałasińska-Macukow wyjaśniła niektóre aspekty związane z funkcjonowaniem niepublicznych szkół wyższych w Polsce oraz poinformowała o realizacji zasad procesu bolońskiego w naszym kraju. Z kolei pan **Jacques Maignier** (z sali) zapytał, czym wytłumaczyć tak radykalne i szybko wdrażane reformy systemu szkolnictwa wyższego we Francji, skoro z wypowiedzi uczestników debaty można było odnieść wrażenie, iż uniwersytety francuskie „mają się bardzo dobrze”. W tej sprawie wyjaśnień udzielił prof. Béréziat, odwołując się m.in. do własnych doświadczeń z okresu kierowania Uniwersytetem Paris VI (2001–2006). Jako jedną z istotnych przyczyn obecnego kryzysu wymienił nadmierną centralizację w zarządzaniu uczelniami państwowymi oraz „ogromną przepaść między administracją i korporacją uczonych”, która nie może pozostać bez wpływu na jakość zarządzania. Debatę zakończyła, sformułowana w tonie bardziej pojednawczym, wypowiedź prof. Méloniego na temat – mimo wszystko – „skuteczności systemu francuskiego”.

Reasumując, należy stwierdzić, że podczas debaty poruszono wiele kwestii istotnych dla instytucji uniwersytetu, ale wielu też nie poruszono, pozostawiając wrażenie niedosytu. Taka jest jednak natura spotkania poświęconego tematyce bardzo obszernej i ograniczonego w czasie. Warto jednak podkreślić, że poszczególne wypowiedzi, aczkolwiek bardzo kompetentne, nie były pozbawione emocji, co świadczy o aktualności poruszanej

tematyki oraz o braku jednomyślności, także wśród niekwestionowanych autorytetów, w ocenie reform przeprowadzanych obecnie we Francji. Fakt ten pozwala stwierdzić, iż debata była wydarzeniem o wymowie nie tylko lokalnej (ważnej dla inicjatora i organizatora, tj. Centrum Cywilizacji Polskiej na Sorbonie), ale także polsko-francuskiej i uniwersalnej.

*Adam Gałkowski*

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego

**Znaczenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości  
w świetle nowego podejścia do akredytowania programów studiów  
– konferencja na Uniwersytecie Gdańskim  
(13 marca 2009 r.)**

Konferencja, zorganizowana w auli Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, była drugą z cyklu konferencji REA (Rozwój Edukacji Akademickiej)<sup>1</sup>. Inicjatorem całego przedsięwzięcia, którego celem jest podejmowanie aktualnych problemów szkolnictwa wyższego i tworzenie gruntu dla zmian w tym obszarze, jest prorektor Uniwersytetu Gdańskiego ds. kształcenia prof. Maria Mendel, która pełniła honory gospodarza, a wspierał ją w tym prowadzący obrady prof. Tomasz Szkudlarek. Na spotkaniu gościła prof. Anna Zielińska-Głębocka – wiceprzewodnicząca Państwowej Komisji Akredytacyjnej, posłanka na Sejm RP – która szeroko omówiła obecną działalność PKA, m.in. rozważania nad stworzeniem wytycznych dla uczelni, dotyczących budowania wewnętrznych systemów zapewniania jakości, wspomniawszy również o niedawnym przyjęciu PKA do Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA).

Konferencja miała charakter specjalistyczny, co zwiastował tytuł spotkania oraz dobór referentów – ekspertów bolońskich oraz osób zajmujących się tworzeniem, badaniem i wdrażaniem systemów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym. Zaprezentowano sześć referatów. Pierwsze wystąpienie, prof. **Iwony Sagan** z Uniwersytetu Gdańskiego, zatytułowane było „Proces boloński – dziesięć lat doświadczeń”. Autorka referatu podkreśliła, że proces boloński nie ma na celu unifikowania, lecz „konfigurowanie, zaledwie harmonizowanie czy też lekkie standaryzowanie” systemów szkolnictwa wyższego w Europie. Jest to terminologia powszechnie dziś używana przez zwolenników tej reformy, która, jak wspomniawszy prof. Sagan, ma też wielu oponentów, obawiających się właśnie uniformizacji. Autorka referatu wskazała, że środowisko akademickie, które zdecydowanie zaakceptowało wszelkie programy europejskie służące jego mobilności, powinno również przyjąć założenia procesu bolońskiego. Z bardzo pozytywnym i propagującym bolońską reformę tonem tego wystąpienia można się zgadzać lub nie. Padło w nim jednak istotne

<sup>1</sup> Informacje na temat cyklu konferencji REA oraz teksty przedstawianych na nich prezentacji można znaleźć na stronie <http://www.univ.gda.pl/pl/konferencje/rea/>

stwierdzenie: „Nie da się jej [reformy – M.D.] wprowadzić jako odgórnego administracyjnego reformy bez poparcia i zaangażowania środowiska akademickiego”. Uwaga ta, która stała się swoistym motywem przewodnim wszystkich wystąpień, prowokuje wiele pytań. Najważniejszym z nich jest pytanie o to, czy proces boloński może realnie liczyć na takie poparcie i zaangażowanie? Według prof. Sagan może, czego dowodzi fakt, że jest systematycznie wdrażany.

Autorką kolejnego referatu, zatytułowanego „Wprowadzenie do problematyki jakości kształcenia – kultura jakości, znaczenie jakości kształcenia w dobie konkurencji i globalizacji” była prof. **Jadwiga Mirecka** z Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Już pierwszy slajd prezentacji jednoznacznie wskazał, że obecnie jakość nie jest immanentną cechą uczelni i społeczności akademickiej, lecz trzeba ją budować i zapewniać, ponieważ wynika to z „procesu bolońskiego [...], zaleceń Unii Europejskiej, zmieniających się potrzeb rynku, konkurencji pomiędzy uczelniami, odpowiedzialności wobec studentów i innych interesariuszy”. Odwołując się do słów Guya Sormana, prof. Mirecka ulokowała uczelnie w przestrzeni gospodarki globalnej, w której muszą one konkurować, w czym sukces zapewnić może dbanie o jakość usługi, jaką jest kształcenie. To właśnie jakość kształcenia, będąca tylko jednym z aspektów jakości szkoły wyższej, stanowiła główny przedmiot tego wystąpienia oraz pozostałych referatów. Co oczywiście nie dziwi, gdyż proces boloński koncentruje się na tym aspekcie szkolnictwa wyższego. Profesor Mirecka zaprezentowała trzy etapy i jednocześnie trzy wymiary rozwoju projektu oceniania i zapewniania jakości kształcenia w ramach procesu bolońskiego. Pierwszy to systemy zewnętrzne, będące istotnym ogniwem systemu zapewniania jakości, prowadzące jednak do pewnych negatywnych zjawisk, takich jak sprowadzenie jakości do minimalnych standardów, fasadowe działania uczelni w celu ukrycia niedostatków itp. Dlatego obecnie europejskie szkoły wyższe przechodzą do drugiego etapu – budowania i wdrażania wewnętrznych systemów zapewniania jakości, lepiej rozpoznających problemy uczelni. Aby wspierać tę działalność, w 2005 r. pod auspicjami ENQA zostały opracowane „Standardy i wskaźniki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”, które autorka ogólnie omówiła w referacie. W dokumencie tym pojawia się pojęcie „kultura jakości”, którym to postulowanym etapem i wymiarem dbania o jakość prof. Mirecka zajęła się w ostatniej części wystąpienia. Koncepcja kultury jakości – wywodząca się z nauk o zarządzaniu – opiera się na wspomnianym wyżej przekonaniu, że realną zmianę w działaniu instytucji najlepiej i najskuteczniej wprowadza się oddolnie, przy udziale i akceptacji danej społeczności.

Kolejne dwa referaty zawierały omówienie systemów zapewniania jakości funkcjonujących w Polsce (dr hab. **Marek Frankowicz** z Uniwersytetu Jagiellońskiego) i w Szwecji (prof. **Håkan Hult** z Uniwersytetu w Linköping). Polskie doświadczenia zostały przedstawione za pomocą metafory czterech pór roku. Autor referatu zwrócił uwagę, że oddolne działania uczelni oraz realizacja programów europejskich – wiosna i lato – zaowocowały rozwojem akredytacji środowiskowej, wieloma publikacjami poświęconymi jakości w szkolnictwie wyższym oraz powstaniem Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Po płodnej jesieni nadeszła jednak zima – pora zastoju, zaprzestania wewnętrznych działań uczelni na rzecz jakości. Nadchodząca wiosna stwarza jednak szansę na nawiązanie do dobrych tradycji z czasów, gdy środowisko akademickie świadomie, z własnej inicjatywy podjęło się wysiłku dbania o wysoki poziom swojej pracy.

Szwecja, która ma pewne doświadczenia w dziedzinie oceny jakości jeszcze sprzed 1990 r., od lat dziewięćdziesiątych koncentrowała się na zapewnianiu minimalnego, fundamentalnego poziomu jakości w szkołach wyższych oraz na przekonywaniu środowisk akademickich o ich odpowiedzialności za poziom kształcenia. Po osiągnięciu tych celów od 2008 r. wdrażany jest tu nowy system, który charakteryzuje się m.in. naciskiem na wewnętrzne procedury zapewniania jakości, ewaluacją międzynarodową oraz ewaluacją tematyczną, a więc skupiającą się w danym roku na określonych kierunkach studiów, tak by była możliwa perspektywa porównawcza. Ocena jest dogłębna, w związku z tym nie obejmuje wszystkich placówek. Poza tym wyróżnia się tu ośrodki charakteryzujące się najwyższą jakością – są to jednostki szkół wyższych, których kandydatury zgłaszają uczelnie. Obecnie w Szwecji taki status ma siedem ośrodków.

Omawiając w kolejnym swoim referacie wewnętrzny system zapewniania jakości funkcjonujący na Uniwersytecie w Linköping, prof. Hult zwrócił uwagę, że uczelnia, aby podjąć właściwe decyzje, musi wybierać, w jakim kierunku chce się rozwijać – czy skoncentrować się na kształceniu, czy też jej domeną mają być badania i rozwój naukowy. Również w tym wystąpieniu została podkreślona konieczność świadomego zaangażowania się i odpowiedzialności całej wspólnoty akademickiej za podnoszenie poziomu uczelni. Rola studentów nie może zatem się ograniczać do wypełniania ankiet na temat wykładowców – muszą oni wiedzieć, że także od nich zależy jakość ich *Almae Matris*. Nauczyciele akademicy zaś przechodzą kursy, na których uczą się, jak nauczać i jak oceniać studentów. Oprócz tego prowadzi się badania satysfakcji zarówno pracowników, jak i doktorantów oraz studentów. Profesor Hult krytycznie ocenił wiele elementów wdrażanego systemu, wskazał na ich brak funkcjonalności i skuteczności, który zazwyczaj wynika z ich obowiązkowego charakteru. Jako ilustrację podał obligatoryjne kursy dydaktyki dla nauczycieli akademickich oraz, również obowiązkowe, ankiety przeprowadzane wśród studentów, które wypełnia zaledwie 20% spośród nich.

Ostatni referat, najbardziej interesujący z perspektywy polskiego środowiska akademickiego, wygłosił prof. **Paweł Stępień** z Uniwersytetu Warszawskiego. Wystąpienie było ciekawe, ponieważ dotyczyło konkretnego polskiego przypadku tworzenia wewnętrznego systemu zapewniania jakości, właśnie na Uniwersytecie Warszawskim. Profesor Stępień przedstawił ramy prawne, założenia, strukturę, narzędzia systemu, dotychczasowe osiągnięcia, problemy, a także planowane działania. Istotą całego przedsięwzięcia jest założenie, że autorem wewnętrznego systemu zapewniania jakości musi być środowisko, które powinno mieć świadomość konieczności zmiany, ale także prawo do decydowania o tej zmianie, o jej kształcie. Narzucanie procedur skończy się ich sabotowaniem przez środowisko, które zlekceważy każdy tego typu projekt. Tworzenie systemu rozpoczęto zatem od sondowania pracowników akademickich Uniwersytetu Warszawskiego w kwestii ich obaw, ale także oczekiwań związanych z systemem. Społeczność akademicka niepokoi się o swoją autonomię, utożsamianie jakości z kontrolą, zatracanie tradycji akademickich, nadawanie zbyt dużej wagi opiniom studentów, pozorność działań, rozrost biurokracji. Nie podoba jej się również terminologia funkcjonująca w sferze problematyki jakości kształcenia (dlatego używa się tu np. pojęcia „przeгляд”, a nie „audyt”). Tworząc zręby wewnętrznego systemu zapewniania jakości, krytycznie przeanalizowano wytyczne ENQA, pod kątem ich adekwatności do problemów Uniwersytetu Warszawskiego. Włączanie wszystkich grup związanych z uczelnią do tworzenia systemu ma odzwierciedlenie w składach zes-

połów funkcjonujących na poziomie uczelni i wydziałów – w zespołach tych znaleźli się przedstawiciele pracowników, studentów i doktorantów. Badania wśród studentów, doktorantów, pracowników naukowych i administracyjnych, kandydatów i absolwentów oraz otoczenia Uniwersytetu Warszawskiego, dotyczące warunków kształcenia oraz opinii na temat jakości, prowadzi wydziałowa Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia. Pierwsza ankieta została wypełniona przez 13 tys. studentów, co świadczy o znacznym zainteresowaniu problemem. Cały system jednak, co podkreślał prof. Stępień, jest dopiero tworzony, testowany, trzeba go wciąż dopracowywać i konsultować ze środowiskiem akademickim i nie tylko.

Po referatach rozpoczęła się dyskusja, podczas której poruszono wiele interesujących wątków. Uczestnicy zastanawiali się m.in. nad tym, czym właściwie jest jakość szkoły wyższej, czy należy korzystać z definicji wypracowanych w teoriach zarządzania. Kontynuowano kwestię włączania wszystkich członków wspólnoty akademickiej do prac nad poprawą jakości kształcenia, rozważano zagadnienie szkolenia pracowników naukowych (a wśród nich profesorów akademickich) w zakresie dydaktyki. Podsumowując gdańskie spotkanie, warto odnieść się do wypowiedzi prof. Håkana Hulta. Zapytany przez prof. Tomasza Szkudlarkę – znającego szwedzką uczelnię – o to, co tak naprawdę sprawia, że Uniwersytet w Linköping to placówka doskonała, gość ze Szwecji stwierdził, że wszystko zależy od ludzi – od tego, czy lubią swoją pracę, angażują się w rozwój uczelni, rozumieją pewne idee edukacyjne.

Choć konferencja była poświęcona systemom zewnętrznym i wewnętrznym, standardom, wskazówkom, zaleceniom itd., ich wpływowi na budowanie jakości, to jednak płynący z niej wniosek, ważny dla środowiska akademickiego, jest taki, że bez jego udziału, chęci i pomysłów nawet proces boloński nie poprawi stanu nauki, badań i edukacji akademickiej. A co najważniejsze – środowisko to powinno zaangażować się nie tyle w realizację założeń procesu bolońskiego, ile przede wszystkim w rozwój nauki, badań i edukacji.

*Magdalena Dybaś*

Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu

## **Potwierdzenie kwalifikacji – doświadczenia polskie.**

### **Informacja o zrealizowanym projekcie**

### ***Zewnętrzny egzamin zawodowy. Analiza, diagnoza oraz perspektywy zmian*<sup>1</sup>**

#### **Wprowadzenie**

Zagadnienia podejmowane w projekcie *Zewnętrzny egzamin zawodowy. Analiza, diagnoza oraz perspektywy zmian*, chociaż dotyczą egzaminów zawodowych zdawanych przez absolwentów wszystkich typów szkół zawodowych, dobrze wpisują się w obszar proble-

<sup>1</sup> Projekt realizowany na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego w okresie 31 marca 2008 r. – 30 kwietnia 2009 r.

mów związanych z potwierdzaniem kwalifikacji. Potwierdzenie – czy uznawanie – kwalifikacji (oba terminy funkcjonują w literaturze i stosowane są zamiennie) znacznie wykracza poza system egzaminów zawodowych i w najbliższej przyszłości będzie dotyczyć osób legitymujących się różnymi poziomami wykształcenia (także wykształceniem wyższym) oraz kwalifikacji. Ponieważ niektóre z omówionych poniżej zagadnień były w naszym projekcie przedmiotem badań (np. grupowanie zawodów, dla których opracowano standardy kwalifikacji zawodowych), omówienie wyników projektu i sformułowane rekomendacje poprzedzę wprowadzeniem, który pozwoli Czytelnikowi umiejscowić analizowany problem w szerszej perspektywie.

Dlaczego potwierdzenie kwalifikacji staje się ważnym problemem/wyzwaniem? Posiadana przez jednostkę wiedza, umiejętności i kompetencje (posługują się tu deskryptorami definiującymi poziomy Europejskich Ram Kwalifikacji – ERK) mogą być zdobywane w różnych systemach szkolnych (jako kwalifikacje formalne), a także poza nimi: w pracy czy w życiu codziennym (kwalifikacje pozaformalne i nieformalne). Ta różnorodność zdobywania kwalifikacji oraz programów oferowanych na tych samych poziomach kształcenia sprawia, że dla rozwoju osobistego, a także zatrudnienia czy konkurencyjności w krajach Wspólnoty, oczekiwana jest większa przejrzystość posiadanych kwalifikacji.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego oraz Rady Unii Europejskiej z 23 kwietnia 2008 r. wskazuje na potrzebę stworzenia Europejskich Ram Kwalifikacji jako punktu (narzędzia) odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji, Zalecenie to nie zastępuje jednak ani nie definiuje Krajowych Systemów Kwalifikacji (KSK)<sup>2</sup> lub samych kwalifikacji. Europejskie Ramy Kwalifikacji określają osiem poziomów edukacji. Każdemu z poziomów przypisany jest zestaw deskryptorów opisujących efekty kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności oraz kompetencji (określanych w tym dokumencie w kategoriach odpowiedzialności i autonomii, np. praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym środowisku nauki lub pracy – poziom 1, czy analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób – poziom 5). W omawianym dokumencie zakłada się, że każdy poziom kwalifikacji może być osiągnięty różnymi ścieżkami edukacji i kariery (pracy). Dlatego budowaniu przejrzystości, a także mobilności pracowników oraz osób uczących się, ma sprzyjać utworzenie wspólnych ram odniesienia, ułatwiających porównywalność oraz możliwości przenoszenia kwalifikacji zdobytych w jednym kraju do innego.

Horizont czasowy realizacji tego zalecenia wyznaczają dwie daty: rok 2010, w którym Krajowy System Kwalifikacji znajdzie odniesienie do Europejskich Ram Kwalifikacji oraz rok 2012, kiedy wszystkie nowe świadectwa, dyplomy oraz dokumenty Europass, potwierdzające nabyte kwalifikacje oraz wydane przez odpowiednie instytucje, znajdą odniesienie do właściwego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji za pośrednictwem Krajowego Systemu Kwalifikacji. Oznacza to w praktyce, że na wszystkich świadectwach i dyplomach (w tym szkół wyższych) pojawią się informacje, że absolwent danego kierunku kształcenia (wyczonego zawodu) legitymuje się potwierdzonymi osiągnięciami opisanymi w ka-

<sup>2</sup> Krajowy System Kwalifikacji – wszystkie aspekty działalności państwa związane z uznawaniem uczenia się oraz inne mechanizmy łączące kształcenie i szkolenie z rynkiem pracy i społeczeństwem obywatelskim. Obejmuje on opracowanie i wdrożenie rozwiązań instytucjonalnych i procedur związanych z zapewnianiem jakości, oceną i przyznawaniem kwalifikacji. KSK może się składać z kilku podsystemów i może obejmować Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Por. Narwojcz i in. 2008, s.12.

tegoriach wiedzy (*knowledge*), umiejętności (*skills*) oraz kompetencji/postaw (*competence*), np. umiejętnością podejmowania inicjatywy oraz krytycznego myślenia czy umiejętnością formułowania sądów we własnej dyscyplinie i poza nią. Na tej podstawie można sądzić, iż dokumenty te będą dostarczały więcej informacji o absolwencie niż obecne dyplomy oraz wskazywały na konkretne efekty kształcenia. Informacja o osiągnięciach absolwenta szkoły, uczelni, kursu czy też nabytych i potwierdzonych kwalifikacjach nieformalnych ma stanowić wiarygodny przekaz dla pracodawcy i zapewnienie, że osoba, którą zatrudnia, legitymuje się kwalifikacjami opisanymi w tych dokumentach.

Zakres prac związanych z osiągnięciem celu, jakim jest opracowanie Krajowego Systemu Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji<sup>3</sup> oraz „przełożenie” tych założeń na rezultaty kształcenia wydaje się znaczny, a termin realizacji tego celu niezbyt odległy. Wśród problemów wymagających rozwiązania można wymienić jasny i wiarygodny opis efektów kształcenia oraz zagadnienia związane z pomiarem efektów kształcenia czy uznawaniem kształcenia pozaformalnego.

Wśród prac, których wyniki mogą być wykorzystywane w budowaniu Krajowych Ram Kwalifikacji można wymienić Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych opracowane pod patronatem Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz przygotowaną w Ministerstwie Edukacji Narodowej nową podstawę programową edukacji ogólnej (Bednarczyk, Jaszczuk, Woźniak, red. 2007; Chmielecka 2009b; *Rozporządzenie...* 2008). Dotychczasowy dorobek i doświadczenie w zakresie rozwoju standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce obejmuje osiągnięcia metodologiczne i badawcze, do których można zaliczyć m.in. sposób sporządzania opisu standardu (wyodrębnienie składowych kwalifikacji – analiza jakościowa wyników badań, tabela korelacji między zadaniami zawodowymi a składowymi kwalifikacji) czy metody związane z opracowaniem kryterium wyłączenia zapisu ze standardu, kryterium oceny stanowisk pracy reprezentatywnych dla zawodu. Z badań wynika także, iż standardy kwalifikacji zawodowych powinny być uwzględniane przy opracowywaniu standardów wymagań egzaminacyjnych na różnych poziomach kształcenia (od szkoły zasadniczej do wyższej), towarzyszyć pracom nad utworzeniem krajowego systemu programów modułowych, a ponadto niezbędne jest opracowanie systemu (w tym zapewnienie odpowiednich środków) okresowej aktualizacji opisów standardów. Określona przez Ministra Edukacji Narodowej w grudniu 2008 r. nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (*Rozporządzenie...* 2008) będzie obowiązywać w szkołach podstawowych i gimnazjalnych już od roku szkolnego 2009/2010, a w szkołach ponadgimnazjalnych od roku 2012/2013. Znamienne dla opracowanej podstawy jest odniesienie kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół do etapów edukacji (a tym samym powiązanie z Europejskimi Ramami Kwalifikacji, w których trzeciemu etapowi edukacji przypisano gimnazjum, a czwartemu – szkoły ponadgimnazjalne) oraz określenie najważniejszych umiejętności, które uczeń powinien nabyć w trzecim i czwartym etapie edukacji w trakcie kształcenia ogólnego. Wśród zdefiniowanych umiejętności można wymienić m.in. umiejętności myś-

<sup>3</sup> Krajowe Ramy Kwalifikacji – narzędzie służące do klasyfikowania kwalifikacji na wyszczególnione według przyjętego zespołu kryteriów poziomy osiągnięć kształcenia, które ma na celu integrację i koordynację krajowych podsystemów kwalifikacji oraz poprawę przejrzystości, dostępności, rozwoju i jakości kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Por. Narwojsz i in. 2008, s. 12.

lenia matematycznego (umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowanie sądów opartych na rozumowaniu matematycznym), umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się, umiejętność pracy zespołowej. Nauczanie przedmiotów prowadzących do osiągnięcia wymienionych umiejętności na czwartym etapie edukacji może się odbywać w zakresie podstawowym oraz rozszerzonym, na etapie trzecim wyróżniono tylko jeden zakres. W przyszłości zdawanie matury z przedmiotów w zakresie rozszerzonym będzie zapewne konsekwencją wcześniejszych wyborów. A zatem planowaniu dalszego kształcenia w szkole wyższej, wymagającej zdawania matury z przedmiotów w zakresie rozszerzonym (na pewno będzie to dotyczyć renomowanych uczelni publicznych i niepublicznych), może wiązać się, ściślej niż dotychczas, z wyborem odpowiednich ścieżek kształcenia w szkole średniej.

Stan prac dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce obejmuje na obecnym etapie prace projektowe. W zakresie dotyczącym tylko Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (w Europejskich Ramach Kwalifikacji dotyczy poziomów kwalifikacji: 5, 6, 7 i 8) w czerwcu 2008 r. w krajach europejskich Krajowe Ramy Kwalifikacji wdrożyło 6 krajów, następnych 6 było na etapie „samopotwierdzania”, kolejnych 12 miało projekty oraz prowadziło konsultacje, a w 23 (w tym w Polsce) trwały prace dotyczące projektowania (Chmielecka 2009a). Wśród krajów mających doświadczenie w walidacji (potwierdzeniu) umiejętności nabytych poza systemem szkolnictwa wyższego (w pracy) jest Francja. Oferta walidacji dotyczy osób, które wcześniej rozpoczęły życie zawodowe (nie kontynuowały kształcenia na poziomie wyższym). Funkcjonuje tam np. procedura walidacji umiejętności przeznaczona dla inżynierów, która pozwala uzyskać ten tytuł osobie mającej nie mniej niż 35 lat i pracującej zawodowo co najmniej 5 lat na stanowisku odpowiadającym wymaganiom stawianym inżynierom. Osoba spełniająca te wymagania może wystąpić o uznanie nabytych w praktyce umiejętności na drodze walidacji. Składa wówczas wniosek, wskazując dwie szkoły, w których chciałaby potwierdzić te umiejętności (w konsekwencji uzyskać dyplom danej szkoły). Do wniosku załączone są m.in. CV, list motywacyjny oraz szczegółowy opis doświadczeń zawodowych (*Formulaire...* 2009). Informacje zawarte w tym opisie dotyczą: wielkości przedsiębiorstwa, zajmowanych stanowisk, wynagrodzenia brutto, poziomu odpowiedzialności i autonomii, wykonywanych na tym stanowisku prac. Przytoczę tylko niektóre z informacji dotyczących obszaru zależności. Trzeba opisać zależności hierarchiczne, wskazując, od kogo i w jakiej formie otrzymywano polecenia, kto ewaluował naszą pracę, w jakiej formie oraz w jaki sposób byli ewaluowani współpracownicy; w obszarze zależności zewnętrznych trzeba wskazać, z jakimi partnerami zewnętrznymi realizowaliśmy naszą misję i w jakiej formie, wymagane jest także wskazanie częstotliwości takich kontaktów. Inny obszar, odnoszący się do oceny wiedzy i kompetencji wymagających działania, dotyczy opisu sytuacji, w których kandydat, realizując swoją misję, wykazał się inicjatywą, kreatywnością, przewidywaniem, podjęciem decyzji, zdolnościami negocjacji czy zdolnościami organizacyjnymi. Od kandydata na inżyniera wymaga się także opisanie sytuacji problemowej i wszystkich działań, jakie podejmował, aby sprostać tym wyzwaniom. Jeśli osoba starająca się o walidację nabytych umiejętności pracuje w przedsiębiorstwie, odpowiedni formularz zobowiązany jest wypełnić też pracodawca. Przytaczam ten przykład, aby zilustrować mechanizmy towarzyszące potwierdzeniu kwalifikacji nieformalnych związanych z uzyskaniem tytułu inżyniera.



## Egzamin zawodowy. Analiza danych wyjściowych

Wprowadzenie zewnętrznego systemu egzaminowania oraz powołanie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych związane było z podniesieniem jakości kształcenia i wychowania, stanowiącego jeden z podstawowych celów reformy edukacji realizowanej od 1999 r. System egzaminowania objął także obszar edukacji zawodowej, co wiązało się z wprowadzeniem egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Funkcjonujący od 2004 r. egzamin zawodowy (w pierwszym roku funkcjonowania tylko dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych w dwuletnim cyklu nauczania), obecnie organizowany jest po każdym etapie kształcenia, tj. po zasadniczej szkole zawodowej, technikum, technikum uzupełniającym oraz po szkole policealnej.

Jednak od początku reformy obszar edukacji zawodowej pozostawał obok zasadniczych reform, chociaż wprowadzano zmiany struktury szkolnictwa zawodowego<sup>4</sup>, planów i programów nauczania oraz klasyfikacji zawodów szkolnych, w której z roku na rok przybywa nowych zawodów. Ma to konsekwencje dla systemu egzaminów zawodowych, ponieważ obecność zawodu w klasyfikacji oznacza możliwość potwierdzania kwalifikacji w tym zawodzie. Brakuje jednak całościowej koncepcji reformy systemu edukacji zawodowej i ustawicznej oraz określenia jej miejsca, zadań i perspektyw rozwoju w systemie edukacji.

Dotychczasowe zasoby informacyjne dotyczące przebiegu i wyników egzaminu zawodowego obejmowały raporty opracowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w latach 2004–2007 oraz raport prezentujący badania efektywności kształcenia zawodowego (Lelińska, Dobrowolska-Zabłocka 2007). Wyniki egzaminu zawodowego, opisane w raportach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, uzależnione są od typu szkoły, którą ukończył absolwent, etapu pisemnego bądź praktycznego egzaminu, wyuczonego zawodu oraz regionu, w którym funkcjonuje szkoła. W 2007 r. egzamin zawodowy zdało więcej absolwentów zasadniczych szkół zawodowych (81,3%) niż techników i szkół policealnych (50,9%). Wynik ten został potwierdzony także w 2008 r. W skali kraju w 2007 r. ponad cztery piąte absolwentów zdało etap pisemny egzaminu, ale tylko trzy piąte – etap praktyczny. Wyniki etapu pisemnego i praktycznego są zróżnicowane w zależności od typu szkoły, którą ukończył absolwent. Więcej absolwentów zasadniczych szkół zawodowych niż techników i szkół policealnych zdaje pomyślnie etap praktyczny. W niektórych zawodach zdawalność egzaminu wynosi 100%, w innych nikt nie zdaje egzaminu. Ponadto więcej uczniów zgłasza się na egzamin niż rzeczywiście bierze w nim udział. Generowane są dodatkowe koszty związane z przygotowaniem egzaminu. Dane te, przedstawione w raportach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, potwierdziły także nasze badania. Z analiz statystycznych wynika, że występuje koncentracja uczniów zdających egzamin zawodowy w 20–30 zawodach. W 2007 r. w 20 najliczniej reprezentowanych zawodach zdawało egzamin 93,3% absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, a na poziomie technikum w 30 najliczniej reprezentowanych zawodach zdawało egzamin 88,9% absolwentów. Luki informacyjne i obszary problemowe dotyczą braku informacji na temat przyczyn osiągnięcia takich wyni-

<sup>4</sup> Początkowe założenia reformy zakładały funkcjonowanie szkół zawodowych i szkół policealnych. W 2002 r. zmieniono jednak tę koncepcję. Konsekwencją zmian był powrót zasadniczych szkół zawodowych, techników oraz techników uzupełniających do systemu szkolnego (*Reforma...* 1998, s. 11).

ków na egzaminie wśród absolwentów szkół zasadniczych oraz techników i szkół policealnych. Można domniemywać, iż wartość egzaminu zawodowego dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych jest inna niż dla absolwentów techników i szkół policealnych.

W raporcie zawierającym analizę wyników egzaminu zawodowego w kontekście efektywności kształcenia wskazano, że umiejętności uczniów kształtowane w szkole są inne niż oczekiwane na egzaminie zawodowym (por. Lelińska, Dobrowolska-Zabłocka 2007). Uczniowie szkół zawodowych mają trudności w czytaniu ze zrozumieniem. Do szkół tego typu trafiają osoby, które uzyskały bardzo niską liczbę punktów na egzaminie gimnazjalnym, ponadto kwalifikacje nauczycieli przedmiotów zawodowych są niskie, co w konsekwencji może prowadzić do niedostosowania procesu kształcenia do wymagań egzaminacyjnych. Brakuje także selekcji do szkół zawodowych.

### Badania jakościowe

Badania jakościowe przeprowadzono w dwóch etapach: pierwszym, realizowanym w początkowym okresie procesu badawczego, w kwietniu–czerwcu 2008 r., drugim, w styczniu–marcu 2009 r. W ramach badań jakościowych zastosowano technikę zogniskowanego wywiadu grupowego (FGI) oraz technikę pogłębionego wywiadu indywidualnego (IDI). Przeprowadzono 10 wywiadów grupowych, w tym pięć w 2008 r., w których udział wzięli: pracodawcy, nauczyciele, egzaminatorzy, przedstawiciele ministerstw; przeprowadzono je w Warszawie (3 sesje), Łodzi (1 sesja) i Gdańsku (1 sesja). Wyniki tych badań zostały opublikowane w książce pod redakcją Elżbiety Drogosz-Zabłockiej i Jacka Kochanowskiego *Egzamin zawodowy. Obszary problemowe* (2009).

W kolejnych pięciu wywiadach grupowych w 2009 r. wzięli udział: absolwenci, nauczyciele przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących, wychowawcy klas, egzaminatorzy oraz przedstawiciele samorządów. Przeprowadzono je w Warszawie (1 sesja), Katowicach (3 sesje) oraz w Gdańsku (1 sesja)<sup>5</sup>. Wyboru firm do realizacji badań dokonano z zachowaniem procedur zamówień publicznych oraz zgodnie z wytycznymi obowiązującymi na Uniwersytecie Warszawskim.

Pogłębione wywiady indywidualne realizowano w 2008 r. i 2009 r. Przeprowadzono 44 wywiady, w tym 18 wywiadów z egzaminatorami, nauczycielami i przedstawicielami ministerstw, 16 z przedstawicielami kuratoriów mających siedziby w miastach wojewódzkich (kuratorami lub wskazanymi przez nich osobami) oraz 10 wywiadów z pracownikami Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (po jednym wywiadzie w każdej z OKE i dodatkowo po jednym wywiadzie w Krakowie i Gdańsku) na temat egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe osób niepełnosprawnych. Zastosowanie, oprócz techniki zogniskowanych wywiadów grupowych, techniki wywiadów pogłębionych było podyktowane specyfiką egzaminu (różnorodność zawodów, trudności w przygotowaniu zadań, trudności organizacyjne, ograniczona liczba nauczycieli i egzaminatorów) oraz potrzebą uzyskania pogłębionych informacji od jednej osoby. Zachodziła też uzasadniona obawa, że w tej sytuacji obecność innych osób może wpływać na wypowiedzi ekspertów.

<sup>5</sup> Badania przeprowadzono w dniach 24–25 oraz 28–29 kwietnia i 9 maja 2008 r. Zrealizowała je firma Millward Brown SMG/KRC na zlecenie Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. W 2009 r. badania przeprowadzono w dniach 29 stycznia–11 lutego. Zrealizowała je Biuro Badań Społecznych (BBS) z Warszawy.

Wywiady grupowe oraz wywiady indywidualne przeprowadzone w 2008 r. miały odpowiedzieć na pytania:

- Czy obecna koncepcja egzaminu zawodowego zapewnia potwierdzanie kwalifikacji zawodowych?
- Czy tak potwierdzone kwalifikacje są oczekiwane przez rynek pracy?
- Jakie zmiany są oczekiwane w obecnej koncepcji egzaminu zawodowego w perspektywie realizacji idei uczenia się przez całe życie?
- Jakie konsekwencje dla obecnego egzaminu zawodowego (standard wymagań egzaminacyjnych, organizacja, finansowanie) będą miały zmiany obecnej koncepcji egzaminu?
- W jaki sposób szkoły zawodowe (zasadnicze, technika i szkoły policealne) powinny przygotowywać młodzież do egzaminów zawodowych?

W rozmowach z przedstawicielami ministerstw zwracano uwagę na stopień zaangażowania Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz zainteresowanych resortów w prace nad egzaminem zawodowym oraz na współpracę międzyministerialną. Pytano także o przyszłość egzaminu w kontekście realizacji idei uczenia się przez całe życie. Badania wskazały problemy, które dotyczą zarówno fundamentalnych kwestii związanych z samym egzaminem i odpowiedzią na pytanie, czy obecny egzamin faktycznie potwierdza kwalifikacje zawodowe, jak i zagadnień, które wiążą się z jego przygotowaniem, organizacją i finansowaniem. Najważniejsze dla rozwiązania tego problemu jest określenie kwalifikacji zawodowych, które są potwierdzane na egzaminie, oraz podstawa programowa kształcenia w zawodzie, stanowiąca fundament budowania standardów wymagań egzaminacyjnych. W tych dziedzinach oczekiwane są zasadnicze zmiany obligujące do systematycznej aktualizacji podstaw programowych kształcenia w zawodzie. Zmiany te powinny być rozpoczęte od korekt „Klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego”, która jest podstawą wprowadzenia zawodu do systemu szkolnego, a w konsekwencji podstawą kształcenia w tym zawodzie w systemie szkolnym. Ponadto oczekiwany jest większy udział pracodawców zarówno w procesie przygotowania, jak i realizacji obecnego egzaminu zawodowego. Wiąże się to jednak ze zmianą obecnie obowiązujących rozwiązań prawnych. Zwracano też uwagę na przebieg egzaminu zewnętrznego, zwłaszcza zaś etapu praktycznego (por. Drogosz-Zabłocka, Kochanowski 2009).

Wywiady grupowe przeprowadzone w 2009 r. nakierowane były na egzamin zawodowy (zadania egzaminacyjne), proces przygotowywania uczniów do tego egzaminu oraz na znaczenie potwierdzonych kwalifikacji na rynku pracy (por. Sobierajski 2009). Brali w nich udział inni respondenci (m.in. absolwenci, samorządowcy) niż w badaniach z 2008 r. Wyniki tej części badań miały pomóc w uzyskaniu odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak przebiega potwierdzanie kwalifikacji zawodowych w technikach i szkołach zawodowych?
- W jaki sposób uczniowie są przygotowywani do egzaminu zawodowego?
- Jaka jest charakterystyka uczniów przystępujących i nie przystępujących do egzaminu zawodowego?
- Czy egzamin maturalny jest konkurencyjny wobec egzaminu zawodowego?
- Jaki charakter przyjmuje promocja egzaminu zawodowego?

W badaniu wzięło udział 16 absolwentów, w tym 6 ze szkół zasadniczych i 10 z techników. Drugą kategorię respondentów stanowili nauczyciele. W dyskusjach wzięło udział

15 nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz przedmiotów ogólnokształcących (język polski, matematyka, informatyka). Dziesięciu z nich było egzaminatorami przeprowadzającymi i nadzorującymi przebieg egzaminu zawodowego, 5 było wychowawcami klas. Wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu mieli status nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych. Trzecią kategorię stanowili pracownicy samorządów lokalnych, które są głównymi akcjonariuszami kształcenia młodych ludzi w szkołach zawodowych. W badaniu wzięło udział 2 przedstawiciele samorządu (dyrektorzy wydziałów edukacji w starostwie i w urzędzie miasta). Z przeprowadzonych dyskusji wynika, że oczekiwana jest ciągła i ścisła współpraca nauczycieli przedmiotów ogólnych i zawodowych, w tym praktycznej nauki zawodu. Procedury obowiązujące na zewnętrznym egzaminie zawodowym sprawiają, że uczeń potrzebuje nie tylko znajomości odpowiednich procesów technologicznych, znajomości zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, ale musi formułować swoje przemyślenia i co najważniejsze, musi umieć czytać ze zrozumieniem. Przykłady przytaczane przez respondentów wskazują, że od egzaminowanych uczniów oczekuje się odpowiadania na pytania zgodnie z kluczem odpowiedzi. Poznanie odpowiedniego klucza rozwiązywania zadań, odtwarzanie poleceń, przepisywanie formułek wydaje się nie służyć sprawdzeniu wiedzy, ale jedynie nakazuje odwzorować pewne idee. Jest to zjawisko wysoce niepokojące, które powinno stać się przedmiotem kolejnych badań i analiz. Ponadto oczekiwane są zmiany w etapie praktycznym. Respondenci oczekują, że należałoby zerwać z fikcją egzaminu praktycznego w technikum i zrobić wszystko, żeby etap praktyczny był nie tylko w nazwie praktycznym.

Kolejnym badaniem jakościowym przeprowadzonym w 2009 r. były wywiady indywidualne z przedstawicielami nadzoru pedagogicznego – kuratorami lub wskazanymi przez nich pracownikami – na temat działań wspomagających organizowanie egzaminów i sprawdzianów oraz nadzoru pedagogicznego w zakresie przestrzegania zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów a także przeprowadzania egzaminów<sup>6</sup>. Opinie pracowników nadzoru pedagogicznego wydają się szczególnie istotne dla rozpatrywanego zagadnienia, ponieważ zadaniem tych osób jest dbałość o jakość edukacji. Badani kuratorzy rekomendują zmiany egzaminu zawodowego w trzech obszarach:

- standardów wymagań egzaminacyjnych, w tym postulatu wprowadzenia egzaminu umożliwiającego modułowe potwierdzanie kwalifikacji, korelacji egzaminu z Europejskimi Ramami Kwalifikacji;
- organizacji i przygotowania egzaminu, tj. możliwości powoływania ośrodków egzaminacyjnych nawet dla niewielkiej grupy zdających, aby ułatwić im dostępność egzaminu, umożliwienie zdawania egzaminu poprawkowego (jednego etapu) wcześniej niż obecnie przewiduje prawo;
- promocji egzaminu.

Kolejnym etapem badań były kwestie związane z egzaminem zawodowym osób niepełnosprawnych. Prezentuje je w swoim raporcie Ewa Giermanowska 2009<sup>7</sup>. Uzyskane wyniki wskazują na wiele problemów, których rozwiązanie wykracza poza wpływ minist-

<sup>6</sup> Badania przeprowadzono w dniach 14–25 lutego 2009 r. w siedzibach 16 kuratoriów wojewódzkich. Zrealizowała je firma PBS DGA z Sopotu na zlecenie Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>7</sup> Badania przeprowadzono na przełomie lutego i marca 2009 r. Zrealizowała je firma ASM – Centrum Badań i Analiz Rynku.

ra edukacji, wymaga bowiem zmian w regulacjach prawnych oraz efektywnej współpracy międzyresortowej. Zewnętrzny egzamin zawodowy dla absolwentów niepełnosprawnych ujawnił słabości funkcjonującego w Polsce systemu instytucjonalnego: poradni psychologiczno-pedagogicznych, powiatowych zespołów do spraw orzekania o niepełnosprawności, szkół zawodowych, których nadrzędnym celem powinno być wszechstronne i spójne wspieranie rozwoju niepełnosprawnego dziecka. Brak spójności w działaniach instytucji wynika z nieprecyzyjnych przepisów prawa. Sama definicja osoby niepełnosprawnej jest niespójna w oświacie, w medycynie oraz w zatrudnieniu. Problemy te wymagają dalszych badań.

### **Badanie ankietowe uczniów szkół zawodowych**

Badanie miało charakter pilotażowy, służyło przede wszystkim wypracowaniu ostatecznej wersji narzędzi badawczych oraz sprawdzeniu, w jakim stopniu dane „kontekstowe” o uczniach pozwalają zrozumieć ich plany i opinie na tematy związane z egzaminem. Wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów szkół zasadniczych, techników i szkół policealnych omówił w swoim raporcie Paweł B. Sztabiński (2009). W badaniach ankietowych uczniowie szkół zawodowych odpowiadali na pytania dotyczące motywów wyboru szkoły zawodowej i danego zawodu, motywów przystąpienia do egzaminu zawodowego (bądź przyczyn rezygnacji), oceny znaczenia tego egzaminu obecnie i w przyszłym życiu zawodowym ucznia, oceny własnego przygotowania do egzaminu zawodowego, oceny działań podejmowanych przez szkołę, zmierzających do przygotowania do egzaminu zawodowego. Warto zauważyć, iż opinie uczniów szkół zasadniczych i techników na temat dokonanego wyboru szkoły i zawodu oraz oceny zajęć szkolnych są bardziej krytyczne od tych, wyrażanych przez uczniów szkół policealnych. Być może uczniowie szkół policealnych dokonywali wyboru szkoły i zawodu w sposób bardziej przemyślany, oceniając w sposób dojrzały swoje możliwości. Zdecydowana większość badanych (we wszystkich typach szkół) chce zdawać egzamin zawodowy, jest też przekonana, że dodatkowy dyplom potwierdzający kwalifikacje przyda się w przyszłej pracy. Respondenci są przekonani, iż egzamin zawodowy jest inwestycją w siebie, która się opłaca. Opinie te pozostają w opozycji do tych, wyrażanych przez absolwentów, którzy mają już za sobą egzamin zawodowy, obecnie uczą się lub pracują oraz do opinii pracodawców, samorządowców i niektórych egzaminatorów (por. wyniki badań jakościowych). Zrealizowane badania ankietowe nie upoważniają do wniosków odnoszących się do całej populacji, stąd konieczność przeprowadzenia ich w planowanych na lata 2009–2013 badaniach zasadniczych na próbach upoważniających do uogólnień. Istotnym osiągnięciem tego etapu jest przygotowanie narzędzia do badań zasadniczych oraz zebranie wstępnych opinii uczniów różnych typów szkół zawodowych mających siedziby w miastach o różnicowanej liczbie mieszkańców.

### **Osiągnięcia absolwentów szkół zawodowych na egzaminach zewnętrznych**

Kolejna część badań obejmowała przygotowanie ekspertyz na podstawie analiz statystycznych obrazujących osiągnięcia uczniów na egzaminach zewnętrznych: gimnazjalnym, maturalnym oraz zawodowym (por. Minkiewicz 2009). Przedmiotem analizy były:

- osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym i zawodowym absolwentów zasadniczych szkół zawodowych kształcących się w zawodach kucharza małej gastronomii, sprzedawcy i mechanika pojazdów samochodowych;
- osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym i zawodowym absolwentów czteroletnich techników kształcących się w zawodach technika ekonomisty, technika mechanika oraz technika informatyka, a w przypadku absolwentów przystępujących do matury – ich osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym, maturalnym i zawodowym;
- osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym i zawodowym absolwentów szkół policealnych kształcących się w zawodach technika ekonomisty, technika mechanika i technika informatyka, a w przypadku absolwentów przystępujących do matury – ich osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym, maturalnym i zawodowym.

Celem prowadzonych analiz szczegółowych była m.in. weryfikacja następujących tez:

- Wyniki egzaminów zawodowych są uzależnione od wiedzy i umiejętności absolwentów gimnazjów.
- Istnieje zależność między wynikami egzaminów zawodowego i maturalnego.
- Wyniki egzaminu zawodowego zależą od typu ukończonej szkoły zawodowej.
- Wyniki egzaminu zawodowego zależą od wyuczonego zawodu.
- Wyniki egzaminu zawodowego są zróżnicowane w różnych regionach kraju.

Źródło danych stanowiła dokumentacja Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, którą podano szczegółowym analizom statystycznym. Danych dotyczących skorelowanych wyników egzaminów absolwentów, którzy wybrali zawody technika ekonomisty, technika mechanika i technika informatyka dostarczyły Okręgowe Komisje Egzaminacyjne w Krakowie i Poznaniu. O wyborze zawodów przesądziło największe nimi zainteresowanie, zróżnicowana ich zdawalność oraz poziom kwalifikacji: robotnik wykwalifikowany (absolwenci zasadniczych szkół zawodowych) i technik (absolwenci techników i szkół policealnych). Z analiz wynika, iż kwestią, która skłania do refleksji są ogromne różnice w zdawalności egzaminu zawodowego. W przypadku skrajnych zawodów (o najniższej i najwyższej zdawalności) sięgają one nawet 70 punktów procentowych (między technikami pożarnictwa a technikami ochrony osób fizycznych i mienia). W świetle informacji o zdawalności (często bardzo niskiej), zwłaszcza etapu praktycznego, uzasadnione wydaje się szukanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego kształtuje się ona na takim poziomie. Czy wina leży po stronie szkoły, która nie jest w stanie (z wielu powodów) odpowiednio przygotować do zawodu, czy po stronie uczniów, którzy nie są w stanie odpowiedzieć na pytania egzaminacyjne i wykonać zadanie praktyczne. Być może dokonują przypadkowych, nieprzemysłanych wyborów szkoły/zawodu czy ścieżki kształcenia zawodowego. Może przyczyn osiągnięcia tak niskich wyników trzeba szukać w samej formule egzaminu zawodowego – jednakowej dla wielu zawodów. Wymaga to więc badań nad kondycją szkół i uczniów – poznania ich aspiracji i ich uwarunkowań. Na podstawie uzyskanych danych można wnioskować, że to na etapie wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, a może nawet wcześniej, dokonuje się selekcja i kształtują ścieżki edukacyjne (por. Dolata 2008).

### **Badania eksperckie nad grupowaniem zawodów**

Kolejnym analizowanym obszarem badawczym było zagadnienie grupowania zawodów. Badania eksperckie dotyczące grupowania zawodów przedstawiła w swoim raporcie

Teresa Żmijewska-Jędrzejczyk (2009). W badaniu wzięło udział 51 ekspertów z siedmiu Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych. Zgłosili oni wiele uwag do schematu badania, które potwierdziły trudność postawionych przed nimi zadań. Zaproponowane przez ekspertów grupowania zawodów znacząco różnią się od klasyfikacji zawodów Ministerstwa Edukacji Narodowej pod względem liczby grup i ich składu. Analiza grupowania zawodów dających tytuł technika doprowadziła do wyodrębnienia 21 grup. Grupy różnią się pod względem liczby zawodów wchodzących w ich skład – najmniejsza obejmuje 2 zawody, największa zaś – 18. Różnią się także poziomem zgodności ekspertów w kwestii przynależności zawodu do danej grupy (najniższy wskaźnik spójności wynosi 42%, a najwyższy – 90%). Wynik typowania zawodów, w których możliwe jest przeprowadzenie wspólnego egzaminu zawodowego (przynajmniej w części etapu pisemnego) zdaje się potwierdzać hipotezę o możliwości konstruowania wspólnych zadań zawodowych oraz występowania kwalifikacji ponadzawodowych. Końcowe wyniki badań eksperckich grupowania zawodów należy poddać kilkietapowej weryfikacji. Zgodnie z sugestiami ekspertów, skonfrontowano uzyskane wyniki z wnioskami z analiz grupowania oraz integrowania zadań i kwalifikacji zawodowych dla grupy pokrewnych zawodów, prowadzonych przez Stefana M. Kwiatkowskiego, ze względu na komplementarność obu badań.

Podstawą opracowania drugiego raportu dotyczącego grupowania zawodów były analizy standardów kwalifikacji zawodowych pokrewnych zawodów. Efektem tych prac, prowadzonych przez Stefana Kwiatkowskiego oraz Ireneusza Woźniaka, było wskazanie grup kwalifikacji, które mogą być przypisane różnym zawodom, a w konsekwencji prowadzić do uproszczenia obecnego egzaminu zawodowego. Wyróżnienie kwalifikacji wspólnych dla grup zawodów może doprowadzić do organizowania egzaminu zawodowego w systemie modułowym, obejmującym np. potwierdzanie kwalifikacji wspólnych dla wielu zawodów lub grup zawodów oraz kwalifikacji specyficznych dla zawodu (Kwiatkowski, Woźniak 2009).

### **Pytania o model egzaminu zawodowego**

Nad przyszłością egzaminu zawodowego zastanawia się w swoim opracowaniu Ireneusz Białecki (2009). Autor przedstawia warunki i przesłanki nowej formuły potwierdzania kwalifikacji nabytych nie tylko w systemie szkolnym. Proponuje stworzenie modelu spełniającego m.in. następujące warunki: nakierowanie procesu certyfikacji na potrzeby rynku pracy, elastyczność (rozumiana jako możliwość potwierdzania kwalifikacji nabytych różnymi drogami), struktura modułowa certyfikacji (co przemawiałoby za kształceniem modułowym). Model ten nie jest rozwiązaniem finalnym, ale propozycją, która powinna być przedmiotem badań planowanych na lata 2009–2013, których wstępną koncepcję przedstawiono w ostatniej części tomu.

Dzięki dotychczasowej realizacji projektu zostały zidentyfikowane i przeanalizowane grupy problemów dotyczących bezpośrednio egzaminu zawodowego (np. co ma być przedmiotem uznawania: kwalifikacje czy kompetencje, czy punktem odniesienia dla uznawanych kwalifikacji powinny być, jak obecnie, standardy wymagań formułowane na podstawie programowej dla zawodu, czy też standardy „zmiennne”, wynikające ze zmieniających się wymagań zawodowych). Kwestią, która może stanowić podstawę przyszłych badań jest zapewnienie rzetelnego procesu uznawania kwalifikacji/kompetencji zawodo-

wych przy ciągłych zmianach i wymuszeniach napływających z otoczenia (wymagania rynku pracy, treści kształcenia, szybkie zmiany technologiczne).

Do najistotniejszych osiągnięć projektu należą:

- Oryginalne i zintegrowane ujęcie problematyki egzaminu zawodowego.
- Opracowanie podstaw oceny procesu uznawania kwalifikacji w obecnej formie.
- Przygotowanie i weryfikacja ankiety skierowanej do uczniów szkół zawodowych, która może być wykorzystana w badaniach zasadniczych w latach 2009–2013.
- Próby grupowania zawodów zmierzające do uproszczenia obecnej formuły egzaminu zawodowego, a także korekt w podstawach programowych i standardach wymagań.
- Podjęcie próby opracowania podstaw potwierdzania kwalifikacji dla różnych odbiorców.

Uzyskane wyniki potwierdzają, że problematyka projektu, choć jego opis został na tym etapie zamknięty, może i powinna być rozwijana w innych badaniach, zgodnie z pierwotnymi założeniami projektu.

### Wnioski i rekomendacje

Wnioski i rekomendacje odnoszące się do podstaw merytorycznych i organizacji egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe można ująć w następujące grupy zagadnień.

- Badania przyczyniły się do zidentyfikowania problemów towarzyszących egzaminowi zawodowemu oraz stworzyły podstawy do kontynuowania badań w latach 2009–2013.

Zidentyfikowane problemy dotyczą zarówno samego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, jak i całego obszaru edukacji zawodowej. Badania wskazały potrzebę przeprowadzenia szerokiej publicznej debaty na temat edukacji zawodowej oraz modelu potwierdzania kwalifikacji zdobytych nie tylko w szkole zawodowej.

- Wnioski i rekomendacje odnoszą się do problemów związanych z:
  - egzaminem (jego stroną merytoryczną, przygotowaniem, organizacją i finansowaniem);
  - uczniami przystępującymi lub nie przystępującymi do egzaminu;
  - egzaminatorami, nauczycielami przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu;
  - infrastrukturą niezbędną do realizacji egzaminu zawodowego.

Problemy merytoryczne związane z egzaminem zawodowym dotyczą spójności między podstawą programową a standardami wymagań egzaminacyjnych oraz potwierdzanymi na egzaminie kwalifikacjami. Organizacja egzaminu zawodowego wymaga korekt. Można rozważyć zdawanie każdego etapu (egzaminu pisemnego i praktycznego) osobno.

- Oczekiwane są zmiany w obecnej formule egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Jak wynika z raportów prezentujących wyniki badań jakościowych i ilościowych, wszystkie zainteresowane strony (absolwenci, egzaminatorzy, nauczyciele, samorządowcy, pracownicy nadzoru pedagogicznego, pracownicy urzędów centralnych) oczekują



zmian w obecnej formule egzaminu zawodowego oraz w jego przygotowaniu i realizacji. Zdaniem wielu respondentów egzamin jest oderwany od rzeczywistych wymagań rynku pracy oraz problemów zawodowych.

Oczekiwane zmiany powinny obejmować korekty obecnego egzaminu zawodowego oraz jednocześnie budowanie modelu potwierdzania kwalifikacji zawodowych różnych kategorii osób, w zależności od ich indywidualnych, zróżnicowanych dróg edukacyjnych (potwierdzanie kwalifikacji nie tylko absolwentów szkół zawodowych).

Podczas tworzenia nowego modelu potwierdzania kwalifikacji zawodowych należy uwzględnić realizację idei uczenia się przez całe życie oraz konieczność zachowania spójności tych prac z wynikami prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Nowy model potwierdzania kwalifikacji powinien być elastyczny i otwarty na możliwość potwierdzania kwalifikacji nabytych różnymi drogami (w szkole, w pracy, na kursach itp.). Powinien także umożliwiać komunikowanie w jasny i prosty sposób wyników tego egzaminu.

- Oczekiwane jest wprowadzanie mechanizmu potwierdzania kwalifikacji częściowych.

Potwierdzanie kwalifikacji częściowych jest następstwem kształcenia modułowego, a także otwarcia na możliwości potwierdzania kwalifikacji zdobytych w różny sposób (w szkole, w pracy, w wyniku kształcenia ustawicznego). Należy podjąć próbę wprowadzenia tych rozwiązań (np. w skali lokalnej, regionalnej), z wykorzystaniem doświadczeń szkół prowadzących kształcenie modułowe. Wymaga to jednak zmian prawnych i zasadniczych zmian organizacyjnych zarówno w szkołach, jak i w samym egzaminie zawodowym.

- Uczniowie szkół zawodowych.

Do szkół zawodowych trafiają uczniowie z niskimi osiągnięciami na egzaminie gimnazjalnym. W niektórych zawodach, zwłaszcza w zasadniczych szkołach zawodowych, większość uczniów osiąga najniższe wyniki na tym egzaminie. Może to być jedną z przyczyn trudności realizacji podstaw programowych w szkołach zawodowych, a w rezultacie niskiej zdawalności egzaminu zawodowego.

- Budowanie sieci ośrodków egzaminacyjnych.

Respondenci postulują budowanie sieci ośrodków egzaminacyjnych w oparciu o istniejące placówki.

- Zróżnicowany poziom wyposażenia technodydaktycznego szkół.

Badani wskazują zróżnicowany poziom wyposażenia technodydaktycznego szkół (szkoły bardzo dobrze i słabo wyposażone) jako jedną z przyczyn nierównych szans absolwentów na egzaminie zawodowym.

- Kształcenie egzaminatorów i twórców zadań egzaminacyjnych.

Respondenci wskazują na braki kadrowe wśród egzaminatorów i twórców zadań egzaminacyjnych. Konieczne jest podjęcie działań mających na celu pozyskiwanie nowych kadr spoza obszaru edukacji (Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, szkół zawodowych).

- Kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz praktycznej nauki zawodu.

Respondenci wskazują na braki kadrowe wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu. Konieczne jest podjęcie działań mających na celu pozyskiwanie nowych kadr spoza obszaru edukacji (przedsiębiorstwa, szkoły wyższe).

## Bibliografia

**Bednarczyk H., Jaszczyk T., Woźniak I. 2008**

*Polskie standardy kwalifikacji zawodowych*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Instytut technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Warszawa.

**Białecki I. 2009**

*Warunki i przesłanki nowej formuły potwierdzania (certyfikowania) kwalifikacji zawodowych*, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.

**Chmielecka E. 2009a**

*Krajowe Ramy Kwalifikacji a studia doktoranckie w Polsce*. Referat wygłoszony podczas seminarium Ekspertów Bolońskich na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, 25 lutego, (<http://www.erasmus.org.pl>).

**Chmielecka E. 2009b**

*Polskie Krajowe Ramy Kwalifikacji – postępy prac, wyzwania*. Referat wygłoszony podczas seminarium Ekspertów Bolońskich w Warszawie, 27 maja, (<http://www.erasmus.org.pl>).

**Dolata R. 2008**

*Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Drogosz-Zabłocka E., Kochanowski J. 2009**

*Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych. Analiza problemów*, w: E. Drogosz-Zabłocka, J. Kochanowski (red.): *Egzamin zawodowy. Obszary problemowe*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Formulaire... 2009**

*Formulaire de candidature au titre d'ingénieur diplômé par l'Etat (I.D.P.E.)* (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>).

**Giermanowska E. 2009**

*Zewnętrzny egzamin zawodowy dla absolwentów niepełnosprawnych. Przygotowanie, organizacja i propozycje zmian*, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.

**Kwiatkowski S.M., Woźniak I. 2009**

*Grupowanie zawodów na poziomie technika w kontekście standardów kwalifikacji zawodowych*, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.

**Lelińska K., Dobrowolska-Zabłocka G. 2007**

*Wyniki egzaminów zawodowych a efektywność kształcenia zawodowego. Raport z badań*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa (<http://www.cke.edu.pl>).

**Narwojsz H. i in. 2008**

*Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskanych poprzez doświadczenie w pracy*, Zakład Doskonalenia Zawodowego, Olsztyn (publikacja wydana w ramach Program Inicjatywy Współnotowej EQUAL).

**Reforma... 1998**

*Reforma systemu edukacji. Projekt*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

**Rozporządzenie... 2008**

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, „Dziennik Ustaw” 2009, nr 4, poz. 17.

**Sobierajski T. 2009a**

*Egzamin zawodowy w opinii absolwentów, nauczycieli i władz samorządowych*, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.

**Sobierajski T. 2009b**

*Egzamin zawodowy w opinii pracowników nadzoru pedagogicznego*, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.

**Sztabiński P.B. 2009**

*Raport z badania „Mój egzamin zawodowy”*, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.

**Żmijewska-Jędrzejczyk T. 2009**

*Grupowanie zawodów. Badanie eksperckie*, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.

*Elżbieta Drogosz-Zabłocka*  
Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego

# Summaries

**Jan Boguski**

## **From the traditional university to the university of the future**

The traditional university model, based on scholarly authority and general education, has been losing its significance in the society. This trend has emerged as a result of rapid globalisation processes as well as commercialisation of science and research. In the technology- and innovation-based economy a vital role is played by practical, technical and organisational knowledge. This knowledge enables the development of innovativeness and competitiveness in the economy. The paper aims to present the process of transition from the traditional university to the university of the future.

Key words: traditional university, corporate university, entrepreneurial university, university of the future.

**Jerzy K. Thieme**

## **Academic governance in the EU, the USA and Poland**

“Academic governance” is a term which is little known and rarely used in Polish literature. However, this term is essential to understand the extensive literature on higher education reforms and models published in various countries.

When discussing academic governance solutions, Polish literature usually uses the term *system* (system) to refer to the external environment of universities and the term *ustrój* (internal organisation) to talk about solutions within universities.

In the first part of his paper, the author defines the notions of academic governance, external academic governance and internal academic governance and then discusses academic governance solutions in the European Union, English-speaking countries (example of the USA) and in Poland.

While in 1960s the European reforms of academic governance were inspired by public governance, the governance structures in the private sector have become the model in recent years. Research confirms that the changes in governance are heading, albeit falteringly, towards an increased marketisation of the European higher education. In Poland, the marketisation of the education system has meant, above all, the emergence of the non-public sector alongside a non-market system, the latter persisting in the public higher education sector.

Key words: higher education reforms, academic governance, good practices, governmental supervision, network supervision, profit-generating universities, loss-making universities, governing council, higher education system, university organisation, governance system, academic governance.

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler

**Diagnosis of the status quo in higher education as well as challenges and goals of the system as presented in OECD report  
*Tertiary Education for the Knowledge Society***

The author discusses the recent key problems of the higher education system as well as goals and tasks for the future, as presented in the two-volume OECD report (Paolo Santiago, Karine Tremblay, Ester Basri, Elena Arnal: *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 1: *Special Features: Governance, Funding, Quality*, vol. 2: *Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*, OECD, Paris 2008). She presents the views expressed by the report authors (eminent experts) on the following issues: (1) key developments of tertiary education in the last four decades; (2) governance problems in tertiary education (including the role of the state and market, autonomy of universities); (3) the financing of tertiary education (including tuition fees); (4) changes in the nature and significance of academic career and the status of an academic teacher; (5) selected aspects of internationalisation of higher education. The discussion brings in interesting data on those specific issues, as mentioned by the report authors.

Key words: OECD, tertiary education, higher education, managing higher education, financing higher education, internationalisation of higher education, academic career, academic teachers.

Wojciech Jarecki

**Social costs and effects of higher education**

The author addresses the problem of costs incurred by the society in connection with education, particularly tertiary education, as well as the social outcomes of tertiary education. The main goal is to assess the costs incurred by the Polish society relative to those borne by other EU and OECD member states and to refer to the existing literature in order to identify the social outcomes of rising levels of education. The latter goal was pursued in order to verify the claim that the costs incurred by the society on tertiary education are justified.

Key words: social costs of higher education, social outcomes of education.

Alicja Zawistowska

**The impact of parents' education on fields studied by their children**

The paper aims to answer two questions concerning inequalities at the tertiary level of education. Firstly, the impact of social background on the choices of fields studies, and, secondly, the gender-driven selection of fields of study. Research conducted to date has shown a visible relationship between one's social background and the selection of academic disciplines studied. Individuals who have better-educated parents are more likely to study prestigious fields such as law or medicine. It has also been claimed that women are more likely to choose studies in humanities and social sciences whereas men favour technical studies. Will these trends continue to exist given the rapid increase in the number of

tertiary-level students in Poland since 1990s? The results of a survey conducted in three public universities in Białystok in 2008 have shown that students' choices are driven by both their social background and gender. Also, a relationship has been identified between the choices of fields of study and the overall propensity to take risks. The author interprets the results of the survey building on the theory of cultural capital, theory of monopolisation and rational choice.

Key words: educational inequalities, tertiary education, stratification, educational selections.

### **Stawomir Podlaski**

## **Trends in European and Polish agricultural higher education**

In most European countries the number of students taking agricultural courses will continue to decline. In Poland, however, the arrival of new agricultural courses in public vocational schools of higher education as well as in private schools of higher education will lead to a gradual increase in the number of students studying agriculture. In "old" European countries as well as in Poland individuals who choose agricultural studies will have fewer job opportunities. In the USA and in Europe narrowly-defined technological agricultural education is clearly being abandoned in favour of education in natural resources protection and rural development management. In Poland, however, this process is barely noticeable, particularly in traditional agricultural departments. In the short-term, agricultural schools of higher education should modify their organisation, curricula and the teaching processes, otherwise they will face gradual exclusion from the global tertiary agricultural education system.

Key words: Poland, agricultural higher education.

### **Artur Bajerski**

## **Spatial decentralisation of public higher education in Sweden: intentions versus actual outcomes**

Spatial decentralisation of tertiary education was among the most important processes contributing to the spread of tertiary education in Western Europe in the second half of the 20<sup>th</sup> century. The idea to establish new universities in areas deprived of tertiary education was seen as a democratisation tool for this level of education and for countries' regional policies. It was hoped that the arrival of new universities in peripheral regions would improve access to tertiary education both in spatial and in social terms and will stimulate social development and economic growth.

The case which has received most coverage in literature is the one of spatial decentralisation of tertiary education in Sweden, which began in 1970s. After more than 30 years since start of the Swedish tertiary education reform the actual outcomes of the changes can be assessed and this issue is addressed in the paper.

Key words: spatial decentralisation, deconcentration, tertiary education, Sweden.

**Grażyna Niedbalska**  
**OECD Blue Sky Research. The concept of knowledge**  
**in a knowledge society in the light of Nico Stehr's theory**

The paper discusses reflections discussed during the OECD Blue Sky project, aimed to develop a new set of statistical indicators for knowledge-based economy, notably the concept of knowledge in a knowledge-based society developed by prof. Nico Stehr's, a German sociologist specialising in transformation of contemporary societies into knowledge-based societies. One part of the paper discusses Nico Stehr's work and his theory of knowledge in the knowledge-based society whereas the second part describes the Blue Sky research project where Stehr's theory was discussed as a point of departure for developing a set of indicators to describe knowledge-based economy. In this second part of the paper the author stresses the importance of methodological work conducted internationally by statisticians under the OECD aegis for the development of knowledge about knowledge and knowledge about innovation systems. Special attention is drawn to work aimed at capitalisation of R&D within the System of National Accounts (SNA). Stehr believes that the term "knowledge society" is a more appropriate label for the new stage of development than terms such as post-industrial society, post-capitalist society or information society. He defines knowledge as a capacity to act. The current transformation in the structure of the economy stems from another stage in transformation of the role of scientific knowledge in the society. Since the second half of the 20th century knowledge in the form of data, computer software, operational research etc., which Stehr terms as "action knowledge", has gradually become capable of non-manual production and has evolved into a social resource which, in some respects, is similar to human labour. This is the essence of a knowledge-based economy. In technologically advanced modern societies a growing body of work occurs at the second level of production, no longer governed by laws of nature but, rather, by social constructs. The author also presents reflections on the future of the knowledge-based society, which Stehr describes as fragile, unstable and sensitive. This stems, among other reasons, from the contingency of knowledge. In her final comments the author discusses the critique of notions such as "knowledge-based society" or "information society", notably the views of Frank Webster, a British sociologist who criticises those notions as too generalising and ideological.

**Key words:** science and technology statistics (S&T), knowledge, knowledge society, knowledge-based economy, knowledge measurement, capitalisation of R&D, system of national accounts (SNA), Nico Stehr.



## Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

**Artur Bajerski** – doktorant w Instytucie Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zainteresowania badawcze obejmują geografie, socjologię i ekonomię edukacji. Przygotowuje rozprawę doktorską poświęconą strukturze przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce.

bajerski@amu.edu.pl

**Jan Boguski** – doktor nauk ekonomicznych w zakresie zarządzania, dyrektor biblioteki Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie. Autor opracowań naukowych i artykułów, m.in. na łamach „Postępów Techniki Przetwórstwa Spożywczego”.

**Małgorzata Dąbrowa-Szefler** – doktor habilitowany nauk ekonomicznych, profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problematyką kadr badawczych, ich mobilności oraz kariery zawodowej, a także finansowania nauki i szkolnictwa wyższego oraz strategią rozwoju szkolnictwa wyższego. Opublikowała wiele artykułów z tej dziedziny oraz kilka monografii, m.in. *Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju* (2001), *Model kształcenia doktorantów. Wnioski z badań* (2008, współautor: P Sztabiński) oraz raport *Review of Tertiary Education. Country*

*Note. Poland* (2006, współautorka: J. Jabłocka), wersja polska: *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD* (2007). Jest członkiem Prezydium Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk.

**Wojciech Jarecki** – doktor nauk ekonomicznych, adiunkt na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego, Katedra Mikroekonomii. Zainteresowania badawcze: rynek pracy, ekonomika kształcenia, rozwój kwalifikacji.

wojciech.jarecki@wneiz.pl

**Grażyna Niedbalska** – doktor, specjalista z zakresu statystyki nauki i techniki, członek Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, współpracuje z Instytutem Nauk Ekonomicznych PAN w ramach Międzynarodowej Sieci Naukowej „Ocena wpływu działalności B+R i innowacji na rozwój społeczno-gospodarczy”. W latach 1995–2005 była naczelnikiem Wydziału Nauki i Techniki w GUS, następnie konsultantem i naczelnikiem Wydziału Nauki, Techniki i Społeczeństwa Informacyjnego. Jest autorką koncepcji nowego systemu badań statystycznych z zakresu nauki i techniki prowadzonych od 1994 r. przez GUS oraz autorką i współautorką ponad 70 opracowań z tej dziedziny (publikacji książkowych i broszur, artykułów, referatów, recenzji, ekspertyz i rekomendacji).



Reprezentowała Polskę, jako tzw. *principal delegate* (od 1993 r.), w Grupie Ekspertów OECD National Experts on Science and Technology Indicators (NESTI) oraz w grupie roboczej Eurostatu Working Party on Science, Technology and Innovation Statistics (Eurostat WP STI). Współpracowała z IPTS nad wskaźnikami dla systemu ERA-WATCH. Brała udział w pracach Narodowego Programu Foresight Polska 2020 jako ekspert w panelu ekonomicznym projektu: „System monitorowania i scenariusze rozwoju technologii medycznych w Polsce”. Zainteresowania: funkcjonowanie systemów nauki, techniki i innowacji, historia polityki naukowo-technicznej.

g.niedbalska@wp.pl

**Sławomir Podlaski** – profesor doktor habilitowany, agronom, specjalista w dziedzinie nasiennictwa, były dziekan Wydziału Rolnictwa i Biologii Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego oraz prorektor ds. dydaktyki tej uczelni (2002–2005). Jest przewodniczącym Komisji Akredytacyjnej Uczelni Rolniczych.

**Jerzy K. Thieme** – magister inżynier elektronik, doktor nauk ekonomicznych. Prorektor i doradca w Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarzkiego (2005–2008). Profesor ekonomii i finansów w szkole biznesu na University of Arizona (2003), University of Bridgeport, Connecticut (1983–1986) oraz New York Institute of Technology (1982). Senior Fulbright Scholar, Uniwersytet Columbia, Nowy Jork (1981–1983). W latach 1986–2001 był członkiem zarządów banków i spółek giełdowych w Polsce i za granicą. W latach 1970–1981 adiunkt w Instytucie Organizacji i Zarządzania PAN oraz w Instytucie Konjunktur i Cen Handlu Zagranicznego. Jest członkiem Rady Towarzystwa Ekonomistów Polskich.

**Alicja Zawistowska** – socjolog, członkini Oddziału Białostockiego Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Interesuje się problematyką aktywności obywatelskiej oraz nierówności edukacyjnych. Prowadzi zajęcia dydaktyczne w prywatnych szkołach wyższych z metod badawczych oraz teorii socjologicznych.

alicja\_zawistowska@wp.pl



---

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

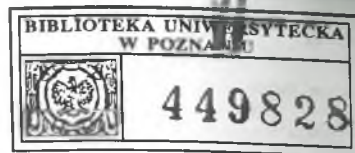
Wykorzystane pozycje bibliograficzne prosimy zapisywać w następujący sposób:

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