

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Zakład Ewaluacji i Studiów nad Edukacją
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego

nr 1-2/43-44/2014, półrocznik, Warszawa

**Europejskie szkoły wyższe
w procesie przemian i globalnych wyzwań**

Od Redakcji 5

O sposobach finansowania działalności
naukowo-dydaktycznej szkół wyższych w Polsce.
Rozmowa z dr. hab. Zbigniewem **Marciniakiem**,
prof. Uniwersytetu Warszawskiego, podsekretarzem stanu
w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach 2010–2012 7

Ireneusz **Białecki**
Etos i polityka jakości w nauce 19

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn**
Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic
o dwóch formacjach w dyskursie naukowym 30

Marcin **Geryk**
Wpływ mediów na postawy etyczne w środowisku akademickim 46

Piotr **Górski**
Edukacja, idea uniwersytetu, ewaluacja **56**

Marek **Kwiek**
Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty **71**

Marek **Kwiek**
Uniwersytety, produkcja wiedzy i konkurencyjność gospodarcza
w Europie Środkowej **91**

Kazimierz **Musiał**
Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego odpowiedzią
na wyzwania globalizacji – doświadczenia Europy Północnej **117**

Jürgen **Schriewer**
„Zracjonalizowany mit” w europejskim szkolnictwie wyższym **133**

Jan **Boguski**
Wpływ akademickich inkubatorów przedsiębiorczości
na rozwój lokalnej industrializacji i innowacyjności **153**

Marcin **Duszyński**
Zarządzanie programami z walidacją brytyjskiego uniwersytetu **165**

Tomasz **Sobierajski**
Edukacyjna forma otwarta. Filozofia społeczna
Oskara Hansena a idea uczenia się przez całe życie **183**

Summaries 191

Informacje o Autorach 195

Redaktorzy prowadzący: Ireneusz Biatecki, Adam Gałkowski

SCIENCE

and HIGHER EDUCATION

Institute of Evaluation and Studies on Education
Institute of the Applied Social Sciences of the Warsaw University

1-2/43-44/2014, semi-annual journal, Warsaw

European Higher Education Institutions in the Process of Changes

From the editorial office 5

Financing Higher Education Institutions in Poland.
Interview with Zbigniew **Marciniak**, professor at Warsaw University
and Undersecretary at the Ministry of Science and Higher Education **7**

Ireneusz **Białecki**
Ethos and the Policy for Quality in Science and Higher Education **19**

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn**
The Reception of Changes in Higher Education Institution
– Essay on Two Narratives in Academic Discourse **30**

Marcin **Geryk**
The Impact of Media on Ethic Attitudes in the Academic Milieu **46**

Piotr **Górski**
Education, the Concept of the University, and Evaluation **56**

Marek **Kwiek**
The Future of Universities in Europe:
Motives of Discussion and their Polish Context **71**

Marek **Kwiek**
Universities, Knowledge Production
and Economic Competitiveness in Central Europe **91**

Kazimierz **Musiał**
Internationalization of Higher Education as an Answer
to Challenges of Globalization – Experience of Northern Europe **117**

Jürgen **Schriewer**
„Rationalized Myths” in European Higher Education.
The Construction and Diffusion of the Bologna Model **133**

Jan **Boguski**
The Impact of Academic Incubators on the Development
of Local Industry and Innovation **153**

Marcin **Duszyński**
Curriculum Management and Validation in British University **165**

Tomasz **Sobierajski**
Open Learning. Oskar Hansen’s Social Philosophy
and the Concept of Lifelong Learning **183**

Summaries 191

Information on Authors 195

Od Redakcji Jakie są powody, że dyskusje i debaty przeradzają się w dyskurs? Poważna odpowiedź na takie pytanie wymagałaby dogłębnych analiz. Wprowadzenie przedstawiające nowy numer „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” nie jest dobrym miejscem do takich rozważań. Jednak problematyka tworzenia się i mechaniki dyskursów pojawia się w tle chyba większości zamieszczonych w tym tomie artykułów. Tylko w jednym przypadku przedstawiona jest *explicito* – w interesującym artykule Agnieszki Dziedziczak-Foltyn „Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym”. Jednak także w innych artykułach, kiedy mówi się o wątkach, motywach, retoryce czy żargonie, przychodzi na myśl pytanie: czy i w jaki sposób rozmaite języki czy sposoby narracji deformują opis sytuacji w szkolnictwie wyższym i wpływają na politykę wobec niego.

Pamiętajmy, że badania szkolnictwa wyższego prowadzi się na różnych poziomach, w wielu operujących różnymi językami dyscyplinach: ekonomii, socjologii, zarządzaniu. Piśze o tym Marek Kwiek w swym erudycyjnym, przeglądowym artykule „Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty”. Wymienia i omawia siedem motywów debaty ważnych dla polskich szkół wyższych, a wśród nich m.in. nierówności w dostępie do studiów, przedsiębiorczość uczelni, wykształcenie jako dobro prywatne i publiczne oraz odpłatność za studia i finansowanie uczelni. Nawiązując do poziomów, na których toczy się debata, Marek Kwiek przede wszystkim wspomina o wspólnotach badaczy oraz polityków i ekspertów: „Chociaż wspólnoty te i tworzona w ich ramach wiedza (*higher education research* z jednej strony i *higher education policy* z drugiej) pozostają w dużej mierze rozłączne – to pola problemowe pozostają w znacznym zakresie wspólne, co powoduje posługiwanie się przez obie wspólnoty coraz bardziej zbliżoną pojęciowością”¹.

Marek Kwiek nie zajmuje się dalej sprawami „pojęciowości” i poziomami debat, bo temat jego artykułu jest inny [analiza sytuacji w Polsce], wspomina jedynie o pięciu poziomach debaty: „Owe istotne poziomy dyskusji obejmują coraz silniejsze poziomy wykraczające poza tradycyjne państwa narodowe: poziom ponadnarodowy (reprezentowany przez takie organizacje jak choćby OECD, Bank Światowy i UNESCO) i poziom unijny (reprezentowany przez Komisję Europejską i liczne unijne grupy eksperckie różnego szczebla); ponadto poziom poszczególnych państw członkowskich UE (czyli państw narodowych) oraz dwa inne, kluczowe poziomy, które wymykają się pojedynczej kategoryzacji – międzynarodowy poziom naukowy (europejskich i światowych naukowych badań nad szkolnictwem wyższym) i międzynarodowy poziom ekspercki”².

Tenże autor zwraca jeszcze uwagę, że istotne, jeśli nie najistotniejsze znaczenie w kształtowaniu terminologii i eksperckiego zaplecza dla polityki mają zasoby wiedzy gromadzone w OECD, przy wykorzystaniu terminologii, podejść i wiedzy tworzonych w krajach anglosaskich. Ważną rolę odgrywają w tym także eksperci Banku Światowego i Unii Europejskiej. Autor, jak wspomniałem, sygnalizuje jedynie ów temat.

Trochę z innej strony podejmuje go Jürgen Schriewer, pisząc o narodzinach procesu bolońskiego („»Zracjonalizowany mit« w europejskim szkolnictwie wyższym”). W swym intrygującym [chyba takie określenie nie jest przesadą] artykule, odwołującym się do ana-

¹ Por. artykuł M. Kwieka, *Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty*, w niniejszym numerze „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”.

² Tamże.

liz neoinstytucjonalnych, wyjaśnia pojawienie się procesu bolońskiego. Nie wchodząc w szczególności jego analiz, powiedzmy, że model boloński i kojarzona z nim reforma szkolnictwa wyższego według tego autora powstały dość przypadkowo i ewoluowały dość arbitralnie.

Wreszcie *last but not least* jest temat umiędzynarodowienia jako narzędzia zmian w szkolnictwie wyższym krajów skandynawskich, który porusza Kazimierz Musiał. Pisze on wprost, odwołując się do analizy neoinstytucjonalnej, o micie: „Umiędzynarodowienie postrzegane przez pryzmat perspektywy neoinstytucjonalnej jest mitem organizacyjnym i staje się nadzwyczajnym standardem, który jest manifestowany przez organizacje, nawet jeśli nie przyczynia się on do podniesienia ich wydajności (Christensen i in. 2007, s. 57–58). Dzięki temu organizacje w sektorze publicznym upodobniają się do siebie, czyli w naszym przypadku umiędzynarodawiają swą działalność, gdyż imitując wzorce postępowania, dążą do lepszego wpasowania się np. w intencje rządu lub ministerstwa narzucającego pewną wizję efektywnego działania w danej dziedzinie w globalnej rzeczywistości”³.

Zamykają ten wątek dwa artykuły: Piotra Górskiego „Edukacja, idea uniwersytetu, ewaluacja” i Ireneusza Białeckiego „Etos i polityka w nauce”. Pierwszy dotyczy celów edukacji i misji uniwersytetu, które na pewno niewiele mają wspólnego z polityką efektywności i parametryzacji, a w drugim – mowa jest o etosie akademickim i niszczącej go polityce parametryzacji.

Na koniec trzeba koniecznie wspomnieć o dwu jeszcze ważnych pozycjach, od których być może należało zacząć niniejsze wprowadzenie. Z wywiadu z prof. Zbigniewem Marciniakiem, zajmującym kolejno stanowiska wiceministra w Ministerstwie Edukacji, a potem w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, dowiadujemy się bardzo wiele o tym, jak staje się polityka. I także bardzo ważnym, wartym uważnej lektury jest drugi w tym tomie artykuł Marka Kwieka „Uniwersytety, produkcja wiedzy i konkurencyjność gospodarcza w Europie Środkowej”. Obecnie w krajach rozwiniętych polityka wobec szkolnictwa wyższego odwołuje się do jego roli w tworzeniu społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Marek Kwiek dowodzi, że w krajach postkomunistycznych konkurencyjność ich gospodarek w znacznie mniejszym stopniu aniżeli w krajach starej UE zależy od wiedzy i innowacji tworzonych w szkołach wyższych.

Ireneusz Białecki

³ Por. artykuł K. Musiała, *Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego odpowiedzią na wyzwania globalizacji – doświadczenia Europy Północnej*, w niniejszym numerze „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”.

O sposobach finansowania działalności naukowo-dydaktycznej szkół wyższych w Polsce

Rozmowa z dr. hab. Zbigniewem **Marciniakiem**,
prof. Uniwersytetu Warszawskiego, podsekretarzem stanu
w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego
w latach 2010–2012¹

Ireneusz Białycki: Chciałbym, żebyśmy porozmawiali na temat przyjętego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego sposobu podziału dotacji dydaktycznej dla szkół wyższych. Na temat ministerialnego algorytmu, zastosowanych przy nim wag itd.

Zbigniew Marciniak: Wprowadzenie algorytmu podziału dotacji dydaktycznej uczyniło decyzje finansowe ministra nauki i szkolnictwa wyższego jednoznacznymi, lecz jednocześnie pozbawiło ministerstwo możliwości interwencji finansowej, nawet w sytuacjach awaryjnych. Dla przykładu, dwa lata temu jedna z uczelni na Wybrzeżu, na skutek mało odpowiedzialnej polityki ówczesnych władz, miała poważne kłopoty finansowe. Po zmianie władz kłopot pozostał – nowe władze, mimo pełnego zrozumienia w ministerstwie źródła problemu, musiały stworzyć plan naprawczy, by samodzielnie wyjść z deficytu. Bardzo ważną sprawą jest właściwe zrozumienie sensu algorytmu finansowania działalności dydaktycznej szkół wyższych. Otrzymywane z ministerstwa środki nie są refundacją poniesionych kosztów, lecz dotacją na prowadzenie kształcenia. W ramach tej kwoty (i przychodów własnych) uczelnia organizuje swój proces dydaktyczny.

Tymczasem koszty prowadzenia tego samego kierunku studiów zwykle różnią się znacznie w zależności od konkretnej uczelni i wcale nie muszą odpowiadać wysokości dotacji. Są dwie istotne wady tego sposobu finansowania. Pierwsza to taka, że algorytm uderza przede wszystkim w uczelnie, które chcą się szybko zmieniać. Druga to brak w nim motywacji do szybszych reform w uczelni.

I.B.: Taką konkurencyjną formą finansowania są kontrakty, których realizację planowano np. na 4–5 lat...

¹ Prof. Z. Marciniak zajmował wiele stanowisk w administracji państwowej, uniwersyteckiej i w organizacjach międzynarodowych. Był m.in. wiceministrem Edukacji Narodowej, szefem Państwowej Komisji Akredytacyjnej, dyrektorem Instytutu Matematyki UW. Od 2003 roku jest członkiem grupy ekspertów w OECD.

Z.M.: ...i ta opcja wydaje się lepsza. Sugestie autorów obu strategii reformy szkolnictwa wyższego² były właśnie takie, żeby wprowadzić kontraktowe finansowanie dydaktyki. Uznaliśmy (uczestniczyłem w tych dyskusjach), że jest to trafna idea, ale należy do jej wdrożenia dojść w dwóch etapach. W pierwszym trzeba wprowadzić mechanizmy, które postawią w centrum uwagi sprawę jakości kształcenia i jego efektywności, czyli należy wdrożyć Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Po skutecznym wdrożeniu tego pro jakościowego paradygmatu zarządzania dydaktyką szkół wyższych powstanie klarowna mapa jakości kształcenia, odniesiona do misji każdej z uczelni i realizowanych przez nią zadań. To stworzy warunki do przejścia do drugiego etapu – kontraktowania dydaktyki na podstawie tejże mapy jakości. Inną użyteczną przesłanką do podejmowania właściwych decyzji w tym zakresie jest dobra informacja na temat losów absolwentów poszczególnych szkół i kierunków studiów na rynku pracy. Stąd wzięta się dyspozycja ustawowa, by monitorować losy absolwentów.

Z algorytmem związany jest także inny dylemat. Otóż podstawowym czynnikiem rozstrzygającym o wysokości finansowania jest liczba studentów. Zachęca to uczelnie do maksymalizacji liczby studentów, w szczególności poprzez (czasem absurdalne) obniżanie kryteriów rekrutacyjnych. Choć jest jasne, że koszty kształcenia zależą od liczby studentów, chciałoby się osłabić działanie tego czynnika na rzecz innych o charakterze pro jakościowym. Nie jest jednak łatwo wygenerować dziś wiarygodne wskaźniki, które by temu celowi służyły. Wierzę, że po wdrożeniu KRK sytuacja będzie łatwiejsza.

I.B.: Wydaje mi się, że – przynajmniej teoretycznie – rozwiązań jest wiele. Można płać według liczby studentów albo za jakość, by nie zmuszać dobrych szkół do obniżania kosztów lub podnoszenia efektywności kosztem jakości. Można albo na wszystko organizować przetargi czy konkursy, albo np. powierzyć pieniądze KRASP czy Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego, niech same dzielą pieniądze... Złe są szkoły, jak nie ma selekcji, kiedy nie zachęca się do merytorycznej selekcji, która podnosi jakość studiów i odsiewa miernych studentów.

Z.M.: To prawda, tylko że...

I.B.: To tylko przykłady teoretyczne – jak zmniejszyć negatywne strony płacenia od studenta. Sytuacja ta sprawia, że uczelnie przyjmują nawet najślabszych, trzymają ich jak najdłużej i dają dyplomy każdemu, bo za studentem idą pieniądze.

Z.M.: W ministerstwie cały czas trwają w tym zakresie prace studyjne. Przeprowadzane symulacje wskazują na to, że zachodzi potrzeba zdefiniowania kilku niezależnych i wiarygodnych wskaźników związanych z jakością kształcenia. Jednym z nich mogłyby być oceny Polskiej Komisji Akredytacyjnej, ale nawet w tym przypadku nie jest jasne, jak te oceny przełożyć na kwoty.

I.B.: Zastanawiam się, dlaczego rektorzy, np. z KRASP-u, nie umówią się w kwestii stałego podziału puli kandydatów, tak żeby każda uczelnia miała stałą proporcję ogólnej liczby przyjmowanych. Jeśli zamiast stu studentów przyjmie się pięćdziesięciu lepszych, to dotacja na studenta wzrośnie – powiedzmy – ze złotówki do dwu złotych. Bo przecież pula pieniędzy na dotację jest stałą częścią budżetu państwa, niezależną od liczby przyjętych na studia. Wówczas za mniej pracy, za mniej dydaktyki, choć lepszej jakości (bo

² Mowa o dwu strategiach rozwoju szkolnictwa wyższego na lata 2010–2020. Pierwsza – przygotowana przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich, druga – przez firmę Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

z lepszymi studentami), wszystkie uczelnie dostałyby więcej pieniędzy. Chyba taka gra z ministerstwem się opłaca.

Z.M.: W KRASP-ie wszyscy to wiedzą.

I.B.: Po co więc w to grać? W zeszłym roku Uniwersytet Warszawski za większą liczbę studentów otrzymał mniej pieniędzy.

Z.M.: Tak, bo inni byli bardziej obrotni.

I.B.: Ale jak to zrobili?

Z.M.: Po prostu ostrym naborem kandydatów na studia.

I.B.: Ale w jaki sposób? Istnieją przecież ograniczenia w zwiększaniu limitu przyjęć.

Z.M.: Tworzy się nowe kierunki studiów i prowadzi ostrą politykę prorekrutacyjną wśród uczniów szkół średnich na swoim terenie.

I.B.: Wszystko to jest chyba zgodne z prawem, bo ustawowe ograniczenia przyjęć nie mogą przecież dotyczyć nowo otwieranych kierunków studiów?

Z.M.: Ale to pokazuje, że KRASP ma jeszcze długą drogę przed sobą, żeby dojść w tej sprawie do jakichś rozwiązań. Już w poprzedniej kadencji KRASP-u namawiałem, by coś zrobić w sprawie polityki rekrutacyjnej na studia, w szczególności, by sformułować jednolite, zaostrzone wymagania dotyczące wyników matury. Wielu rektorów odpowiadało mi wówczas, że ich nie interesuje podnoszenie wymagań maturalnych, gdyż z przyczyn finansowych muszą „brać, jak leci”. Na szczęście nie każdy tak odpowiadał. Ale z drugiej strony można to zrozumieć. Rektorzy obawiają się nizu demograficznego. W uczelniach publicznych w sposób widoczny spada liczba studentów na studiach płatnych. Zjawisko to dotyczy także kilkuset szkół niepublicznych; w wielu z nich liczba chętnych do podjęcia studiów z roku na rok spada szybciej, niż wynika to ze statystyk demograficznych.

Zabieg, jaki wykonał Senat Uniwersytetu Warszawskiego, polegający na ustaleniu minimalnej bariery rekrutacyjnej, jest w tej sytuacji – moim zdaniem – słuszny. To zapobiegnie przyjmowaniu najslabszych kandydatów na studia dzienne. Senat podjął tę decyzję, mimo iż w porównaniu z ubiegłym rokiem UW stracił kilka milionów złotych przychodów ze studiów płatnych.

I.B.: Ale to się uczelni opłaca?

Z.M.: Procesom demograficznym szybko nie zapobiegniemy. Natomiast dbałość o jakość kandydatów na studia jest podstawowym warunkiem pozycjonowania się uczelni na mapie szkolnictwa wyższego.

I.B.: A wracając jeszcze do algorytmu, czyli dotacji na dydaktykę, chodzi mi o parametry. Na jakiej zasadzie w dotacji płaci się za studenta 35% całej, dzielonej algorytmem sumy, za kadre też 35%, a 10% ma iść na zrównoważony rozwój, natomiast stała przeniesienia to 70% całej dotacji?

Z.M.: Nie ma żadnego racjonalnego uzasadnienia. Wskaźniki te zostały kiedyś ustalone *ad hoc*. Natomiast istnieją współczynniki, tzw. współczynniki kosztochłonności kierunków studiów, które są raczej wynikiem negocjacji niż realnej kalkulacji kosztów. Tę sprawę trzeba na nowo przemyśleć, bo zgodnie z ustawą istnieje sztywna lista kierunków studiów, a więc także sztywna lista współczynników kosztochłonności. Co zrobić? Można np. pomyśleć „średnioobszarowo”. Mamy osiem dużych i dość jednorodnych obszarów kształcenia. Może wystarczyłoby określić średnią kosztochłonność dla danego obszaru. Jeśli kierunek studiów lokuje swoje efekty kształcenia w więcej niż jednym obszarze, można by brać pod uwagę współczynnik ważony, proporcjonalnie do udziału obszarów w zasobie

zaprojektowanych efektów kształcenia. Taki sposób liczenia ma tę zaletę, że uczelnia, rozważając uruchomienie nowego kierunku studiów, będzie w stanie przewidzieć, jaki skutek finansowy spowoduje jego zaistnienie.

I.B.: Jeszcze raz nasuwa się rozwiązanie, że zamiast uczyć dwa tysiące studentów, uczmy tysiąc. Za te same pieniądze. Bo cała pula pieniędzy do podziału jest przecież taka sama, niezależnie od liczby przyjętych kandydatów na studia. Mamy jakieś kwoty przyjęć, mniej się męczymy ze studentami, ponieważ mamy lepszych. Albo podzielić ich na dwa szczeble, żeby studia licencjackie były masowe, a magisterskie – bardziej elitarne.

Z.M.: Jasne, ale jeszcze jedną rzecz trzeba przełamać. To leży w gestii ministra. Usunąć mianowicie słowo *pensum*, ponieważ wielu nauczycieli akademickich obawia się, że zabraknie dla nich zajęć.

I.B.: I to jest bardzo szkodliwe.

Z.M.: Tak. Najlepiej byłoby pensum skasować, ponieważ nie jest ono do niczego potrzebne. To jest raczej świadectwo naszej nieufności społecznej niż cokolwiek innego. Pamiętam pierwsze eksperckie rozmowy na temat Krajowych Ram Kwalifikacji w 2009 roku. W jednej z dyskusji prof. Andrzej Kraśniewski powiedział, że w uczelniach kształcących bardzo „różnicowanych” studentów należałoby wprowadzić bardziej różnicowane formy dydaktyczne, bo te obecne są niewystarczające. Oczywiście miał rację. Rozmawialiśmy z Panią Minister na ten temat i ona zaproponowała, by dokonać odpowiedniej zmiany w projekcie nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym. Gdy szukałem odpowiedniego do tego miejsca w ustawie, znalazłem istniejący od lat zapis mówiący, że formy zajęć dydaktycznych ustala senat uczelni. Nie ma w ustawie żadnych odniesień do wykładów, ćwiczeń, laboratoriów. To wszystko zależy od samych uczelni.

Jednak tak się dzieje w większości polskich uczelni, że są tylko wykłady, ćwiczenia, laboratoria i seminaria. Przychodzi nauczyciel, bierze klucz do konkretnej sali i odbywa tam w oznaczonych godzinach zajęcia. Wygląda na to, że tak się dzieje także dlatego, że jest to najdogodniejsza forma kontroli pracy nauczyciela akademickiego.

Gdyby nie było pensum, to nauczycielom należałoby przydzielić konkretne zadania. I, moim zdaniem, całkowicie akceptowalnym zadaniem byłaby indywidualna opieka nad grupką uzdolnionych studentów albo prowadzenie konsultacji do lektur samodzielnie analizowanych przez studentów.

Na wydziałach, które od dawna borykają się z brakiem kandydatów na studia, samo życie wymusiło zróżnicowanie form dydaktycznych, gdyż konsekwencją szerokiego naboru jest duże zróżnicowanie poziomu możliwości intelektualnych studentów. Dla przykładu, na wielu wydziałach fizyki od dawna prowadzi się podstawowy wykład z matematyki, o zróżnicowanym poziomie wymagań, adekwatnym do wcześniejszej wiedzy ich uczestników.

I.B.: ...żeby zaliczyć pensum?

Z.M.: Żeby uchwycić kontakt intelektualny ze studentami oraz uzyskać postępy w nauce.

I.B.: Myślałem, że jest tam silna autoselekcja, że zgłaszają się tylko bardzo zdolni i silnie motywowani. Bo kto inny pójdzie na fizykę, żeby zostać nauczycielem? Po studiach z fizyki dobra praca i kariera są chyba tylko w nauce.

Z.M.: ...sam kierunek odstrasza...

I.B.: Dlaczego odstrasza? To tylko silna motywacja...

Z.M.: Tak więc są wydziały, które potrafią sobie radzić, i takie, w których panuje obawa o realizację pensum. To jest jeden z powodów, dlaczego mamy przeładowane plany zajęć.

Ale to jakiś absurd. Jak się porówna nasze uczelnie z najlepszymi uczelniami z innych krajów, to okazuje się, że tam studenci mają nawet o połowę zajęć mniej w porównaniu z tym, co mamy w Polsce. A ich absolwenci nie wychodzą ze szkoły wyższej gorzej wykształceni; po prostu w czasie wolnym od zajęć studenci muszą się sami systematycznie dużo uczyć. My też mamy sporo dobrych studentów, którzy potrafiliby sami bardzo wiele się nauczyć.

I.B.: Czyli jest większa samodzielność i rozwój...

Z.M.: Oczywiście. U nas pokutują mankamenty kulturowe – przyzwyczailiśmy się, że jak studentowi wszystkiego sami nie opowiemy, to nie będzie nic umiał.

I.B.: Likwidacja pensum wydaje mi się szalenie istotna. Mogłoby to uelastyczyć działanie wydziałów. Przecież chodzi o to, by dobrze uczyć i badać, a jak to się robi i w ile godzin – to ma znaczenie drugorzędne. Ale wracając do algorytmu i innych procedur: jak popatrzeć na inne kraje, to jednak jest bardzo duża homogenizacja. Najczęściej formuła wypracowywana jest w Ameryce i potem w jakimś sensie generalnie udoskonalana przez ekspertów. Na przykład w takich instytucjach, jak OECD. Ale czasami jakiś wzór, jakieś rozwiązania ustanawia się i powszechnie stosuje, choć nie są optymalne czy dopasowane do specyfiki jakiegoś kraju...

Z.M.: ...ale to jest administracyjnie wygodne. Minister chce pomóc, ale nie może. Każda regulacja szczegółowa zdejmuję odpowiedzialność. Tak więc minister daje pieniądze raz na rok i ma problem z głową. Mam świetny przykład z mojego podwórka. Mieliśmy do niedawna standardy kształcenia dla każdego kierunku studiów. Przestudiowałem je na zamówienie Komitetu Nauk Matematycznych PAN pod względem zawartości matematycznej. I wyszło mi, że na dwóch trzecich kierunków studiów uczy się matematyki. Można jednak dostrzec wiele niekonsekwencji. Na przykład na kierunku chemia przewidziano 60 godzin matematyki na zakres treści, których realizacja na kierunku matematyka zajmuje niemal trzy lata. Zapytałem więc przy pierwszej okazji chemików, jak im się udaje te sprawy pogodzić. Odpowiedź była porażająco prosta: skoro minister podpisał, widać można. Nadmierne regulacje „z góry” skutkuje zdjęciem odpowiedzialności. Z algorytmem finansowania dydaktyki jest trochę podobna sytuacja – algorytm *de facto* petryfikuje sytuację zastaną. Tylko od wynalazczości uczelni i ewentualnie dochodów pobocznych zależy, jak się będą zmieniały, żeby uzyskać coś lepszego.

I.B.: Zamierzałem zapytać trochę inaczej. Czy to oznacza, że taka formuła musi być ciągle testowana i szlifowana. Czy to się robi? zmienia wagi, cyzeluje?

Z.M.: Z tego, co wiem, w ministerstwie trwają prace studyjne i symulacje różnych wariantów rozwiązań. Myślę, że do tematu algorytmu finansowania dydaktyki powróci się w przyszłości. Póki co, pójdzie w stronę kierunków zamawianych jest generalnie chyba najlepszym sposobem. Ale warunkiem wstępnym jest orientacja w tym, gdzie można kontraktować dobrze.

I.B.: ...ale algorytm podkreślający słabe wydziały w zasadzie powinien być wewnątrz uczelni; algorytm podziału dotacji uczelnianej między wydziały. Jednak to chyba niemożliwe, bo musi obowiązywać ta sama zasada, co w algorytmie zewnętrznym, ministerialnym. Tak więc, skoro w algorytmie ministerialnym płaci się od studenta i zarabia na studencie, to algorytm wewnętrzny powinien to powtarzać. W rezultacie – słabe wydziały przyjmują

jeszcze więcej słabych studentów i stają się jeszcze słabsze – przynajmniej dydaktycznie. To jest zła polityka.

Z.M.: ...ale rektor nie musi się tłumaczyć z tego, że ma słaby wydział. A minister nie ma takiego mechanizmu promującego dotacją zamknięcie przez rektora słabego wydziału. To dzisiaj jest niemożliwe. A przecież wiemy, że są takie wydziały rozsiane po całej Polsce. Na przykład najlepsze wydziały prowadzą słabe wydziały-filie w ośrodkach zamiejscowych. I to wszyscy wiedzą.

Jest wiele innych dylematów. Jeden z nich pojawi się, kiedy będziemy przedkładać nasze Krajowe Ramy Kwalifikacyjne w Europie.

I.B.: Jak to?

Z.M.: W sprawach systemu kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jesteśmy zaawansowani zupełnie nieźle. Bo w niektórych krajach Europy jest tak, że mają tam opracowany model teoretyczny, ale nie jest wdrożony. Otóż na pewno w pewnym momencie pojawi się pytanie, jaki procent studentów, którzy kończą pierwszy stopień studiów, kończy też drugi stopień studiów. Średnia europejska wynosi ok. 25%. A u nas jest to dziś aż ok. 59%. Złośliwe argumenty są takie, że u nas kryteria są za łatwe, skoro aż tylu daje radę.

I.B.: A średnia w Unii wynosi tylko 25%?

Z.M.: Zgadza się, ok. 25%. W Stanach Zjednoczonych jest zresztą podobnie.

I.B.: To jest rozsądne...

Z.M.: Tak, bo i na rynku pracy też nie ma tylu posad dla magistrów. Prawda jest taka, że u nas wymagania na licencjat niewiele różnią się od wymagań na magisterium. Gdyby były realizowane uczciwie i egzekwowane, mielibyśmy licencjatów na poziomie europejskich magistrów!

I.B.: A czy temu nie jest także winny algorytm, płacący od studenta również na studiach magisterskich? Podobno była jakaś straszna niechęć ze strony studentów, by poprzestać na licencjacie, bo na rynku pracy nie chciano licencjatów.

Z.M.: Rynek pracy nie miał na co reagować, bo tych licencjatów do niedawna w ogóle nie było. W krajach, w których studia dwustopniowe funkcjonują od dłuższego czasu, to się ładnie poukładało. Na przykład w Belgii i Holandii. Kiedy byłem szefem Komisji Akredytacyjnej, utrzymywałem kontakty z tamtejszymi agencjami akredytacyjnymi i one dostarczały mi na ten temat mnóstwo informacji. Dowiedziałem się m.in., że rynek pracy fantastycznie wchłania zarówno magistrów, jak i licencjatów, a nawet absolwentów tzw. *short cycle*, czyli jeszcze krótszych i mniej ambitnych studiów dla tych, którzy nie są w stanie sprostać wymaganiom licencjackim. Bo można im zaoferować niższe zarobki niż magistrów, a już mają pewne umiejętności, które są całkowicie wystarczające na pewnych posadach. No i teraz pozostaje pytanie, jaki mechanizm powinien te sprawy uregulować. Mówię o tym rektorom i dziekanom, a oni odpowiadają, że dostają finansowanie za każdego studenta, więc nie opłaca się zniechęcać studentów do podejmowania studiów drugiego stopnia. Można by pomyśleć, że istnieje bardzo proste rozwiązanie – można powiedzieć dziekanowi: na drugi stopień dostajecie tyle samo pieniędzy za mniejszą liczbę studentów. Jeśli macie np. stu studentów na pierwszym stopniu, to na drugim stopniu magisterskim dostajecie taką samą kwotę za pierwszych dwudziestu pięciu i ani grosza więcej.

No, fantastycznie, tylko życie jest bardziej złożone. Są takie kierunki, gdzie wszyscy nadają się na drugi stopień. Ale są w Polsce w niektórych uczelniach także kierunki studiów, na których nikt się nie nadaje na drugi stopień. Trzeba więc odwołać się jednak do

mechanizmów jakościowych, żeby nie każdemu opłaciło się brać studentów na studia magisterskie.

I.B.: Jest problem, czy te wszystkie kryteria pro jakościowe się sprawdzają. Czy bardziej uderzają w lepsze szkoły, czy w słabsze (jak powinny)? Wydaje mi się, że ten kryzys niekoniecznie eliminuje słabsze ośrodki.

Dodam jeszcze, że opinie studentów o zajęciach i wykładowcach bywają bardzo zawodne. Chyba bardziej adekwatne są oceny studentów nauk ścisłych i przyrodniczych. Trzeba też pamiętać, że na opinie wpływa przekaz medialny. Wszyscy teraz wierzą mediom, że wyższe wykształcenie nic nie daje...

Z.M.: To bzdura, bo żadne badania tego nie potwierdzają, że uczelnie są fabrykami bezrobotnych.

I.B.: A propos tych złych stron, to nigdy nie wiadomo, ile można zwalić na algorytm. Pewną liczbę negatywnych zjawisk w szkolnictwie wyższym da się złożyć na karb algorytmu, np. rekrutowanie coraz słabszych studentów i słabszą dydaktykę.

Adam Gałkowski: Jeśli mogę dorzucić moje spostrzeżenie z kierunków humanistycznych. Otóż mamy przedmioty ogólnouniwersyteckie. I wydziały są w jakimś sensie karane finansowo za te przedmioty, ponieważ otrzymują one pieniądze tylko za tych studentów, którzy pochodzą z własnych wydziałów. Studenci z innych wydziałów nie są wliczani do dorobku mojego wydziału. Efekt jest taki, że mój wydział nie otrzymuje pieniędzy za studentów z innych wydziałów. Mam więc w semestrze, założmy, siedemdziesięciu studentów, ale wydział otrzymuje pieniądze tylko za szesnastu – tych, którzy studiuje na moim wydziale. Jestem więc, z punktu widzenia wydziału, nieopłacalny. Chociaż w liczbie godzin zajęć wypracowuję pensum. A przecież są to przedmioty, które spełniają cechy przedmiotów interdyscyplinarnych i, o czym już wszyscy chyba zapomnieli, wciąż podobno jesteśmy na jednej uczelni. Okazuje się, że nie zawsze interes uczelni pokrywał się z interesem wydziału i odwrotnie. A regulacje biurokratyczne kwitują.

I gdzie w tym wszystkim mieszczą się założenia procesu bolońskiego? A może po prostu nie potrafimy korzystać z uprawnień, jakie daje uczelniom autonomia akademicka?

Z.M.: Zgadza się w stu procentach. U nas nowy system finansowania wciąż jest w powijakach. Rozmawiałem z kimś, kto robił magisterium z nauk politycznych na Harvardzie. Zapytałem go, jak te studia wyglądały. Odpowiedział, że zajęcia politologiczne zajmowały jakąś połowę jego kursów. Druga połowa została podzielona na siedem koszyków: nauki ścisłe, przyrodnicze, sztuka i inne. Chodziło o to, ażeby studenci zetknęli się z metodologią innych dziedzin nauki. Bo taki właśnie jest sens instytucji uniwersytetu.

U nas do nie tak dawna w ogóle nie było zajęć ogólnouniwersyteckich, zamykało się studenta w granicach wąskiej specjalizacji. Wciąż jesteśmy przywiązani do specjalizacji i studenci nie mają pojęcia o szerszym kontekście. Tego typu wewnętrzne komplikacje bardzo utrudniają prowadzenie studiów. W tej sprawie mamy jeszcze wiele do załatwienia, bo jesteśmy uniwersytetem ambitnym. Poza tym mamy jeszcze więcej „kwiatków”.

I.B.: A czy algorytm wewnętrzny stymuluje konkurencję między wydziałami, co nie zawsze jest dobre...?

Z.M.: Środki finansowe zawsze są ograniczone. Jeśli polityka jest otwarta i ma jasno określony kierunek, to jest ona akceptowalna. Z własnego doświadczenia, zdobytego podczas pracy na stanowisku dyrektora Instytutu Matematyki, wiem, że jest możliwe wprowadzenie motywacyjnego zróżnicowania płac, o ile tylko zastosowane kryteria są przejrzyste.

I.B.: Kryteria merytoryczne to dobra podstawa różnicowania wynagrodzeń. Jednak nie we wszystkich dyscyplinach są one jednakowo czytelne i niekwestionowalne. W naukach społecznych istnieje pogląd, że kryteria ocen także w nauce są arbitralne i służą przede wszystkim utrwalaniu istniejącej hierarchii. Wśród studentów widać, że chcą oni być równi i traktowani jednakowo niezależnie od wyników i nakładu pracy. Każdy jest równie dobry jak inny, tylko inaczej.

Z.M.: Rozumiem tę sytuację i rozumiem, że to w moim Instytucie działało, a nie działa gdzie indziej. W mojej dyscyplinie mamy to szczęście, że obowiązuje absolutne kryterium prawdy i jakości. I mamy uznane społecznie rankingi czasopism. W tej kwestii nie było sporu. U nas takie dyskusje w ogóle się nie zdarzają.

I.B.: Ale obowiązują pewne wskaźniki, parametry i procedury oceniania jakości. Skłaniają one do gry pod te procedury, do strategii gromadzenia punktów, podkreśniania wskaźników (już mówił Pan Profesor o tym: nabijanie godzin do pensum, rekrutacja słabych kandydatów i promowanie ich na wyższe lata – bo to poprawia algorytm). W sumie tworzy się gra, która degeneruje i deformuje działalność akademicką: badania i dydaktykę. Bardziej to chyba dotyczy nauk społecznych i humanistyki aniżeli nauk ścisłych i przyrodniczych.

Z.M.: Faktycznie, matematycy są w komfortowej sytuacji. Mają dostęp do globalnej bazy wszystkich publikacji, jakie ukazały się na świecie. Jeżeli ich tam nie ma, tzn. że one nie były ważne. Prace ogłaszane w jakichś zeszytach lokalnych w ogóle się nie liczą. Ludzie to rozumieją i przy ocenach dorobku często nawet tych prac nie zgłaszają. Dotyczy to np. artykułów popularnonaukowych. Nawiasem mówiąc, to szkoda, bo artykuły popularnonaukowe wywierają czasem ogromny wpływ na edukację. Niemniej, jeżeli kryteria naukowości mają rozstrzygać o wysokości zarobków pracowników, to się tego trzymamy. Taki mechanizm jest przejrzysty. Zdaję sobie sprawę, że w naukach humanistycznych takich baz danych nie ma... Trzeba sobie radzić inaczej. Ostatnio słyszałem, że humaniści informują się nawzajem o cytowaniach w książkach.

I.B.: Ale jest coś takiego, że nawet w tak „mętym” świecie, jak aktorski, gdzie kryteria jakości są bardzo niejasne, kiedy zbierze się jakieś grono wybitnych postaci, to nie ma kłótni o to, kto jest najlepszy. Jest zastanawiająca zgodność w typowaniu najlepszych. Myślę, że coś podobnego odnosi się do humanistyki i nauk społecznych. Środowisko samo wie najlepiej, kto jest dobry, bez cytowań, rangowania czasopism itp. parametrów. Wobec tego mam pytanie, czy zamiast tych parametrów nie poprzestać na tzw. *peer review*, czyli ocenach kolegów? Oczywiście trzeba by obmyślić dobrą procedurę oceny, może anonimową...

Z.M.: Jest to kwestia zaufania do opinii? Wobec tego pojawia się kolejne pytanie, na ile bylibyśmy w stanie taki zdrowy system wygenerować. Przy całej świadomości, że wiele słabych uczelni istnieje tylko dzięki temu, że wybitni profesorowie z dużych uczelni tam dorabiają. Ci sami ludzie, którzy byliby najlepszymi kandydatami do udziału w ocenach. Po tym doświadczeniu naprawdę mam poważne wątpliwości. Czy bylibyśmy w stanie wygenerować zdrowy system, który przyniesie takie recenzje, które nie będą budziły dużych wątpliwości?

Zresztą widzimy, co się dzieje w ocenach pracy naukowej. Nie ma negatywnych recenzji. Ludzie uciekają od zdecydowanych ocen.

I.B.: ...widać to szczególnie w naukach społecznych...

Z.M.: Tak jest wszędzie. My [matematycy – przyp. I.B.] spotykamy się z tym zjawiskiem od lat. Nie czekając na poważniejsze rozwiązania, przy tych zasadniczych awansach, czyli przy habilitacji i profesurze, prosimy o zagraniczną recenzję uczonych na poziomie Nobla. I wtedy przychodzi tekst, z którego wynika, czy to jest uczciwie napisane i ile to jest warte. Bez owijania w bawełnę, bez długich wywodów, ile to człowiek się napracował i czy zasługuje na awans. I tym się posiłkujemy, bo krajowe recenzje są często wymijające. Jeśli coś jest wybitnego, to piszą, że jest wybitne. Jeśli coś nie jest wybitne, to piszą, że dobre. Ale tak naprawdę rangę dorobku widać po tym, gdzie materiał został opublikowany. Podsumowując, jeśli ten dorobek nie figuruje w wydawnictwach cenionych na świecie, to wtedy zachodzi poważna wątpliwość co do jego jakości.

I.B.: Nawiasem mówiąc, dawno temu robiłem badania matematyków. Widać było ich kulturę merytoryczną, uwrażliwioną także na stronę estetyczną twórczości matematycznej. Taki etos, który może skłaniać do przeprowadzania rzetelnych ocen.

Z.M.: ...znaczy, są ładne i brzydkie stwierdzenia. Ten etos istnieje. Jeżeli chodzi o tę elegancję, to jest to prawda. Przytoczę anegdotę. Jednym z najwybitniejszych matematyków XX wieku był Węgier Pál Erdős. Żył bardzo długo – do dziewięćdziesiątki. Taki uczony „wędrujący”, bo nie miał domu. Żył od konferencji do konferencji. Zmarł w 1996 roku w Warszawie. Wymyślił on ideę książki pt. *Dowody z Księgi*³ – w jego koncepcji dobry Bóg ma księgę ksiąg z pięknymi dowodami wszystkich matematycznych twierdzeń; nam udaje się czasem coś w niej podejrzeć. My właśnie pracujemy w takim etosie. Staramy się, żeby to, co robimy, było ładne. Ludziom, którzy nie znają się na matematyce, może się wydawać, że nie ma niczego ładnego w tych znaczkach. Ale kiedy ktoś się tym zajmuje, to wie, o co chodzi.

I.B.: W naukach społecznych panuje przekonanie, że w naukach ścisłych pewne prawa się odkrywają, natomiast w naukach społecznych się wymyśla.

Z.M.: Wiem, o co chodzi. O umiejętność wnioskowania, co jest bardziej, a co mniej ważne.

I.B.: Mam jeszcze jedno pytanie. Chodzi nie tylko o Polskę, bo podobne zjawiska nasilają się w Unii Europejskiej. Wprowadzanie procedur. Zastępowanie nimi rozmaitych delegacji i uprawnień związanych z odpowiedzialnością. Algorytm jest tu tylko jednym z przykładów. Na przykład zasada rozdziału stypendiów. Teraz obowiązują jakieś rozbudowane procedury. Są stypendia naukowe i socjalne. Wśród tych drugich jest m.in. pula nieszczęśliwych zdarzeń losowych. I cała lista zdefiniowanych przypadków losowych. Według wprowadzanych procedur np. ciąża się na niej nie znalazła, a przecież ciąża w wyniku gwałtu już takim nieszczęśliwym przypadkiem losowym mogłaby być. Wszystkiego nie można przewidzieć i zdefiniować procedurami. Zawsze będą przypadki graniczne, wyjątki. Co gorsza, procedury, wskaźniki zawsze skłaniają do manipulacji, do gry pod wskaźniki, co deformuje merytoryczne cele działania. Czy nie lepiej byłoby w przypadku stypendiów, żeby pieniądze zostały podzielone proporcjonalnie między wydziały. A jeżeli dziekan sam nie chce dzielić stypendiów, bo boi się odpowiedzialności, to dałby studentom, niech oni dzielą pieniądze sami...

Z.M.: ...ale w wielu uczelniach tak się dzieje...

I.B.: Pewien student prawa, członek odnośnej komisji, opowiadał mi, że po siedem godzin dziennie zajmuje się rozsądzaniem jakichś przypadków...

³ Pál Erdős, *Dowody z Księgi*, tłum. P. Strzelecki, PWN, Warszawa 1992.

Z.M.: ...bo w samorządzie działają różne grupy nacisku... Zresztą, uważam, że nie jest tak źle. W samorządzie działa dość silna grupa nacisku studentów niepełnosprawnych, którzy starają się zdobyć jak najwięcej środków...

I.B.: ...więc to jest demokratyzacja i interesy. Ameryka, która była kiedyś takim wolnym od procedur miejscem, stała się teraz krajem procedur, gdzie nie można bez nich nic zrobić. Lepiej chyba procedury zastępować odpowiedzialnością ludzi zajmujących się określonymi sprawami (np. dzieleniem pieniędzy) i zaufaniem do nich. Jak w jakiejś grupie są wspólne zasady postępowania i zaufanie, że się je przestrzega, to nazywa się chyba w socjologii etosem. Co się tyczy szkolnictwa wyższego – kiedy byłem członkiem Senatu Uniwersytetu Warszawskiego, to tam wszyscy narzekali, że w gruncie rzeczy ministerstwo coraz bardziej ogranicza autonomię uczelni, bo jest coraz więcej takich procedur, w ramach których trzeba się poruszać, które trzeba znać. Natomiast ze strony ministerstwa ciągle pojawiają się stwierdzenia, że nowym prawem (procedurami) poszerza się autonomię uczelni. Jakże charakterystyczne nieporozumienie dwu współdziałających ze sobą w jednym systemie stron...

Z.M.: Ci ludzie nie zdają sobie sprawy, że ogromna większość procedur powstała w samych uczelniach. Nie były one obwarowane żadnymi przepisami. Świetnym przykładem jest KRK. Tam jest tylko jeden wymóg formalny – żeby senat przyjął ramowe efekty kształcenia dla kierunków studiów. I nic więcej. Tak więc żadne matryce, żadne tabele. Dalej jest powiedziane – róbcie tak, żebyście mieli efekty. A senat uczelni ma tylko zaakceptować efekty kształcenia dla kierunków. I koniec.

W zeszłym tygodniu byłem na konferencji zorganizowanej przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego na temat wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji. Głos zabierali przedstawiciele różnych uczelni. Wystąpienia dwudziestominutowe. Z przerażeniem słuchałem niektórych wystąpień. Słyszałem głosy kilku miłośników biurokracji. Mówili z satysfakcją o procedurach, jakie wprowadzili. A słuchacze w ogóle nie reagowali. Ani się nie śmieli, ani nie protestowali. Kiedy przyszła moja kolej, powiedziałem: – Pokażcie mi te przepisy, które nakazują, że trzeba to wszystko zrobić. Nie ma ani jednego takiego przepisu. Po prostu sami tworzą procedury.

I.B.: Czyli jest to jakaś ucieczka...?

Z.M.: Myślę że tak.

I.B.: Procedury zabezpieczają przed roszczeniami...

Z.M.: ...czy ja wiem? chyba tylko w sytuacji konfliktowej, ale, moim zdaniem, w środowiskach, które składają się z naukowców, nie jest to najlepsze rozwiązanie. Procedurowanie to jest wynalazek biznesu. W ten sposób organizuje się sprawnie firmę. Tylko że tam nie ma spełnionego jednego warunku, który my spełniamy. U nas pracują ludzie superinteligentni. Zamiast obmyślać, jakie procedury sformułować do uchwalenia na Radzie Wydziału, jako kierownik Zespołu Zapewniania Jakości Kształcenia zbieram pięć osób w celu omówienia konkretnego problemu jakościowego i uzgadniamy w kwadrans, co z tym trzeba zrobić.

I.B.: Pan Profesor zakłada, że procedurę można zastąpić czymś innym, czyli inteligencją uczestników. A przecież potrzebny jest jeszcze jeden warunek: wspólnota celów. Rozmawiając z kolegami, Pan Profesor zakłada, że każdy z nich chce jak najlepiej uczyć i badać. Tak przecież nie jest: niektórzy chcą po prostu robić karierę, inni – więcej zarabiać z jak najmniejszym wysiłkiem, czasem ktoś chce dobrze uczyć, ale nie lubi badań, a jeszcze inny lubi badania, albo ktoś chce mieć święty spokój zamiast uciążliwych studentów.

Wtedy racje rozumu, nawet wobec ludzi superinteligentnych, mogą nie wystarczyć, żeby skorygować czyjeś postępowanie. Potrzebne są procedury nawet najbardziej drobiazgowo i uciążliwe. Oczywiście lepszy jest etos, który w znacznej mierze przesuwają tworzenie reguł i ich interpretacje na samego naukowca i jego środowisko.

Z.M.: ...kultura ...organizacyjna. Jedna strona medalu jest taka, że tam, gdzie jest etos, tam uchwały i procedury nie są konieczne. Ale jest i druga strona medalu. Jest dużo łatwiej wymyślić uchwały, niż doskonalić system. Naprawdę wiele razy spotkałem się z tym, kiedy byłem szefem Państwowej Komisji Akredytacyjnej (PKA). Zwłaszcza od momentu, gdy postanowiliśmy, żeby włączyć studentów do zespołów wizytujących. Pamiętam rozmowę powizytacyjną z jednym z takich zespołów. Konkluzja przewodniczącego zespołu brzmiała: – Trzymają się standardów. A student na to: – Nie wiem, czy Panowie wiedzą, ale ten plan zajęć, który tak świetnie do standardu pasuje, został wczoraj... nalepiony na ścianę. Papiery były w porządku... tylko co z tego wynika?

I.B.: Czy akredytacja nie jest u nas towarem z importu, jak wiele innych rozwiązań organizacyjnych w szkolnictwie wyższym?

Z.M.: W Europie taki ruch zaczął się pod hasłem mobilności. Natomiast u nas urodził się na fali niepokoju, że w tych pomniejszych uczelniach dzieją się czasem niepokojące rzeczy. Dlatego akredytacja pojawiła się jako inicjatywa naszego środowiska akademickiego i dopiero po kilku latach doświadczeń został powołany organ państwowy do tych zadań. Jestem z tego dumny, że nasze środowisko przejął tę inicjatywę. Największe uczelnie poddały się temu, żeby nikt nie mógł odmówić i poszło, i do dziś funkcjonuje. Przy wszystkich mankamentach systemu akredytacji naprawdę pewna liczba tzw. złych kierunków jest co roku zamykana. To leży w interesie studentów. Do mnie bardzo trafia to, co kiedyś powiedział prof. Woźnicki, a mianowicie, że są dwa takie sektory, za które bierze odpowiedzialność, państwowy sektor bankowy i kształcenie. W każdym z tych sektorów klient nie jest w stanie sam ocenić, gdzie i czym ryzykuje – ani sam nie oceni wiarygodności banku, ani co z tego wyjdzie, kiedy ukończy daną szkołę. Dlatego państwo ma obowiązek go w tym wesprzeć.

Są liczne mankamenty, co tu ukrywać, nawet w najlepszych uczelniach, ale jakoś to się toczy i jeśli mnie ktoś zapyta, jak oceniam jakość kształcenia w Polsce, to mówię same dobre rzeczy. Bo wiem, głównie z rozmów z szefami innych komisji akredytacyjnych, co się dzieje w innych krajach. Wiem też z własnego doświadczenia. Po zrobieniu magisterium na Uniwersytecie Warszawskim, doktoryzowałem się w Ameryce w dobrej uczelni. Inny przykład: miałem wykład dla bioinformatyków UW z matematyki dyskretnej. Na kolokwium dałem zadania z egzaminu opracowanego dla analogicznego kursu w MIT. Moi studenci bez problemu rozwiązyali to kolokwium. Trzymamy zatem poziom taki jak trzeba.

Tak więc to nie jest zły system, aczkolwiek dość biedny. Bo to też prawda, że budżet Uniwersytetu Harvarda jest wyższy od budżetu całego polskiego szkolnictwa wyższego. To samo dotyczy budżetu na badania. Po prostu nie jesteśmy bogatym krajem. I nie każdy chce to dostrzec. Ale z drugiej strony pieniądze, jakie przeznaczamy na nasze szkolnictwo wyższe, te jedenaście miliardów złotych, to nie są w skali budżetu małe pieniądze.

I.B.: To są niemałe i małe pieniądze... wynagrodzenie bazowe na Uniwersytecie Warszawskim jest niższe niż wynagrodzenie bazowe nauczycieli szkół średnich. A co do tezy prof. Woźnickiego i odpowiedzialności państwa – opinie w tej sprawie są rozmaite. Między innymi taka, że państwo odpowiada za edukację na niższym poziomie, ale za szkoły wyż-

sze już nie. Dyplomy wydają uczelnie na własną odpowiedzialność, a nie państwo. Student też wybiera studia na własną odpowiedzialność. I student prawa na dobrej uczelni nie może mieć żalu do państwa, że nie ma dla niego miejsca w dobrej kancelarii czy w ogóle w zawodzie.

Z.M.: Co do wynagrodzeń to prawda. Pieniądze na szkoły wyższe są procentowo podobne do budżetów innych krajów, ale mają one o wiele wyższe przychody ze źródeł prywatnych. Właśnie ta sytuacja sprawia, że mamy w sumie mniej pieniędzy w szkołach wyższych. Kiedy u nas pojawiły się pieniądze z Unii Europejskiej, nasze uczelnie wyższe były jednymi z najlepiej „zasysających” te pieniądze podmiotów. Inwestycji różnego rodzaju pojawiło się przecież mnóstwo. Kiedy pojedzie się w Polskę, to nawet w tych mniejszych uczelniach widzi się nowe, piękne budynki. Większy kłopot będzie raczej z utrzymaniem tego, co wybudowaliśmy, niż z otrzymywaniem nowych środków na budowę nowych, pięknych laboratoriów. Tam, gdzie ludziom się chce, widać efekty.

Pozostaje pytanie, na ile poszerzać autonomię uczelni. Autonomia programowa to już fakt. Nikt nie może zaprzeczyć, że autonomia uczelni zyskała na nowelizacji ustawy, że uczelnie mogą układać programy kształcenia jak chcą. Natomiast pozostaje pytanie, jak dalece posunąć autonomię w zarządzaniu finansowym uczelnią? I to jest wielki znak zapytania.

I.B.: Powołanie rektora np. w drodze konkursu.

Z.M.: Tak.

I.B.: Jeszcze dwa pytania związane z algorytmem, a odnoszące się do odmiennej sytuacji wydziałów nauk ścisłych z jednej strony, a humanistycznych i społecznych – z drugiej. Po pierwsze, dziekani i prodziekani do spraw finansowych w dyscyplinach humanistycznych i społecznych często nie rozumieją zasad algorytmu. Zatem cała polityka zawarta w wagach może być nieskuteczna. Pod drugie, zadania i oczekiwania wobec wydziałów nauk ścisłych są inne niż w przypadku nauk humanistycznych i społecznych. Dąży się np. do tego, by liczba studentów na wydziałach ścisłych rosła, a na wydziałach społecznych – niekoniecznie, zwłaszcza na poziomie magisterskim. Wskaźniki określające jakość badań i nauczania – o czym już mówiliśmy – są bardziej arbitralne i skłaniają bardziej do gry „pod wskaźniki” w naukach społecznych. Może więc należałoby przygotować odrębne i odmienne algorytmy dla nauk społecznych i dla nauk ścisłych?

Z.M.: Nie do końca przekonuje mnie ta dychotomia: nauki humanistyczne i społeczne versus nauki ścisłe. W moim pojęciu matematyka jest jedną z najgłębszych nauk humanistycznych. Jeden z pierwszych humanistów, Leonardo da Vinci, nie rozumiałby zapewne w ogóle tego rozróżnienia. Nie zgadzam się także z tezą, że nauki ścisłe mają łatwiej, bo przygotowują absolwentów do pożądanego na rynku pracy zawodów, a nauki humanistyczne „kształtują ducha” i są w tym zadaniu niedoceniane. Moim zdaniem niezaprzeczalne sukcesy absolwentów matematyki na rynku pracy nie biorą się z tego, że nauczyliśmy ich pożądanego przez pracodawców sztuczek, ale z tego właśnie, że im odpowiednio „uksztaltowaliśmy ducha”. Także w badaniach poszukiwanie prawdy jest wspólnym celem wszystkich nauk. Konkludując, nasze nauki nie są wcale tak różne, jak by się mogło wydawać.

Rozmowa przeprowadzona w kwietniu 2013 roku
przez Ireneusza **Białeckiego**
i Adama **Gałkowskiego**

Ireneusz Białecki

Etos i polityka jakości w nauce

Racjonalność polityki odnoszącej się do nauki i szkolnictwa wyższego opiera się na założeniu, że celem polityki jest jak najlepsza jakość badań i nauczania. Przyjmuje się przy tym, że owa jakość jest cechą stopniowalną i mierzalną. Określają ją przyjęte i ciągle doskonalone wskaźniki i parametry. Na ich podstawie dokonuje się ewaluacji dokonań placówek naukowych. Wyniki ewaluacji są podstawą finansowania. Lepszym – według przyjętych wskaźników – placówkom płaci się lepiej. Czy taka merytokratyczna zasada podziału pieniędzy poprawia jakość badań i nauczania? Według autora brak na to przekonujących dowodów.

Na jakość badań i nauczania wpływa także etos nauki, określający wzory i wartości regulujące rolę nauczyciela i badacza. Końcowa część artykułu zawiera analizę związków między etosem akademickim a opartą na parametrach i wskaźnikach polityką tworzenia jakości.

Słowa kluczowe: polityka jakości, wskaźniki, parametryzacja, etos nauki, efektywność, produkcja wiedzy, Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych.

Bez terminu „jakość” niemożliwa staje się polityka, bo jakość to jeden z jej najważniejszych celów. Kryteria jakości umożliwiają dobór wskaźników (zwanych także parametrami). Pomiar jakości jest konieczny do prowadzenia rozliczanej, przejrzystej polityki. Ale czy bez pomiaru jakości, bez samego terminu „jakość” możliwe są dobre badania i dobra dydaktyka, czyli dobry uniwersytet? Wydaje się, że tak. Prawdopodobnie wystarczą do tego bardzo zdolni i silnie zmotywowani naukowcy, no i pieniądze. Celem polityki (jednym z wielu) jest tworzenie takiej infrastruktury dla działalności badawczej i dydaktycznej, by w szkołach wyższych było takich osób jak najwięcej. Jeśli celem polityki jest jakość, to – rzecz jasna – podstawowym kryterium jej skuteczności jest efektywność w osiąganiu (tworzeniu) jakości. Wszyscy wiemy, że o przyszłości krajów Unii Europejskiej, w tym także Polski, o jej przewadze konkurencyjnej na rynkach świata, ale także o jakości życia (nie tylko produkcji) decydować ma wiedza. Wiedza tworzona w badaniach i ujmowana w kompetencjach przyszłych kadr kształconych w szkołach wyższych. Wszyscy wiemy także, że usługi publiczne stają się coraz droższe (zdrowie, edukacja, emerytury), m.in. dlatego, że są to dziedziny coraz bardziej nasycone wiedzą, tworzoną niekiedy dzięki kosztownym badaniom (medycyna i opieka zdrowotna zwłaszcza, ale także edukacja). Istnieje coraz

ostrzejsza konkurencja o środki przeznaczane na poszczególne obszary wydatków publicznych. Kryterium efektywności liczy się więc w polityce coraz bardziej. Czy jest wobec tego nieprawdą, nawet jeśli zabrzmiałoby to złośliwie, że jednym z celów polityki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest tworzenie jak największej ilości wiedzy (najlepszej jakości, ma się rozumieć) za zainwestowaną złotówkę?

Zadaniem uniwersytetu jest jak najlepiej uczyć i badać (jakość badań i dydaktyki). Celem polityki jest, by te zadania (czyli jakość) osiągać jak najefektywniej. Obecnie coraz częściej zadania te obejmuje się wspólnym i jakże charakterystycznym dla polityki terminem „produkcja wiedzy”. Dobra uczelnia – tworząca efektywnie jakość – to taka, której badania mają wysoką wartość wskazywaną przez liczbę publikacji, cytowań i patentów i której absolwenci są kreatywni, innowacyjni i kompetentni na tyle, by stworzyli nową wiedzę umożliwiającą szybszy rozwój i wzrost. W sumie więc produkcja wiedzy¹ to nie tylko publikacje, to także produkcja kwalifikacji, kompetencji, umiejętności twórczych i komunikacyjnych, tak potrzebnych w społeczeństwie wiedzy, w którym żyjemy. Jakość to zatem jakość produkowanej na uczelniach wiedzy. Celem polityki jest, by na uczelni produkowano jak najwięcej wiedzy, jak najwyższej jakości przy danych nakładach (efektywność). Polityka powinna być efektywna i przejrzysta, by można było uzasadnić i zalegitymizować przyjęte cele i stosowane procedury. Owe kryteria dobrej polityki można spełnić, jeśli jej cele są dobrze zdefiniowane, w miarę możliwości mierzalne, kiedy wypracujemy i uzgodnimy wskaźniki określające stopień realizacji celu.

Jeśli chcemy mieć dobre badania, musimy wypracować kryteria podziału pieniędzy na badania; sprawdzone, sprawiedliwe, akceptowane przez środowisko akademickie, a w szczególności przez uczestników aplikacji o granty. Zwykle procedura obejmuje zestaw wskaźników określających dorobek naukowy i badawczy potencjalnego kierownika grantu i jego zespołu (liczbę i jakość publikacji, liczbę cytowań, wcześniejsze doświadczenia badawcze, jakość zespołu, potencjał placówki), a także znaczenie badania dla nauki i gospodarki. Jeśli chcemy mieć dobrą dydaktykę, powinniśmy określić, jakie są cele nauczania i zakładane efekty kształcenia (tzw. *learning outcomes*) i próbować mierzyć, w jakim stopniu są one realizowane (testy, pomiary wartości dodanej). Trzeba też uwzględnić oceny studentów (ankiety ewaluacyjne). Niedługo (dzięki rozporządzeniu MNiSW) będziemy też dysponowali danymi o losach absolwentów każdej uczelni². W taki to sposób pojawia się model polityki, którego logikę (racjonalność) na tym poziomie ogólności trudno podważać. Model ów, m.in. poprzez zasady finansowania, narzuca sposób zarządzania uczelnią, wydziałem, a także kształtuje strategie indywidualnych naukowców.

Słowem, jeśli wprowadzanie określonego wskaźnika, określonej procedury i parametru jest uzasadniane sensownym rozumowaniem, które trudno podważyć, akceptujemy wskaźnik i procedurę wraz z ich uciążliwościami. Pod warunkiem, rzecz jasna, że akcep-

¹ Produkcję wiedzy w krajach Europy Środkowej od strony faktycznej, niepojęciowej, analizuje prof. M. Kwiek w swym drugim zamieszczonym w niniejszym tomie artykule.

² Można się spodziewać, że wprowadzenie tego wskaźnika wywoła protesty niektórych uczelni i wydziałów. Argumentem będzie to, że absolwenci niektórych uczelni łatwiej znajdują pracę i lepiej zarabiają nie dlatego, że byli lepiej uczeni, ale dlatego, że uczelnia rekrutowała lepszych kandydatów. Powstanie więc problem rzetelnego wyszacowania tzw. wartości dodanej, która dopiero odzwierciedla prawdziwą wartość dydaktyki. Problem ten pojawił się już w szkołach niższego szczebla (średnich), a jego rozwiązaniem (także często kwestionowanym) są często wysofistykowane metody wyliczania wartości dodanej tworzonej w danej szkole.

tujemy ogólny cel polityki, jakim jest maksymalizacja jakości czy „produkcji wiedzy”, tak potrzebnej dzisiejszemu społeczeństwu. Dodatkowo model polityki naukowej jest legitymizowany przez kilka innych argumentów. Chciałbym zwrócić uwagę na cztery z nich. Po pierwsze – kryteria oceny, wskaźniki, parametry są sprawdzane i testowane w badaniach. Określenia *research based policy*, *evidence based policy*³ pojawiły się w dokumentach OECD przynajmniej 20 lat temu. Sugerują one, że instrumenty polityki są wypracowywane i sprawdzane w badaniach. Po drugie – coraz większą rolę w ocenie polityki odgrywa ewaluacja. Polityka, jej cele, metody, procedury i stosowane wskaźniki są poddawane ciągłej ewaluacji formatywnej, *ex ante* i *ex post*⁴. Szczególnie w Unii Europejskiej przypisuje się jej duże znaczenie. Z mocy prawa wszystkie programy i projekty współfinansowane przez Unię są ewaluowane. Po trzecie – część wskaźników, metod ewaluacji przygotowywana jest przez ekspertów o rodowodzie akademickim, a część przez samych akademików (np. w zespołach powołanych przy Ministerstwie, stowarzyszeniach naukowych czy agendach rozdzielających pieniądze na badania). Jest to (lub może tak być postrzegany) element partycypacji i współzarządzania własną domeną. Wreszcie po czwarte – liczy się także i to, że część wskaźników i koncepcji jest przygotowywana przez zespoły ekspertów z liczących się organizacji międzynarodowych, takich jak OECD, Bank Światowy i oczywiście Unia Europejska oraz jej rozmaite agendy⁵.

Nawet na znacznym poziomie ogólności można dostrzec w rekonstruowanym tu modelu polityki pewne pojęcia wartościujące i swoistą retorykę zawierającą elementy ideologii. Takie pojęcia, jak produkcja wiedzy, społeczeństwo wiedzy, innowacyjność, kreatywność, *research intensive*, *research driven* i wiele podobnych – powtarzają się często i zawierają w sobie ładunek ocenający. Jeżeli zejdziemy na bardziej konkretny poziom polityki Unii Europejskiej, takich określeń będzie więcej (europejski obszar badań, *centers of excellence*, *flag-ships* [okręty flagowe – KNOW – Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące]), wszystkie je zresztą można odnaleźć na stronach MNiSW. Jednak samo pojawianie się określeń wartościujących czy zabarwionych emocjonalnie nie powinno ich dyskryminować. Przypomnijmy, że także w tekstach autorów akademickich identyfikujących tożsamość uniwersytetu, broniących swobód akademickich i autonomii jest wiele określeń wartościujących: „instytucja długiego trwania”, „wieża z kości słoniowej” „misja poszukiwania prawdy” itd.

Ważniejsze zdają się inne pytania. Jeśli chodzi o poziom najogólniejszy, poziom celów i wartości zdefiniowany przez politykę i pracujących w jej służbie ekspertów – na ile jest on zgodny z ideami i poczuciem tożsamości społeczności akademickiej i na ile powinien być z nimi w zgodzie? Innymi słowy, czy produkcja wiedzy, czy rozmaite definicje jakości odpowiadają wyobrażeniom o posłannictwie, o zmieniającej się przecież misji uniwersytetu

³ Ta ostatnia formuła jest tłumaczona w dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej, niezbyt zrećnie chyba, jako polityka oparta na faktach.

⁴ Ponieważ ocena coraz większej liczby narzędzi i projektów polityki publicznej jest trudna, nieczytelna, skomplikowana, ponieważ media są czasem stronnicze w ocenie i zwykle niekompetentne, ponieważ polityka coraz bardziej potrzebuje legitymizacji, można przewidywać, że rola ewaluacji będzie rosła i olbrzymieć, a wraz z tym stanie się ona obok parametryzacji udreńką dla części środowisk w nią uwikłanych.

⁵ Oczywiście, o czym wspominałem wcześniej, ważną podstawą legitymizacji opisywanego tu modelu polityki jest jego racjonalność, rozumowania dowodzące jego celowości.

w odczuciu społeczności akademickiej? Czy więc produkcję wiedzy⁶ można sprowadzić do poszukiwania prawdy – jak niektórzy uczeni formułowali misję uniwersytetu (por. m.in. Kotakowski 1994). A gdyby nie – wówczas rodzi się pytanie: kto definiuje, a raczej kto powinien definiować misję uniwersytetu i role uczonych? Czy autonomia uniwersytetu sięga tak daleko, że uprawnia akademię, społeczność uczonych i tylko ich do rozstrzygnięcia, na czym polega misja uniwersytetu. Czy też społeczeństwo i jego rozmaite agendy finansujące naukę i dydaktykę i „konsumujące produkowaną na uczelniach wiedzę” mają prawo współdefiniować misję uniwersytetu?

Oczywiście jest to zaledwie zarysowanie problemu. Takich pytań nie można rozstrzygnąć empirycznie, także i dlatego, że „społeczność akademicka” to kategoria nieco metaforyczna, postulatywna, podobnie jak słowo „akademia” należące do dyskursu akademickiego. Kryją się za nią zróżnicowane środowiska i interesy, jak choćby oligarchia akademicka i środowisko doktorantów czy też coraz wyraźniej odróżniające się od siebie nauki ścisłe i przyrodnicze z jednej strony, a nauki społeczne i humanistyczne – z drugiej. Podobnie społeczeństwo – w tym wyimaginowanym dialogu z akademią – nie ma i nie może mieć reprezentatywnego, homogenicznego przedstawiciela. W jego imieniu występują czasem biznesmeni⁷, czasem studenci czy media, a najbardziej usurpuje sobie odgrywanie tej roli Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ministerstwo – rzecz jasna – w sposób legalny i zalegitymizowany administruje nauką i szkolnictwem wyższym, wydając rozporządzenia i dzieląc pieniądze, tworzy i prowadzi politykę w imieniu społeczeństwa i jego rozmaitych frakcji. Jednakże trudno przecież powiedzieć, by prowadzona przez nie polityka uosabiała interesy studentów, rynku pracy czy choćby kilku milionów emerytów.

Tytułem dygresji powiedzmy jedynie, że obaj „partnerzy dialogu” tworzą pewne retoryki wspierające konkretne postulaty i oczekiwania. Z jednej strony określenia: misja, akademia, autonomia i „poszukiwanie prawdy”⁸ brzmią nie tylko bardziej nobilitująco, ale także zawierają wartościowanie. Z drugiej zaś: jakość, *research based*, *evidence based policy*⁹, produkcja wiedzy, efektywność – nie tylko legitymizują politykę administracji (Ministerstwa), lecz także tworzą pewien model, pewien wzór racjonalności. Racjonalności tej na dużym poziomie ogólności nie można nic zarzucić. Wręcz przeciwnie – jak już pisaliśmy – takie cele-hasła polityki, jak jakość i efektywność, mogą/powinny wywoływać tylko akceptację, a nawet skupiać wokół, łączyć interesariuszy i adresatów tejże polityki. Jednakże operacjonalizacja tych celów może budzić i budzi poważne zastrzeżenia i opory (por. Lyotard 1993). Polityki efektywnie osiągniętej jakości nie sposób prowadzić bez miar i wskaźników oraz premii dla tych, którzy tworzą najwyższą jakość. Im lepiej dobrane wskaźniki, tym lepiej opisane pole gry o jakość, które zachęca indywidualnych uczestników do strategii pod wskaźniki, nakierowanych na zbieranie punktów i gratyfikacji z nimi związanych, mniej zaś na cele immanentne, odpowiadające rozwojowi danej dyscypliny wiedzy. Do tematu tego powracam poniżej, a w tym miejscu warto dodać, że patrząc z tej perspektywy,

⁶ Choćby w rozumieniu Michaela Gibbonsa, który wprowadził ten termin w pracy zbiorowej *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publications London 1994.

⁷ Narzekając na słabą współpracę z biznesem lub słabe przygotowanie absolwentów.

⁸ Wg niektórych teorii prawda to kryterium, a nie stan rzeczywistości, do którego można się zbliżyć, poznawać lub odkrywać.

⁹ Określenia „polityka oparta na faktach” i „polityka wykorzystująca wyniki badań” powtarzają się jak mantra w raportach OECD i UE.

polityka efektywnie tworzonej jakości ze swymi miarami i wskaźnikami odnoszonymi do określonej dziedziny nadaje się lepiej do tworzenia racjonalności sektorowych, racjonalizujących pewne obszary działalności, lecz zawodzących przy całościowym oglądzie lub przenoszeniu na inne obszary. Mówi się wiele, że produkcja wiedzy decyduje o przewadze konkurencyjnej społeczeństw, że jest najlepszą obecnie inwestycją, a przecież owa sprawność użytkowa, którą tworzy, może służyć dobremu i złemu. Wedle opinii wielu ekonomistów np. obecny kryzys ekonomiczny zapoczątkowany w najbardziej rozwiniętych gospodarkach został spowodowany, a przynajmniej zaczął się od banków (*subprime*) i programów silnie wspartych wiedzą informatyczną. Zresztą, można przecież zaatakować całą, zabarwioną normatywnie retorykę „produkcji wiedzy” i „gospodarki opartej na wiedzy” (*knowledge based economy*) znanymi z innych narracji rozważaniami o zagrożeniach tworzonych przez postęp nauki, o zagrożeniach dla całej gospodarki, dla jej sektorów, dla pomyślności społecznej.

Jeśli jednak przyjąć, że cel polityki (produkcja wiedzy, jakość) i związane z nim wartości przedstawione na tak wysokim poziomie ogólności zostaną zaakceptowane przez środowiska naukowe¹⁰, to pozostaje problem doboru środków¹¹. Na najogólniejszym poziomie, na wysokim poziomie abstrakcji cel polityki, jakim jest jakość (czy jak kto woli, produkcja wiedzy), musi opierać się na wskaźnikach, pomiarach, rankingach i rozmaitych procedurach ewaluacji. Tak być musi, jeśli polityka ma być skuteczna, przejrzysta i rozliczalna, a więc akceptowana. Jednak już tu widzimy pewne problemy realizacyjne; pojawiają się pewne niechciane skutki uboczne prowadzonej polityki, które deformują jej założone cele¹². Można zresztą dopatrywać się sprzężenia zwrotnego, potęgującego wzrost niepożądanych następstw polityki. Wspomnieliśmy już o naukowym zapleczu polityki; o testowaniu stosowanych narzędzi i wskaźników, o rozwoju technik ewaluacji. Autor niniejszego tekstu, mimo że spoza branży, wielokrotnie zetknął się z analizami przydatności i adekwatności indeksu (współczynnika) Hirscha, służącego pomiarowi cytowalności publikacji, a więc i znaczenia dorobku naukowego. Takie badania będą się mnożyć; analizy rozkładu wskaźnika, jego przydatności dla różnych dyscyplin naukowych czy też pomiar wskaźnika dla wielkich uczonych z przeszłości (np. Einsteina czy Gallupa). Bo czyż można przypuszczać, że wskaźnik mierzący dorobek naukowy nie wzbudzi kontrowersji i będzie akceptowany przez środowiska bez badań, dodatkowych analiz i poszukiwania czegoś doskonalszego lub prostszego? Trzeba też wspomnieć o ewaluacji, której techniki i procedury rozwinęły się niepomiernie. Rośnie także liczba i zakres spraw, które się ewaluuje. Ewaluacja w polityce pełni podwójną funkcję¹³: pozwala

¹⁰ Jak wiadomo, po części już tak jest. Jeśli przyjąć, że polityka MNiSW jest uszczegółowieniem zarysowanego tu modelu polityki, to wiele samorządowych organizacji akademickich współpracuje z MNiSW przy jej realizacji. Wystarczy wymienić KRASP, Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, PKA i kilka innych organizacji powoływanych przez samo środowisko akademickie bądź powoływanych przez Ministerstwo, ale obsadzone przez środowisko akademickie w drodze wyborów. Najważniejszym przykładem tej współpracy jest KEJN – Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych.

¹¹ Nawiązuję tu do rozróżnienia racjonalności na racjonalność wyboru celów i środków przy zadanym celu, którego autorem jest Max Weber.

¹² Niechciane i niezakładane efekty uboczne, które zmieniają przebieg programu, polityki czy reformy (por. Boudon 1977).

¹³ Na stronach internetowych MNiSW zamieszczone są co najmniej dwa potężne opracowania zbiorowego autorstwa nt. sposobu ewaluacji projektów badawczych.

sprawdzać i doskonalić narzędzia polityki (wskaźniki, testy, strategię, programy i projekty) oraz legitymizuje politykę i jej programy przez wskazywanie ich przydatności, przez dokumentowanie, że założone cele zostały osiągnięte, a nakłady poniesione w stosunku do uzyskanych (i pomierzonych) efektów przedstawiają się w korzystnej proporcji. Istnieje wiele powodów, dla których można spodziewać się ekspansji procedur ewaluacyjnych, wzrostu liczby badań. Interesy administracji publicznej rozmaitych szczebli, od gminnego poczynając, przykład i dyrektywy Unii Europejskiej, gdzie bodaj 3% budżetu przeznaczona jest na ewaluację, rosnąca liczba firm i specjalistów zajmujących się ewaluacją. Innymi słowy, istnieje wiele powodów przemawiających za tym i niewiele przeciw, by produkcja wiedzy nt. produkcji wiedzy rosła szybciej aniżeli sama produkcja wiedzy¹⁴. Drugim zastrzeżeniem, kto wie czy nie groźniejszym, jest to, że wszelkie nowe procedury (przyznawania grantów, oceny placówek naukowych i dorobku indywidualnych naukowców, wszelkie formuły i algorytmy podziału środków, oceny czasopism i liczenia cytowań) wprowadzają – jak już wspomniałem – warunki gry, które coraz mocniej motywują jej uczestników do wyborów, strategii i gry pod wskaźniki, pod obowiązujące procedury¹⁵. Jest to zachowanie racjonalne, ale bardzo degenerujące działalność badawczą i dydaktyczną¹⁶. Mówiąc prościej, skoro przy ocenie czasopism premiuje się obecność w redakcji zagranicznych członków, dopraszamy znajomych naukowców z zaprzyjaźnionych uczelni. Jeśli do doktoratu potrzebne są publikacje w punktowanych czasopismach, powołuje się nowe czasopisma *online*, by w nich publikować. Jeśli dotacja uczelni zależy od liczby studentów, przyjmuje się wszystkich zgłaszających; jeśli MNiSW ogranicza wzrost liczby przyjęć rozporządzeniem, otwiera się nowe wydziały, by rozporządzenie ominąć.

Organizowanie dających punkty konferencji, wydawanie pokonferencyjnych tomów, wielość internetowych publikacji mało czytanych lub czytanych inaczej rodzi dodatkowe koszty i nie sprzyja dyscyplinom, których rozwój zależy w dużej mierze od trzymania standardów, od dyscypliny i kultury myślenia tworzonych i lansowanych często przez działanie kilku dobrych czasopism. Chodzi o czasopisma, które skupiają środowiska naukowe, inicjują debaty, czasem tworzą szkoły myślenia czy nowe paradygmaty. Bez wątplenia jakość i adekwatność wskaźników zależy od charakteru dziedziny nauki. W naukach ścisłych, jak się zdaje, liczba publikacji czy liczba cytowań lepiej wskazują na poziom naukowy. Z natury rzeczy trudniej tam publikować dwa razy te same ustalenia. Łatwiej też rozstrzygnąć, czy proponowana publikacja wnosi coś istotnego; zawiera jakieś nowe ustalenia, wyniki, weryfikuje hipotezy. Podobnie – łatwiej uwierzyć, że liczba cytowań lepiej odzwierciedla względną wartość danej pracy dla rozwoju określonej dyscypliny. Jednak i tu warto zapytać o skutki parametryzacji, np. Uniwersytet Warszawski od wielu już lat przygotowuje znakomite zespoły informatyków, które w corocznych światowych zawodach zajmują czołowe

¹⁴ Choć, rzecz jasna, twierdzenie takie (a raczej przypuszczenie) trudno będzie udowodnić za pomocą wzrostu liczby publikacji w porównywanych dziedzinach.

¹⁵ „Gra pod procedury” jest także utrapieniem wielu uczelni zagranicznych: *Publish or perish* – powiedzenie obecne od co najmniej kilkunastu lat – wskazuje na istniejącą od dawna świadomość, że procedury oceny wywołują orientację pozamerytoryczną w środowiskach akademickich. Bodaj w Holandii stosunkowo wcześniej wprowadzono zasadę oceny autora według rangi czasopisma, w którym publikuje (*impact factor*). W rezultacie wielu dobrych autorów przestało publikować po holendersku (flamandzku), bo oczywiście czasopisma angielskojęzyczne miały wyższy *impact factor*.

¹⁶ Wydaje się, że w większym stopniu w naukach społecznych i humanistycznych aniżeli w naukach ścisłych.

miejsca. Czy wprowadzenie parametryzacji podniosło jakość pracy w tych zespołach? Czy bez parametryzacji mielibyśmy słabsze zespoły informatyków? Wydaje się, że nie. Ich poziom bierze się z wewnętrznej motywacji, wybitnych uzdolnień i z nagród niematerialnych (a może i materialnych), wynikających z dobrych pozycji w zawodach. Ważne także, a może nawet ważniejsze, są jeszcze dwa aspekty: na studia informatyczne na UW, dzięki ugruntowanej od lat reputacji, zgłaszają się najwybitniejsi kandydaci; najzdolniejsi i najlepiej motywowani. I trafiają na studia na bardzo wysokim poziomie (który sami współtworzą razem z wybitnymi pracownikami naukowymi). Podobne rzeczy można prawdopodobnie powiedzieć o innych wybitnych zespołach pracujących na najlepszych wydziałach polskich uniwersytetów. Parametryzacja prawdopodobnie niewiele albo nic tu nie zmienia. Jest zbędnym kosztem, obciążeniem.

Jeśli najprawdopodobniej parametryzacja, „owskaźnikowanie”, nie podnosi ani jakości ani produktywności najlepszych, najsilniej motywowanych zespołów, to być może mobilizuje słabszych i przeciętnych¹⁷. Czy tak jest, czy tak będzie – nie potrafię powiedzieć, zapewne jest to kwestia do empirycznego zbadania. Z większym prawdopodobieństwem można przewidywać, że parametryzacja zmobilizuje „kadry naukowe”, a zwłaszcza ich przeciętne i słabe frakcje, do gry pod wskaźniki, do samopomocy w cytowaniach, do fikcyjnych afiliacji tych, którzy zgromadzili wiele punktów – słowem, do wszelkiego rodzaju lewizny naukowej. W szczególności rozmaite tricki, wybiegi i strategie określone tu zbiorczym mianem „lewizny”, będą stosowane przez menedżerów nauki różnych szczebli – dziekanów, rektorów, kierowników zakładów poczuwających się do odpowiedzialności za los swoich zespołów. Warto powołać się na interesujący, kompetentny i pełen technicznie trafnych uwag artykuł Dominika Antonowicza i Jerzego M. Brzezińskiego (2013) pt. *Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017*. Celem autorów jest zwrócenie uwagi przede wszystkim na poprawę wskaźników i miar jakości potencjału naukowego placówek ewaluowanych przez Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN). Piszą oni m.in. o tym, jak definiować kategorie oceny (A, A+), rangę czasopism, wartość monografii itp., itd. Słowem – by odwołać się do żargonu polityki naukowej – chodzi o to, by poprawić jakość oceny jakości produkcji naukowej (skoro mowa o potencjale – może należałoby powiedzieć: produktywności). Antonowicz i Brzeziński zdają się wierzyć, że można i trzeba tak długo poprawiać wskaźniki i procedury, aż określi się reguły gry tak, że jej cele będą pokrywały się idealnie z celami nauki, z jakością działalności naukowej. Czy to możliwe, czy można ustanowić takie reguły, by maksymalizacja korzyści w grze, nastawienie na zdobycie więcej punktów oznaczały automatycznie lepsze badania i dydaktykę w ewaluowanej jednostce? Łatwiej wyobrazić sobie, że jest to *never ending story*; każda zmiana procedur i wskaźników będzie pociągała za sobą nowe gry pod wskaźniki, nowe strategie „obejściowe”, nowe „spółdzielnie” i tym podobne innowacje. Przecież uczestnikom gry nie chodzi o wynalezienie nowej teorii względności, lecz o punkty i wskaźniki. Proponując zmiany reguł na ewaluację w 2017 roku, autorzy piszą: „[...] potrzebna jest również jasna i czytelna deklaracja ze strony Ministerstwa oraz KEJN-u dotycząca zasad parametryzacji 2017, a im szybciej zostaną one ogłoszone, tym lepiej to będzie przyjęte. Pewnym

¹⁷ A nawet daje dobre podstawy do pozbywania się najslabszych, najmniej produktywnych.

grzechem dotychczasowych ocen parametrycznych było ogłoszenie ich zasad niejako *ex post*" (Antonowicz, Brzeziński 2013, s. 33).

A co bytoby, gdyby właśnie na odwrót – utajniono zasady i kryteria oceny? Załóżmy jeszcze, że przy braku jawności kryteriów – oceny dokonują autorytety w danej dziedzinie, ludzie o uznanym i niekwestionowanym dorobku. A przecież tak się nadal dzieje przy rozmaitych konkursach, gdzie jury działa wedle intuicyjnych kryteriów. Wtedy działalność naukowa placówki, jeśli nie jest prowadzona z „czystej miłości do nauki”, lecz „pod ocenę”, odwoływałaby się do niewyrażonych *explicite* kryteriów, które przypisywano by owym autorytetom. W socjologii pewnie zakładano by, że kryteria oceniających nawiązywałyby do wzorów i norm kojarzonych z Ossowskimi, Znanieckim, może z Robertem Mertonem w tle. Zapewne byłyby to kryteria podobne do tych, jakie stosuje się nadal w rozmaitych konkursach imienia Ossowskich, Krzywickiego itp., itd. na najlepszą książkę czy pracę. Oczywiście w takich razach uzasadnione do pewnego stopnia stają się zarzuty o arbitralność ocen, o ustanawianie mainstreamu. Trzeba jednak pamiętać, że nie chodzi tu o trafność ocen, lecz o tworzenie nastawienia merytorycznego i restytucję etosu naukowego. W gruncie rzeczy nieznanne i odgadywane kryteria oceny przypisywane oceniającym tworzyliby sami oceniani w myśl reguł i wzorów etosu naukowego. W ten sposób w jakiejś mierze procedury zastępowałby etos i zawarte w nim wzory i normy. Oczywiście powyższe rozumowanie jest czystą spekulacją niemożliwą do zrealizowania: nie można utajnić procedur parametryzacji. Nie zgodzi się na to ani MNiSW, ani środowisko akademickie, chociaż czasem warto pomyśleć o przewagach niedookreślonych, niewyrażonych *explicite* norm zawartych w skrótowej, metaforycznej czasem dyrektywie nad uciążliwymi procedurami.

Czy parametryzacja niszczy pozostałości etosu akademickiego, czy jedynie go zastępuje? Czy w zespołach i placówkach o wysokich standardach i kapitale społecznym rozwinięty etos byłby w stanie zastąpić politykę parametryzacji, a nawet przewyższyć ją pod względem skuteczności? To ważne pytania dla oceny pełnej roli polityki parametryzacji, jednak trudno na nie jednoznacznie odpowiedzieć. Zresztą bardziej zaawansowane analizy wymagałyby odrębnej pracy. Tu jedynie zasygnalizuję jeden z wątków łączących politykę parametryzacji z etosem. Najpierw jednak podajmy definicje. Według Tadeusza Szawiela: „Etos to zespół wartości powiązanych z zachowaniem, ceniony i przejawiany dla nich samych. Etos budował tożsamość jednostek, sprzyjał kultywowaniu zachowań i przekonań. Oznaczał pewien typ kultury i umiejętności (np. konwersacji, posługiwania się ukrytym cytatem) służących jako znaki rozpoznawcze tożsamości i przynależności, był to pewien sposób życia” (Szawiel 2005, s. 46). Z kolei Robert Merton podaje następującą definicję etosu nauki: „Etos to zabarwiony emocjonalnie zespół wartości i norm uważanych za obowiązujące ludzi nauki” (Merton 2002, s. 580). Nie wdając się w bardziej szczegółowe rozważania na temat etosu, na potrzeby dalszych zamieszczonych tu uwag podkreślimy, że etos obok opisowego ma w sobie aspekt wartościująco-postulatywny i tożsamościowy. Etos naukowców opiera się także na swoistej, nie najgorszej w sumie, kombinacji elitarności i demokracji. Środowiskami naukowymi rządzi i porządkuje je zasada wybitności, osiągnięć merytorycznych. Samorządność, obsada rozmaitych prezydiów i komitetów odwołuje się zwykle do dokonań naukowych kandydatów i członków. Oni rządzą nauką. Zarazem w dyskusjach, polemikach, przydziale wyróżnień i grantów obowiązuje demokracja: liczy się trafność i poprawność rozumowań, kreatywność, a nie ten, kto jest ich autorem.

Zatem pracownik nauki, nawet przeciętny, ale sumienny, powinien pamiętać o wskaźnikach, o zbieraniu punktów, cytowań i publikacji dla dobra własnego i placówki, w której działa. Kiedy jednak zasiada do pracy, by dobrze coś zbadać, napisać, nauczyć, powinien zapomnieć o wskaźnikach i odwołać się do swojego sumienia naukowego, czyli do etosu albo do grupy „kolegów”, znaczących innych, do swoistej grupy odniesienia. W naukach społecznych praca powstaje w dialogu z dokonaniem innych kolegów, żyjących lub nieżyjących. Mogą to być np. Marks lub Bourdieu czy choćby Habermas, a także koledzy i współpracownicy z własnej placówki. Chodzi o to, by przez nich identyfikować problemy i znaczenia istotne dla dziedziny, którą się ów badacz zajmuje. Jest to rola uczonego związana z tożsamością i etosem, rola oparta na poczuciu autonomii środowisk naukowych. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego nie może jej współkształtować czy modyfikować. Kiedy w dokumentach Ministerstwa rola uczonego zarysowuje się jako rola efektywnego producenta jakości, środowiska akademickie mogą odbierać to jako pogwałcenie ich autonomii czy zagrożenie tożsamości zbiorowej, nawet kiedy urząd ten występuje w imieniu podatnika, społeczeństwa wiedzy i potrzeb gospodarki. W etosie akademickim mieści się nie tylko bezinteresowność (np. wg Mertona), ale i służebność: nauka i jej twórcy powinni swoimi wytworami służyć społeczeństwu. Stąd czasami naukowcy przypisują sobie prawo do rozstrzygnięcia, jakie wykorzystanie ich odkryć służy społeczeństwu, a jakie nie służy. Nauka powinna służyć społeczeństwu – co do tego jest zapewne zgoda między MNiSW i środowiskami naukowymi. Jeśli w tych środowiskach jest wszakże sprzeciw wobec polityki jakości, efektywności i służącej im parametryzacji, to zapewne ma on dwie podstawy. Pierwsza ma charakter techniczny: parametryzacja nie pobudza rozwoju nauki – bez niej osiągnięcia nauki byłyby tak samo dobre jak przy jej stosowaniu. Druga podstawa to norma samostanowienia: twórcy nauki powinni dysponować większą autonomią niż wytwórcy innych dóbr i usług. Dlaczego: skąd te przywileje i z czyjego nadania? Zapewne odpowiedź odwoła się do natury pracy twórczej. Twórca, by tworzyć, musi być wolny. Czy w tej kluczowej dla etosu akademickiego normie samostanowienia można doszukiwać się uzurpacji? Może tak, może nie – jest to jednak temat wykraczający poza zakres tego artykułu.

Na zakończenie postawmy jeszcze raz dwa pytania: co daje (1) i skąd się wzięła (2) parametryzacja? Oczywiście pytania te są ze sobą powiązane. Zwłaszcza, jeśli odpowiedź na pierwsze pytanie byłaby pozytywna: parametryzacja daje tyle niezaprzeczalnych korzyści, że trzeba ją było wymyślić i wprowadzić. Jednak odpowiedź na pierwsze pytanie nie jest oczywista, a korzyści z parametryzacji nie zostały ani zbadane, ani udowodnione.

Polityka parametryzacji i opartego na niej finansowania najprawdopodobniej nie zwiększa liczby prac wybitnych i nie podnosi produktywności wybitnych przedstawicieli nauki ani w naukach ścisłych i przyrodniczych, ani tym bardziej w naukach społecznych. Być może jedynie mobilizuje do większej produktywności (ale niekoniecznie lepszej jakości, bo tu lewizna wszelka jest niewątpliwie skuteczniejszym sposobem na wzrost produktywności) pracowników naukowych przeciętnych i słabych. Daje także lepszą podstawę do eliminowania słabych placówek i pozbywania się słabych pracowników. Rozporządzenie MNiSW zakłada wszak, że placówki o najniższej kategorii nie będą finansowane. Jednak nie jest udowodnione ani udokumentowane, że pod wpływem parametryzacji z nauki odchodzą właśnie najslabsi. Skoro odpowiedź na pierwsze pytanie (co daje?) nie musi być pozytywna, odpowiedź na drugie pytanie (skąd się wzięła?) nabiera swoistej autonomii; nie musi wiązać się z odpowiedzią na pytanie pierwsze.

Mając na uwadze wcześniej poruszone sprawy, powód wprowadzenia parametryzacji sprowadziłbym do trzech tematów:

1. Skoro są w gestii administracji pieniądze na szkolnictwo wyższe, to trzeba je jakoś podzielić. Jeśli wybierze się zasadę merytokratyczną, a nie egalitarną jako zasadę podziału pieniędzy, to parametryzacja i algorytm podziału, zwłaszcza że opracowane przez naukowców, członków społeczności akademickiej, pozwalają uniknąć zarzutów o uznaniowość, arbitralność, subiektywność¹⁸. Dodajmy, że za pomocą algorytmu w obecnej jego postaci, gdzie 60–70% pieniędzy przekazywana jest na zasadzie historycznej, trudniej jest sterować rozwojem nauki, lokując pieniądze w dziedziny przyszłościowe czy najbardziej potrzebne dla rozwoju gospodarczego lub społecznego¹⁹.
2. Algorytm i parametryzacja, jeśli nawet nie poprawią jakości i produktywności polskich szkół wyższych, to przynajmniej wprowadzają standardy i procedury, wg których we współczesnym świecie prowadzi się badania i nauczanie. Jest to konieczny krok w stronę globalizacji i modernizacji badań i nauczania prowadzonego w szkołach wyższych.
3. Zasada „dobrych praktyk”. Parametryzacja i algorytm jako zasady finansowania pojawiają się w czołowych i najbardziej rozwiniętych krajach Unii Europejskiej i OECD. Rozwijane w tych organizacjach badania i podejścia do polityki skłaniają do wprowadzania parametryzacji wraz z towarzyszącą jej wiedzą ekspercką jako zasady implementowania dobrej praktyki.

Reasumując, model polityki naukowej oparty na ocenie jakości i odpowiadającym jej finansowaniu niekoniecznie poprawia jakość nauczania i badań. Brak na to przekonujących dowodów. Brak dowodów na to, że przy finansowaniu nieodwołującym się do parametrów i wskaźników jakości, nauczanie i badania byłyby gorszej jakości. Jak się zdaje, etos nauki (gdyby obowiązywał na szeroką skalę) mógłby zastąpić politykę jakości. Polityka jakości raczej nie sprzyja odbudowie etosu, zachęca raczej (czasem wręcz zmusza) do gry pod wskaźniki aniżeli do realizacji wartości etosowych dla nich samych.

Jednakże, skoro pieniądze na badania i nauczanie trzeba jakoś dzielić, odwołanie się do merytokratycznych wskaźników tworzy zasadę, którą trudno – przynajmniej jako postulat i normę – zakwestionować.

Literatura

Antonowicz D., Brzeziński J.M. 2013

Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017, „Nauka”, nr 4.

Bachmann K. 2013

Rankingi szkół wyższych nie są obiektywne, „Gazeta Wyborcza” (http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35771,14715050,Bachmann__Rankingi_szkol_wyzszych_nie_sa_obiektywne.html#).

¹⁸ Warto powołać się na opinię prof. Klaus Bachmanna: „Czas, aby to powiedzieć wprost i brutalnie: parametryzacja i rankingi uczelni są tak samo nieobiektywnymi i podważalnymi metodami oceny jak każda inna metoda. Ich funkcja nie polega na tym, aby pokazać prawdę o uczelniach, lecz na tym, aby uzasadnić redystrybucję środków publicznych” (Bachmann 2013).

¹⁹ Zwraca na to uwagę prof. Zbigniew Marciniak w wywiadzie zamieszczonym w tym tomie.

Białecki I. 2007

Mertona etos nauki a zmiany sytuacji szkół wyższych, w: A. Lewicka-Strzałecka (red.): *Współczesne wyzwania nauk praktycznych, księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Gacparskiemu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa, s. 117–137.

Boudon R. 1977

Les effets pervers et l'action sociale, PUF, Paris.

Kořakowski L. 1994

Po co uniwersytet?, „Gazeta Wyborcza”, nr 61.

Kwiek M. 2010b

Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Liotard J.F. 1993

Political Writings, UCL Press, London.

Merton R.K. 2002

Teoria socjologiczna i struktura społeczna, rozdz. „Nauka i demokratyczny ład społeczny”, tłum. E.T. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Szawiel T. 2005

Wartości a transformacja, w: Jan Szomburg i in., *System wartości i norm społecznych podstawą rozwoju Polski*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk, s. 46.

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn**¹

Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym

Czyż więc uniwersytety naprawdę i na dobre przestają być skarbnicami owych wartości absolutnych?

Czy na dobre z przybytków rzeczy wiecznych zmieniają się w przybytki rzeczy doczesnych?

Roman Dyboski²

Przesłanką do rozważań nad toczącą się w Polsce dyskusją na temat instytucjonalnych przemian szkoły wyższej jest wielodyscyplinarność studiów poświęconych uczelniom i systemowi szkolnictwa wyższego. W ostatnich latach debata naukowa dotycząca przemian uniwersytetów szczególnie się nasiliła, a to za sprawą wdrażanej obecnie w Polsce reformy szkolnictwa wyższego. Proponowane w tekście spojrzenie socjologa na toczące się w rodzimym kręgu dyskusje na temat przemian uniwersytetów pozwala na pewne porządkujące i niejako metadyskursywne ujęcie zagadnienia recepcji owych zmian. Analiza tekstów naukowych reprezentujących różne dyscypliny i subdyscypliny prowadzi do wniosku, iż mamy do czynienia z wyraźnie wyodrębnionymi formacjami czy też obozami dyskursywnymi (pierwszą – pragmatyczno-rynkową, zakorzenioną w naukach ekonomicznych i politycznych; drugą – idealistyczno-kulturową, zakorzenioną w naukach humanistycznych). Formacje te działają niezależnie od siebie, często atakując argumentację formacji opozycyjnej. Celem artykułu jest zatem zidentyfikowanie stanowisk obu formacji oraz skonfrontowanie ze sobą kluczowych twierdzeń każdej z nich. Podjęta zostanie także próba określenia szans na wypracowanie konsensusu pomiędzy tymi na pozór całkiem znoszącymi się dyskursami szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, instytucja szkoły wyższej, uniwersytet, dyskursy szkolnictwa wyższego, debata o uniwersytetach.

¹ Adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji, Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki.

² R. Dyboski, *Uniwersytety wśród przemian światowych*, „Przegląd Współczesny”, Kraków, Styczeń – Luty – Marzec 1934, s. 46.

Monodyscyplinarność a interdyscyplinarność dyskusji o uniwersytetach

Na wstępie rozważań nad toczącą się w Polsce akademicką dyskusją na temat przemian instytucji szkoły wyższej/ uniwersytetu³, należy zaznaczyć, iż kwestię tę można rozpatrywać z perspektyw wielu nauk. Otóż dysputy w ramach danej dyscypliny naukowej nigdy nie są całkowicie izolowane od innych debat. Ireneusz Biatecki (Biatecki 2007, s. 134–135), pisząc o etosie nauki w kontekście zmiany sytuacji szkół wyższych, zwraca uwagę na fakt „mieszania się debat” i wskazuje dwie możliwości „produkcji naukowej”. Pierwsza z nich związana jest z narastającą interdyscyplinarnością, a nawet wchodzi w zakres dyskursu politycznego, druga dotyczy zatartych granic danej dyscypliny naukowej i jej związków z dyskursem odnoszącym się do sfery publicznej czy opinii publicznej [debaty publicznej – A.D.-F.]. Na przykładzie dyskusji nad uniwersytetami/ szkołami wyższymi widać, jak wąskie i jednostronne (a bywa, że i stronnicze) są debaty wewnętrzne ograniczone do własnej dyscypliny. Stąd potrzeba przekraczania granic wyznaczanych specyfiką danej dyscypliny naukowej, a mówiąc słowami Martina Heideggera, „ruchu pogranicznego”, który doprowadzając do zderzeń w obszarach pogranicza, stwarza nowe, często kluczowe punkty widzenia (Bilczewski 2011, s. 46–47).

Tak też się dzieje w przypadku obszaru badawczego, jakim są badania nad szkolnictwem wyższym (*higher education research*). Ulrich Teichler (2005, s. 448–449), nawiązując do tego typu badań prowadzonych w Europie, zauważa, iż owe *higher education research* postrzegane są przez niektórych (P.G. Altbach) jako [odrębna – A. D.-F.] w pełni rozwinięta dyscyplina naukowa (przy czym dyscypliny rozumie on nie w sensie klasycznego podziału na nauki humanistyczne, społeczne czy przyrodnicze, ale w sensie obszarów, które określa jednolita baza teoretyczna i metodologiczna). Istotny wkład w rozwój tej dyscypliny wniosły: pedagogika, psychologia, socjologia, nauki polityczne, prawo i administracja, ekonomia i nauki o biznesie. Należy zwrócić uwagę, że zwłaszcza socjologowie zajmujący się szkolnictwem wyższym mają tendencję do podkreślania interdyscyplinarności swojego podejścia, co również czyni autorka tego artykułu.

Specyfiką nurtu naukowego *higher education research*, obok międzynarodowego i porównawczego charakteru badań czy analiz, jest zatem jego interdyscyplinarność i transdyscyplinarność (por. szerzej: Antonowicz 2012). Reprezentantem tego podejścia w Polsce (ale przede wszystkim na świecie) jest Marek Kwiek (2010, s. 41), który wskazuje na wielopłaszczyznowość rozważań o szkolnictwie wyższym oraz konieczność świadomej rezygnacji z podejścia jednostronnego na rzecz interdyscyplinarności, która pozwala na indywidualne i niespotykane do tej pory ujęcie tematu. Jest to celowy zabieg metodologiczny, gdyż żadna z tradycyjnych dyscyplin pojedynczo nie jest w stanie uchwycić istoty zmian instytucji uniwersytetu (publicznego uniwersytetu), który funkcjonuje obecnie w nowych kontekstach (konkurencyjności ekonomicznej) i ulega nowego rodzaju presjom (globalnym presjom, którym poddawane są wszelkie instytucje publiczne) (Kwiek 2010, s. 183). Ponadto owa interdyscyplinarność wynika z utylitarnej konieczności uniknięcia amatorszczyzny w formułowaniu polityki edukacyjnej. W tym sensie *higher education re-*

³ Pojęcie „uniwersytet” jest w niniejszym tekście traktowane jako synonim głównie instytucji publicznej szkoły wyższej, ale odnosi się również do całego systemu szkolnictwa wyższego (*higher education*).

search są niezbędne do kształtowania optymalnej polityki szkolnictwa wyższego i polityki naukowej, gdyż – obejmując m.in. badania instytucjonalne nad uniwersytetem – służą opracowywaniu i wdrażaniu nowych zasad, regulacji i rozwiązań modelowych, analizie tendencji i trendów rozwojowych w szkolnictwie wyższym oraz ich prognozowaniu (Woźnicki 2000, s. 55–56, 58). Do tego dochodzą korzyści z konfrontacji wyłaniającej się z badań i rozważań naukowych argumentacji merytorycznej z racjami różnych interesariuszy, formułowanymi w debacie publicznej i dyskursie publicystycznym⁴ (Białocki 2008, s. 26).

Oczywiście w debacie naukowej w Polsce nie pomija się zjawiska transformacji uniwersytetów/ akademickich szkół wyższych, jednak rosnące obecnie zainteresowanie naukowców tą problematyką skutkuje głównie monodyscyplinarnymi analizami sytuacji i problemów krajowego szkolnictwa wyższego i krajowych uczelni. Najbardziej aktywnymi stronami w tej debacie są przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych (filozofowie, pedagodzy, socjologowie; rzadziej historycy i politolodzy), jednak coraz częściej także ekonomiści oraz przedstawiciele nauk o organizacji i zarządzaniu (w tym marketingu).

Proponowane w artykule interdyscyplinarne spojrzenie socjologa⁵ na toczące się w rodzimym kręgu dyskusje pozwala na selektywne, porządkujące i niejako metadyskursywne ujęcie zagadnienia recepcji przemian instytucji uniwersytetu/ szkoły wyższej. Analiza tekstów naukowych reprezentujących różne dyscypliny i subdyscypliny prowadzi do wniosku, iż mamy do czynienia z wyraźnie wyodrębnionymi formacjami (czy też obozami dyskursywnymi): pierwszą – idealistyczno-kulturową, zakorzenioną w naukach humanistycznych; drugą – pragmatyczno-rynkową, wyłaniającą się z nauk ekonomicznych i politycznych. Formacje te działają niezależnie od siebie, często atakując stanowisko formacji opozycyjnej. Gros elementów z tej argumentacji ma charakter interdyskursywny, tzn. pewne zjawiska zostają włączone w dyskurs drugiej strony, ale z przypisywanym im innym ładunkiem w skali plus – minus. Celem artykułu jest zatem zidentyfikowanie ewidentnych założeń obu formacji oraz skonfrontowanie ze sobą kluczowych twierdzeń każdej z nich. Podjęta zostanie także próba określenia szans na wypracowanie konsensusu pomiędzy tymi na pozór całkiem znoszącymi się dyskursami.

Dychotomiczny charakter debaty o uniwersytetach

Multidyscyplinarne badania literaturowe przeprowadzone na potrzeby tego tekstu⁶ pozwalają na postawienie tezy, iż w odniesieniu do problematyki transformacji instytucji uniwersytetu czy systemu szkolnictwa wyższego można wyodrębnić dwie całkiem odmienne perspektywy ujmowania owych przemian. W zróżnicowanych dyskusjach o uczelniach, także pod kątem orientacji temporalnej (ukierunkowanie na przeszłość, na teraźniejszość lub bardziej na przyszłość; zob. Drozdowicz 2009), przeciwstawiane są sobie dwa nur-

⁴ Analiza debaty publicznej dotyczącej reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce jest przedmiotem osobnej publikacji autorki; zob. Dziedziczak-Foltyn 2011a, s. 95–117.

⁵ Dominik Antonowicz (2012, s. 329), który jest socjologiem, zwraca uwagę na fakt, iż prace z zakresu szkolnictwa wyższego mogą się spotkać z zarzutem, że są np. „niewystarczająco socjologiczne” i mogą mieć problem ze środowiskowym uznaniem. W opinii autorki jest to realny problem, aczkolwiek socjologów dotyczy on chyba najmniej, a proponowana w tekście analiza dyskursów szkolnictwa wyższego doskonale wpisuje się w perspektywę socjologiczną.

⁶ Analizą celowo objęto jedynie polską literaturę naukową. Odniesienia debaty naukowej i debaty publicznej o uniwersytetach toczone w Polsce do debat toczonych na Zachodzie będą przedmiotem odrębnego tekstu autorki.

ty, dwa porządki, dwie logiki, dwa rodzaje dyskursu, które można wyprowadzić bądź to z ogólnej dychotomii – tradycja vs. postęp, bądź z dychotomii określonej bardziej merytorycznie – humanistyczny idealizm vs. rynkowy pragmatyzm⁷. Przyglądając się specyfice owych kierunków debaty naukowej, bardzo wyraźnie można dostrzec dwie formacje preferujące odmienny dyskurs, a jednocześnie reprezentujące odrębne dyscypliny i subdyscypliny naukowe. Po jednej stronie plasują się bowiem takie dziedziny, jak: filozofia, historia, pedagogika, po drugiej stronie zdecydowanie sytuują się: ekonomia, nauki o zarządzaniu i marketing. Niejednoznaczny, ale też dotąd najsłabiej zaznaczony w debacie jest wkład nauk politycznych czy nauk o administracji⁸. Socjologowie zajmujący się szkolnictwem wyższym, jak już zasygnalizowano wcześniej, mają tendencję do podejścia interdyscyplinarnego, a przez to być może bardziej bezstronnego (por. Białecki 2010; Biały 2011). Taka interdyscyplinarność rozważań czasami przydarza się też pedagogom (por. Możdżeń 2006), chociaż większość głosów reprezentantów nauk o edukacji i wychowaniu można zdecydowanie przypisać tylko jednemu kierunkowi rozważań o uniwersytecie.

Przyjęcie swego rodzaju metadyskursywnej perspektywy w analizie poszczególnych stanowisk wymaga wyjścia od zidentyfikowania i scharakteryzowania podejść już wstępnie kategoryzujących odniesienia do przemian instytucji szkoły wyższej. Do proponowanych przez różnych autorów (najczęściej socjologów) ujęć dychotomicznych (aczkolwiek najczęściej jedynie sygnalizowanych) należą rozróżnienia na:

- nurt krytyczny vs. nurt techniczny (I. Białecki);
- porządek wartości intelektualno-etycznych właściwy modelowi uniwersytetu humboldtowskiego vs. porządek wartości ekonomiczno-technologicznych typowy dla modelu uniwersytetu przedsiębiorczego (K. Biały);
- stanowisko „natchnionych idealistów” vs. stanowisko „surowych pragmatyków” (J. Możdżeń);
- dyskurs konserwatywny/zachowawczy vs. dyskurs postępowy/emancypacyjny (na podstawie rozważań E. Bendyka oraz J. Sowy, K. Szadkowskiego).

Widoczna w tym zestawieniu polaryzacja podejść zdradza ich niekiedy bardzo wyraźną wartościującą naturę. Należy przy tym zaznaczyć, iż postawy krytycznej nie można przypisać tylko jednej formacji, gdyż obie formacje nawzajem przyglądają się sobie krytycznie. Ostrze krytyki wymierzone zatem raz w jedną, raz w drugą stronę (częściej jednak przez humanistów wobec pragmatyków) prowadzi do wniosku, iż nie jest możliwe pokojowe porozumienie pomiędzy tymi dwiema formacjami, bo co dla jednej strony jest *sacrum*, dla drugiej jest *profanum* (za: Hejwosz 2008, s. 49). Ponadto brakuje w tej konfrontacji, po obu stronach barykady, woli poszukiwania punktów styczności, a zamiast tego jest demonstracja niemożności porozumienia i wyliczanie rozbieżności (Biały 2011, s. 134).

⁷ Charakterystyczne jest to, iż każda z tych perspektyw przejawia upodobanie dla konkretnej orientacji czasowej (co jest oczywiste, zważywszy na naturę danej dyscypliny naukowej). Zwolennicy podejścia tradycyjnego w dużo większym stopniu uwypuklają zakorzenienie swoich rozważań w przeszłości, z kolei zwolennicy podejścia postępowego raczej koncentrują się na przyszłości. Można zaryzykować przy tym tezę, iż o ile obie formacje przypisują całkiem inny ciężar gatunkowy przeszłości (siła tradycji vs. anachronizm), o tyle przyszłość postrzegana jest przez obie formacje w podobny – deterministyczny – sposób (spełnienie postulatów jako warunek przetrwania).

⁸ Wkład tych nauk do dyskusji o uniwersytetach na ten moment jest znikomy, jednak z uwagi na rozwijającą się w Polsce nową dziedzinę – nauki o polityce publicznej – przewidywane jest przez autorkę większe zainteresowanie przyszłych reprezentantów tych nauk kwestią polityki szkolnictwa wyższego.

Pierwsze wskazane rozróżnienie na nurt krytyczny i techniczny uwydatnia pewien pozytywny ładunek nadawany nurtowi krytycznemu, który – jak się zdaje – ma ambicję bycia w tym układzie bardziej refleksywnym i dojrzałym. Obiektywnie rzecz biorąc, nurt techniczny promuje efektywność, instrumentalizację i racjonalizację postulowaną przez organizacje międzynarodowe, co przez reprezentantów drugiego nurtu jest interpretowane w kontekście urynkowania i deprecjonowania uniwersytetu poprzez przekształcanie szkoły wyższej w przedsiębiorstwo. Z tej przyczyny nurt krytyczny traktuje owe zmiany w kategoriach przy-musu i dominacji (Biatecki 2010, s. 117–124).

Przywołane w drugiej kolejności dwa porządki odnoszą się do różnych systemów aksjologicznych, które implikują poparcie dla różnych wzorów i praktyk postępowania. Tradycyjny porządek wartości intelektualno-etycznych typowych dla modelu uniwersyte-tu badawczego Humboldta konfrontuje się z coraz bardziej ekspansywnym porządkiem wartości ekonomiczno-technicznych, typowych dla modelu uniwersytetu przedsiębiorcze-go. Kardynalne zasady przywoływane przez pierwszą formację (humanistów) to: ideały, wartości uniwersalne, prawda, etyka, autonomia, autorytet, wolność, krytycyzm. Druga formacja (ekspertów) powołuje się na sztandarowe hasła, jakimi są: racjonalizm, użyteczność, efektywność, mierzalność, rozliczalność, elastyczność, innowacyjność. W świetle krytycznej analizy dyskursu (KAD) dyskurs szkolnictwa wyższego postrzegany jest zatem jako postmodernistyczna hybrydyzacja różnych porządków wartości, a sama debata jako inscenizacja stylizowana na rytualny chaos (Biały 2011, s. 134–135).

Przeciwstawienie „natchnionych idealistów” „surowym pragmatykom” wynika z kolei z charakteru instytucji uniwersytetu, charakteru wiedzy, statusu naukowców i postaw stu-dentów wobec kształcenia. Otóż uniwersytet może mieć oblicze instytucji społecznej, któ-rej celem jest kontynuacja tradycji, kształtowanie osobowości jednostki i jej wielowymiaro-wy rozwój. Uniwersytet może mieć również oblicze instytucji ekonomicznej, której celem jest potencjalny wkład w rozwój ekonomiczny kraju oraz instytucji usługowej zorientowanej na zyski z inwestycji w nauczanie. Wiedza, którą oferuje uniwersytet, może być „czystą wiedzą” czy też „wiedzą samą w sobie”, postrzeganą przez pryzmat kryteriów intelektual-nych (akademickich), bądź też „wiedzą użyteczną”, określaną przez kategorie wydajności i efektywności. Natomiast status naukowców może być wyznaczany poprzez ich dąże-nie do prawdy i wkład w rozumienie natury i ludzkości, może też być efektem nastawie-nia na produkowanie wiedzy na konkretne zapotrzebowanie. Także postawy studentów wobec zdobywanej przez nich wiedzy mogą być różne – może być to chęć zdobywania wiedzy ogólnej, wiedzy o życiu lub chęć zdobywania wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych sytuacjach zawodowych, czyli bardziej kwalifikacji i umiejętności niż wiedzy (Możdżeń 2006).

Ostatnie podejście zorganizowane jest wokół opozycji tradycja vs. postęp. W tym przy-padku jednak ostrze krytyki jest skierowane w stronę formacji tradycyjnej, której zarzuca się jej zachowawczość, aczkolwiek i opcja postępowo-emancypacyjna nie pozostaje bez winy. Zdaniem Jana Sowy i Krystiana Szadkowskiego (2011, s. 18) została ona bowiem w Polsce, co paradoksalne, w tym duchu zinterpretowana, podczas gdy na Zachodzie reformy liberalne traktowane są jako atak na zdobycze państwa socjalnego.

Z całą pewnością proponowana lista dychotomicznych podejść w dyskursie dotyczą-cym szkolnictwa wyższego nie została wyczerpana. W literaturze przedmiotu funkcjonują też takie pary pojęć, jak „misja vs. usługa”, „idea vs. towar” czy też pary metafor – „świę-

tynia/ wieża z kości stoniowej” vs. „fabryka/supermarket”. Są też odmienne interpretacje jednego pojęcia. Po obu stronach dyskursywnego frontu pojawia się specyficzna dla danej formacji idea trwałości. W pierwszym przypadku trwałość jest rozumiana jako konserwowanie starego porządku i niedopuszczanie do zmian w imię wielowiekowej tradycji, w drugim – trwałości uczelni dopatrywać się trzeba raczej w jej adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych (Antonowicz 2005, s. 37–38).

Koronne racje i retoryka idealistycznych humanistów

Sztandarowym zagadnieniem poruszonym w dyskusji o roli, zasadach funkcjonowania i przyszłości uczelni jest kwestia idei uniwersytetu, łączona zazwyczaj z kryzysem tej idei, kryzysem tożsamości czy też kultury uniwersytetu, lub artykułowanym wprost kryzysem/zmierzchem/końcem instytucji uniwersytetu. Humanisci akcentują przy tym „neoliberalne uwikłania edukacji” i „neoliberalne tło przemian uniwersytetów” (Potulicka, Rutkowiak 2010), dopatrując się w starciu liberalnej i neoliberalnej wizji uniwersytetu przyczyn zmięczenia kultury uniwersytetu (Solska 2011). Autorzy formacji humanistycznej prześcigają się zatem w formułowaniu wielce wymownych określeń używanych w tytułach swoich tekstów, np. „uniwersytet zagrożony” (Brzeziński 2008), „uniwersytet bezduszny” (Mizińska 2010), „uniwersytet bez idei” (Żardecka-Nowak 2012). Starania te mają na celu uwypuklenie owej ideowej czy duchowej płaszczyzny funkcjonowania, którą współczesny uniwersytet, w wersji promowanej przez formację opozycyjną, bezpowrotnie traci.

Warto w tym miejscu odnotować, iż problemy dowodzące obecnego kryzysu uniwersytetu nie są nowe. Roman Dyboski (1934) w swoim niedużym objętościowo opracowaniu sprzed drugiej wojny światowej pt. *Uniwersytety wśród przemian światowych* przytacza te same argumenty, które i dziś stanowią oręż idealistycznych humanistów. Mowa tu o swego rodzaju masowości („przepelnienie wszechnic”), kwestii jakości („nieuctwo kandydatów”) oraz uzawodowieniu (tendencja technokratyczna, czyli kształcenie „speców” dla różnych dziedzin działalności praktycznej).

Trudno powiedzieć, czy to ponadczasowość problemów jest przyczyną sięgania przez humanistów do skarbnicy tradycji⁹, wydaje się raczej, że chodzi o eksponowanie znaczenia przeszłości i dorobku cywilizacyjnego oraz swego rodzaju sentyment do konkretnych autorów. Z tego powodu humanisci i nie tylko oni (Stróżewski, Brzeziński, Denek, Wróblewski) często przywołują tekst Kazimierza Twardowskiego z 1933 roku zatytułowany *O dostojęństwie Uniwersytetu*. Otóż w tym przestaniu sprzed osiemdziesięciu lat uniwersytet jawi się jako swego rodzaju świątynia wiedzy: „[...] Uniwersytet istotnie promienieje dostojęństwem, spływającym na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, którą pełni. Wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa – tworzy jednym słowem najwyższe wartości intelektualne, które przypaść mogą człowiekowi w udziale” (Twardowski 2008, s. 12).

Dla formacji hołdującej tradycyjnej idei uniwersytetu uczelnie wyższe są instytucjami niezawisłymi duchowo, pełniącymi doniosłą funkcję służenia prawdzie obiektywnej, są także wspólnotą uczących i nauczanych. A przede wszystkim są królestwem wartości (Stró-

⁹ W analizowanej literaturze przedmiotu autorka nie spotkała się z przypadkiem odwołania do przytoczonej publikacji ani akcentowania tak długiego w czasie trwania dzisiejszych problemów szkolnictwa wyższego.

zewski 2008, s. 32). Szczególne znaczenie przypisywane jest wartościom uniwersalnym, takim jak: prawda doskonaląca intelekt, dobro rozwijające wolę i piękno kształtujące uczucia. Tradycjoniści boją się nad tym, iż owe ponadczasowe wartości zastępowane są obecnie przez wartości pragmatyczne i prakseologiczne, co prowadzi do kryzysu przeżywania wartości uniwersalnych (Denek 2011, s. 75, 86–87). Stąd liczne wśród nich głosy poświęcone uniwersyteckim wartościom i trosce o człowieczeństwo (zob. Kostkiewicz, red. 2007; Gołębiak, red. 2008).

Poza racją odwołującą się do aksjologicznego wymiaru uniwersytetu formacja humanistyczna przywołuje jeszcze kulturotwórczą (Krajewska 2003), a także społeczno-elitotwórczą misję uczelni wyższej (Samsonowicz 2008; Sowa 2008; zob. też: Hejwos 2010). Wychodząc od ideałów człowieka wykształconego (Hejwos 2010) czy człowieka uniwersytetu (Brzeziński 2000), humaniści podkreślają, iż „uniwersytet – realizując badania naukowe i kształcenie – tworzy, wspiera i upowszechnia kulturę” (za: Wielką Kartą Uniwersytetów Europejskich, czyli *Magna...* 2013). Pełni przez to funkcję formacyjną, gdyż formuje poprzez kulturę i dla kultury osobę i społeczeństwo (Brzeziński 2008, s. 19), o czym reformatorzy szkolnictwa wyższego zdają się nie pamiętać (por. *Intencje i skutki...* 2012, s. 3–36).

W dyskusji na temat społecznej funkcji uniwersytetów/ szkół wyższych w pewnym sensie zaskakuje kwestia rozumienia owej roli i misji. Z jednej strony tak ceniony przez formację humanistów Kazimierz Twardowski (2008, s. 14) pisał: „Uniwersytet winien trwać niewzruszenie jak latarnia morska, która wskazuje światłem okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach”, z drugiej zaś podkreślana jest społeczna służebność uniwersytetu (Samsonowicz 2008, s. 10) czy jego zaangażowanie (*Uniwersytet...* 2010). Dysonans ten staje się mniej oczywisty, gdy przyjmiemy za zwolennikami nurtu krytycznego założenie o fundamentalnej roli autonomii uczelni. W myśl obrońców uniwersytetu, uczelnie winny być wolne od ingerencji, presji, nacisków i ataków czy to państwa, czy to wolnego rynku.

Z uwagi na przedstawione powyżej racje, w humanistycznej refleksji nad przemianami szkół wyższych formułowane są zarzuty wobec państwa narzucającego drogą imitacji (Zarębianka 2010, s. 65) zachodni neoliberalny model edukacji i nauki. Konsekwencją tego jest ich komercjalizacja (Hejwos 2008), urynkowanie (Rakowski 2005; Potulicka 2010) czy też utowarowienie (Ziółkowski 2005) – procesy niekoniecznie prowadzące do wytworzenia w nauce i edukacji towarów wysokiej jakości, ale coraz częściej do produkowania „mierności i lichoty” (*mediocrity*) (Kozyr-Kowalski 2005, s. 87).

Kluczowa argumentacja i praktyka badawcza rynkowych pragmatyków

Konfrontując ze sobą racje obu omawianych formacji, nie sposób pominąć faktu, iż mamy do czynienia z odmiennie kategoryzowanym przedmiotem rozważań i analiz. O ile formacja tradycjonalistyczno-humanistyczna koncentruje się głównie na charakteryzującym się długą historią uniwersytecie, instytucji w znaczeniu uczelni publicznej prowadzącej działalność edukacyjną i naukową w zakresie nauk nietechnicznych, o tyle formacja postępowo-pragmatyczna prezentuje sposób myślenia w kategoriach organizacyjnych, instytucjonalnych i systemowych. W literaturze przedmiotu typowej dla rynkowych pragmatyków rzadziej pojawiają się teksty traktujące o uniwersytecie, częściej mowa jest o uczelniach,

szkołach wyższych i szkolnictwie wyższym, do którego należą również uczelnie techniczne (politechniki) i stosunkowo młode w Polsce uczelnie niepubliczne.

W tym szerszym ujęciu w dyskursie ekonomicznym (a właściwie ekonomiczno-politycznym) funkcjonują określenia stosowane wymiennie, jak „system szkolnictwa wyższego” i/lub „rynek usług edukacyjnych” (Buchner-Jeziorska 2005a) czy też „rynek szkół wyższych”. Usługowy charakter sektora edukacyjnego w tym przypadku nie ma wydźwięku pejoratywnego, co więcej, prowadzone są intensywne badania w zakresie rynku usług edukacyjnych szkół wyższych (Drapińska 2011), w tym uczelni niepublicznych (Geryk 2007), czy marketingu szkół wyższych (Nowaczyk, Kolański, red. 2004).

Z kolei z opisanych w literaturze w ramach tego nurtu etapów i modeli uniwersytetu (Antonowicz 2005) oraz modeli szkolnictwa wyższego (Thieme 2009) wynika, iż polskie uczelnie wpisują się i wpisywać muszą w globalne przeobrażenia szkolnictwa wyższego. Znaczenia tych przemian dla Polski doskonale dowodzi Marek Kwiek w swej książce *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Z owych obserwowanych na świecie już od dawna transformacji wyłonił się bowiem nowy typ uniwersytetu – uniwersytet przedsiębiorczy, który nie jest oczywiście powszechną, ostateczną czy też najbardziej optymalną wizją współczesnego uniwersytetu (Antonowicz 2005, s. 156–160; Boguski 2009, s. 25–33). Stanowi on jednak istotne odniesienie dla uniwersytetu tradycyjnego (humboldtowskiego) i ważny element interdyscypliny w debacie dotyczącej przemian instytucji szkoły wyższej.

Koncepcja organizacyjna uniwersytetu przedsiębiorczego, szerzej zaś korporacyjna ideologia kapitalizmu akademickiego, łączona jest przez zwolenników formacji rynkowo-pragmatycznej z odchodzeniem w przeszłość państwa narodowego (Kwiek 2010), a także z pojawieniem się koncepcji państwa ewaluacyjnego, nowego zarządzania publicznego (*New Public Management*) i z wyłonieniem się menedżeryzmu jako kierunku zmian w samych uczelniach (Jabłocka 2007; Kwiek 2010). Dlatego też przedmiotem uwagi badaczy pragmatyków stała się kwestia efektywności uczelni, w tym jej podejścia strategicznego do rozwoju (Leja 2003; Cyfert, Kochalski, red. 2011) oraz różnorodne szczegółowe zagadnienia z zakresu zarządzania szkołą wyższą (Dworak, Jaworski 2011). Odrębnym obszarem badań nad szkolnictwem wyższym w nurcie technicznym stała się kwestia jakości kształcenia, którą można by potraktować, ale tylko do pewnego stopnia, jako odpowiedź na zarzuty opozycyjnej formacji dotyczące mierności nauczania. Będąc pochodną zarówno urynkowania, jak i utowarowienia edukacji, zarządzanie jakością w szkole wyższej wynika z presji produktywności i rozliczalności, a więc cech typowych dla przedsiębiorstw¹⁰.

Jak twierdzi Dominik Antonowicz, w większości krajów szkolnictwo wyższe, jako jedno z kluczowych elementów gospodarki opartej na wiedzy, stało się społecznym fenomenem określanym mianem *billion dollar enterprise* (Antonowicz 2012, s. 311). W dyskursie postępowym kategoria gospodarki opartej na wiedzy łączy się również z kategorią społeczeństwa wiedzy i budowanej dzięki nim Europie Wiedzy¹¹. Stąd też upatrywanie w szkołach wyższych „generatorów wiedzy i stymulatorów rozwoju innowacyjności” (Woźnicki 2007, s. 135–148). Formacja pragmatyczna ma zatem swego rodzaju oddziaływanie badawczy ukierun-

¹⁰ Zagadnieniu jakości w szkole wyższej poświęconych jest wiele tekstów zarówno w ramach pedagogiki, jak i nauk o zarządzaniu.

¹¹ Najbardziej znana pozycja na ten temat: Pawłowski 2004.

kowany na kwestię rozwoju kapitału ludzkiego, kapitału intelektualnego, kapitału wiedzy itp. w szkolnictwie wyższym. Usytuowanie transformacji szkół wyższych w kontekście postulatów wynikających z budowania Europy Wiedzy wymaga też nawiązania do procesu bolońskiego, który śmiało można potraktować jako element nurtu technicznego w dyskursie szkolnictwa wyższego, często krytykowany przez formację humanistów.

O tym, że uczelnie są niewątpliwie czynnikiem modernizacji społeczno-gospodarczej, decydenci w Polsce do niedawna niestety nie pamiętali, co paradoksalne, właśnie ze względu na procesy urynkowania w sektorze szkół wyższych (Buchner-Jeziorska 2005b; Dziedziczak-Foltyn 2011b). Z powodu zapóźnień w myśleniu o rozwoju uczelni i szkolnictwa wyższego w Polsce akcentowana jest zatem kwestia kształtowania polityki szkolnictwa wyższego, w tym myślenia strategicznego o przyszłości polskich uczelni, w kontekście imperatywu, jakim jest rozwój społeczno-gospodarczy. Bez efektywnej polityki bowiem sprawdzą się najgorsze scenariusze przyszłości przewidywane przez ekspertów i zrealizuje się wizja zapaści cywilizacyjnej (Dziedziczak-Foltyn 2011b; 2011c).

Należy zaznaczyć, iż ekonomiści postrzegają edukację jako ważne źródło trwałego rozwoju w kategoriach dynamiki indywidualnej, społecznej i gospodarczej. Oznacza to rozwijanie twórczych indywidualności, które podniosą kapitał wykształcenia społeczeństwa i zasilą elity umysłowe, tworząc społeczeństwo wiedzy. Oznacza to także tworzenie kapitału ludzkiego, który w kulturze społeczeństwa sprzyjającej innowacyjności i konkurencyjności stanowić będzie nośnik gospodarki wiedzy (Dziedziczak-Foltyn 2011c). Z powodu licznych w Polsce głosów krytycznych dotyczących kondycji krajowego szkolnictwa wyższego oraz niskiego poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego państwa w literaturze przedmiotu zaczyna być podkreślana promodernizacyjna misja uczelni wyższych (Drozdowski 2011) oraz konieczność zmiany w myśleniu o szkolnictwie wyższym i edukacji wyższej. Należy przywołać w tym miejscu propozycję Antoniego Kuklińskiego, który dostrzega dwa aspekty transformacji szkolnictwa wyższego: transformację zewnętrzną i transformację wewnętrzną. Pierwsza dotyczy przyjęcia przez decydentów i społeczeństwo, iż szkolnictwo wyższe jest priorytetową domeną rozwoju kraju. Druga natomiast oznacza zinternalizowanie przez szkoły wyższe swojej misji w tym rozwoju. W ten sposób szkolnictwo wyższe stanie się „współautorem” i „współaktorem” skoku cywilizacyjnego Polski (Kukliński 2011, s. 147).

Konsekwencje polaryzacji dyskursów i pilna potrzeba konsolidacji

Jakie mogą być konsekwencje dalszego polaryzowania się dyskursów i „okopywania się” obu formacji w ramach własnego dyskursu? Niestety, będą to konsekwencje niesprzyjające realizacji postulatów żadnej ze stron. Jeżeli obie strony nie doprowadzą do wspólnego dialogu i koniecznego konsensusu, polskiemu społeczeństwu i polskiej gospodarce grozi zapaść cywilizacyjna dwojakiego rodzaju – w sensie upadku duchowego, jak i bankructwa materialnego. Szkoła wyższa jako instytucja ma bowiem dwoistą naturę, która opiera się na coraz bardziej ujawniających się sprzecznościach (globalizm – regionalizm, elitaryzm – egalitaryzm, teoretyzm – praktycyzm, kształcenie ogólne – kształcenie zawodowe). Dość wymienić w tym miejscu jedną z takich rozbieżności, tę przywoływaną jako zasadniczą na początku tekstu, bo odnoszącą się do kategorii tradycji i postępu – uniwersytet pozaczasowy w swej idei jednocześnie stara się o dotrzymanie kroku współczesności

(Stróżewski 2008, s. 32). Czyż sprzeczność ta nie dopomina się pokojowego porozumienia pomiędzy omawianymi w tekście formacjami idealistycznych humanistów i rynkowych pragmatyków?

Wielu autorów z szeregów obu formacji wskazuje nie tylko na hybrydyzację współczesnego uniwersytetu, ale równocześnie na konieczność określenia jego nowej roli w dobie intensyfikujących się zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych oraz w przestrzeni modernizujących się państw Europy i świata. Instytucja szkoły wyższej nie przetrwa, opierając się naporowi cywilizacyjnych przeobrażeń. Jak zauważa Marek Kwiek, powołując się na słowa Billa Readingsa, autora książki *The University in Ruins*, w czasach przechodzenia od nowoczesności do późnej nowoczesności nie mamy jasności co do tego, jakie jest aktualne miejsce uniwersytetu w społeczeństwie, zmienia się bowiem samo społeczeństwo. Niepewność ta pogłębia się jeszcze wraz ze zmianami strukturalnymi zachodzącymi w ekonomii i polityce (Kwiek 2004, s. 45–60). Stąd tak wiele w literaturze przedmiotu pytań o przyszłość uniwersytetu i przyszłość szkolnictwa wyższego stawianych w kontekście dwóch cywilizacji – cywilizacji rozwoju naukowo-technicznego i gospodarczego oraz humanistycznej cywilizacji wartości (Suchodolski 2006, s. 218–229).

Instytucja uniwersytetu wymaga zatem rozsądnej transformacji, która uwzględni wszystkie konteksty, w jakich ona funkcjonuje – kontekst tradycji uniwersyteckiej oparty na tradycyjnych wartościach (autonomii, różnorodności, komplementarności rozumianej jako jedność badań i nauczania oraz prawdzie) i kontekst uwarunkowań zewnętrznych (rozwiązań prawno-organizacyjnych, „kapitału ludzkiego” i transformacji społeczno-ekonomiczno-technologicznych) (Brzeziński 1998). A zatem u podstaw tej transformacji powinny leżeć uzgodnione cele obu formacji. Uniwersytet będzie trwał, jeśli pozostanie przestrzenią spotkania – nie tylko idei i teorii naukowych, ale ludzi uniwersytetu, często tak różnych od siebie w sferze przekonań i światopoglądów (Błędowski 2006).

Jak twierdzi Zygmunt Bauman (2000, s. 16–17), w ponowoczesnej sytuacji obecnego kryzysu uniwersytetu konieczna jest „metazmiana”, która doprowadzi do rewizji strategicznych celów instytucji akademickiej i reguł ich osiągnięcia. W obliczu presji, jaką jest utowarowienie wiedzy i urynkwienie edukacji, nie wystarczy opowiedzieć się za jedną z dwóch możliwych strategii – całkowitego podporządkowania się kryteriom rynku (kreowanie uniwersytetów – fabryk/ supermarketów/ hurtowni wiedzy/ firm usługowych) lub wycofania się z gry rynkowej i skrycia w zaciszu wolnej od rywalizacji i komercji twierdzy (utrzymywanie uniwersytetów – świątyni/ wieży z kości stonowanej). Obie strategie oznaczają bowiem kapitulację... Dlatego rozsądek podpowiada przyjąć stanowisko, które sytuuje się pomiędzy „surowymi pragmatykami” a „natchnionymi idealistami” (Możdżeń 2006, s. 145), nie zaś stanowisko oponenta, który wzywa do wypracowywania przeciwstrategii lub oponenta, który pogardza priorytetami drugiej strony. Wydaje się, iż najtrafniej oddawałoby charakter takiego pożądanego obecnie stanowiska określenie „refleksyjny adaptator” („refleksyjny”, bo świadomy wszystkich kontekstów i je szanujący, a „adaptator”, bo potrafiący wybrać dla siebie z owych kontekstów to, co uzna za konieczne w celu dostosowania się do nowych i stale zmieniających się warunków).

Przełomowego charakteru w dyskusji o uniwersytetach nabierają zatem głosy, które zdecydowanie ukierunkowują uwagę na poszukiwanie trzeciej drogi. Zdaniem Teresy Bauman (2003, s. 61) uniwersytet przetrwał setki lat dzięki swej refleksyjności i ostrożności, ale też dzięki swej zdolności do autokorekty. Za sprawą dwóch szczególnych cech – adapta-

bilności i podatności na innowacje – może on wyjść z kryzysu tożsamości w doskonalszej formie. Interesująca jest metafora balastu zastosowana przez tę autorkę w późniejszym tekście (Bauman 2008, s. 116–117). Otóż uniwersytet, w myśl dyskursu ekonomiczno-rynkowego, może być balastem w znaczeniu zbędnego obciążenia, którego należy się pozbyć. Zgodnie z ujęciem humanistyczno-kulturowym może też być balastem stosowanym w celach regulacyjnych czy też korekcyjnych, dla lepszej stateczności i stabilizacji. Krzewiąc idee refleksyjne, działa on jako przeciwwaga dla ideologii rynkowej. Optymistyczna to konstatacja, gdyż udowadnia możliwość zbliżenia się do siebie ignorujących się dotąd stron. Jednocześnie jest też wiarygodna, gdyż w konstytutywnej cesze tożsamości uniwersytetu, jaką jest autoreformowalność czy też autokorekcja uczelni wyższych, upatruje szansy na ową „metazmianę”, o którą postulował Zygmunt Bauman.

Nie wiadomo, czy uda się pogodzić racje i postulaty obu formacji. Na pewno stale będą ścierali się ze sobą lub wzajemnie ignorowali radykalni reprezentanci obu stron. Problemem badaczy szkolnictwa wyższego jest zamykanie się w ramach swojej dyscypliny i niekonfrontowanie swoich wizji szkolnictwa wyższego. Tym bardziej niezbędny jest stały dialog pomiędzy idealistycznymi humanistami i rynkowymi pragmatykami, realizowany poprzez interdyscyplinarne konferencje i publikacje poświęcone problematyce szkolnictwa wyższego, w tym instytucji uniwersytetu¹². Następstwem owego dialogu powinna być partnerska współpraca obu stron na rzecz polityki edukacyjnej i naukowej, w tym w zakresie określania scenariuszy przyszłości, scenariuszy rozwoju edukacji, szkolnictwa wyższego i nauki. Dla dobra wszystkich uczelni (publicznych i niepublicznych) konieczna jest bowiem wymiana myśli i wzajemny krytyczny wgląd w proponowane przez obie strony rozwiązania, a nie pośpieszne przygotowywanie konkurencyjnych strategii tak trudnych potem do skonsolidowania¹³. Tylko rozmyślnie i intencjonalnie zaplanowana fuzja tradycji z postępem oraz kultury z rynkiem stanowić będzie o odrestaurowanej roli instytucji szkoły wyższej. Pierwotnym obszarem konsolidowania tych kategorii jest zatem interdyscyplinarna debata naukowa, której główne konstatacje powinny być następnie dyskutowane w debacie publicznej, by ostatecznie znaleźć oddźwięk w decyzjach i działaniach reformatorskich państwa na rzecz szkolnictwa wyższego. W ten sposób polscy naukowcy mieliby rzeczywisty wpływ na przyszłość polskich uczelni (w efekcie pełnego realizowania ich formacyjnej funkcji na przyszłość polskiego społeczeństwa, a w efekcie pełnego realizowania ich funkcji promodernizacyjnych – na przyszłość polskiej gospodarki).

¹² Doświadczenie uczestnictwa w wielu konferencjach monodyscyplinarnych poświęconych szkolnictwu wyższemu (socjologicznym, pedagogicznym, filozoficznym, politologicznym i z zakresu nauk o organizacji i zarządzaniu) pozwala autorce na postawienie tezy, iż każda dyscyplina zamyka się w kręgu typowego dla siebie dyskursu i rzadko wychodzi poza ramy swojej dyscypliny (nawet jeśli wśród uczestników konferencji są reprezentanci innych dyscyplin). W zainicjowaniu dialogu pomiędzy omawianymi w tekście formacjami pomocne byłoby zorganizowanie wspólnymi siłami multidyscyplinarnego i interdyscyplinarnego kongresu (z sekcjami krajowymi i międzynarodowymi), który pozwoli na kontakt i wymianę myśli wszystkim lub prawie wszystkim polskim badaczom szkolnictwa wyższego, zwiększając tym samym szansę nie tylko na interdyscyplinarność badań, ale także na lepszą konsolidację środowiska naukowego w Polsce.

¹³ Chodzi o dwa projekty strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (tzw. wersję ministerialno-ekspercką i środowiskową), które od 2010 roku pozostają w fazie zgłoszonych propozycji (jak informuje MNiSW, trwają prace nad opracowaniem na ich podstawie trzeciej strategii, tj. programu rozwoju szkolnictwa wyższego). Niezależnie od nich państwo wdraża reformę szkolnictwa wyższego, choć powinna być ona poprzedzona przyjęciem strategii.

Literatura

Antonowicz D. 2005

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

Antonowicz D. 2012

Problem interdyscyplinarności na przykładzie rozwoju oraz instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble (red.): *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między teorią a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 311–337.

Bauman T. 2003

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

Bauman T. 2008

Uniwersytet jako balast dla ideologii rynkowej, w: B.D. Gołębiak (red.): *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 116–131.

Białecki I. 2007

Mertona etos nauki a zmiany sytuacji szkół wyższych, w: A. Lewicka-Strzałocka (red.): *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa, s. 117–136.

Białecki I. 2008

Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/31, s. 22–33.

Białecki I. 2010

Wprowadzenie. Dwa nurty polityki edukacyjnej?, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1–2/35–36, s. 117–124.

Biały K. 2011

Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Bilczewski T. 2011

Transformacja, transfer, translacja, w: C. Kościelniak, J. Makowski (red.): *Wolność. Równość. Uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa, s. 33–54.

Błądowski P. 2006

Uniwersytet w dobie kryzysu – jego przyczyny i poszukiwanie drogi na przyszłość, „Kultura i Historia”, nr 10 (<http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/numery/kultura-i-historia-nr-102006> [dostęp 15.01.2013]).

Boguski J. 2009

Od uniwersytetu przedsiębiorczego do uniwersytetu przyszłości, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/33, s. 25–33.

Brzeziński J. 1998

Doświadczenia uniwersytetu europejskiego a przyszła organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce, w: *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Brzeziński J. 2000

Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu?, „Nauka”, nr 4, s. 85–101.

Brzeziński J. 2008

Co zagraża uniwersytetowi? Wykład wygłoszony na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego 12 marca 2008 roku, Wykłady Wszechnicy Uniwersyteckiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Buchner-Jeziorska A. 2005a

Rynek czy system: szkolnictwo wyższe w Polsce okresu transformacji, w: A. Buchner-Jeziorska (red.): *Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, s. 11–28.

Buchner-Jeziorska A. 2005b

Szkolnictwo wyższe jako czynnik modernizacji społecznej. Przykład Polski okresu transformacji, w: A. Buchner-Jeziorska, M. Sroczyńska (red.): *Edukacja w cywilizacji XXI wieku*, Wyższa Szkoła Umiejętności, Kielce, s. 49–57.

Cyfert S., Kochalski C. (red.) 2011

Projektowanie i wdrażanie strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce: aspekty teoretyczne i praktyczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań.

Denek K. 2011

Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji, Poznań.

Drapińska A. 2011

Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Drozdowicz Z. 2009

Uniwersytety. Tradycje – dzień dzisiejszy – przyszłość, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań.

Drozdowski R. 2011

Promodernizacyjna misja uniwersytetu, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny”, nr LXXIII, zeszyt 4, s. 5–10.

Dworak J., Jaworski J. 2011

Zarządzanie szkołą wyższą. Dylematy i wyzwania, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Gdańsk.

Dziedziczak-Foltyn A. 2011a

Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej, w: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.): *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z 18 marca 2011 roku*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 95–117.

Dziedziczak-Foltyn A. 2011b

Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce – w trzech odstonach myśli strategicznej, w: M. Chałubiński, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.): *Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI wieku*, „Rocznik Lubuski”, t. 37, cz. 1, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra, s. 165–182.

Dziedziczak-Foltyn A. 2011c

Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/38, s. 88–106.

Geryk M. 2007

Rynek uczelni niepublicznych w Polsce, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

Gołębniak B.D. (red.) 2008

Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Hejwosz D. 2008

Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetu, w: A. Kobylarek, J. Semków (red.): *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław, s. 47–59.

Hejwosz D. 2010

Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Intencje i skutki... 2012

Intencje i skutki reformy szkolnictwa wyższego – dyskusja redakcyjna, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 3–36.

Jabłocka J. 2007

Ćwierć wieku reform: o przyczynach i kontekście przemian w zarządzaniu uniwersytetami europejskimi, w: A. Lewicka-Strzałecka (red.): *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa, s. 85–116.

Kostkiewicz J. (red.) 2007

Uniwersytet i wartości, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Kozyr-Kowalski S. 2005

Uniwersytet a rynek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Krajewska A. 2003

Wyzwania wobec uniwersytetu XXI wieku, w: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.): *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 69–83.

Kukliński A. 2011

Wizje i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie roku 2050, w: *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z Enigmą XXI wieku*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego”, nr 2 (52), s. 137–155 (http://www.pte.pl/pliki/pdf/Biuletyn_2_2011.pdf [dostęp 20.01.2013]).

Kwiek M. 2004

Narodziny uniwersytetu z ducha nowoczesności. Uwagi o transformacjach instytucji w epoce globalnej, „Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej”, t. XXXVII–XXXVIII, s. 45–60.

Kwiek M. 2010

Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Leja K. 2003

Institucja akademicka. Strategia, efektywność, jakość, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk.

Lekka-Kowalik A. 2009

Uniwersytet jako firma usługowa. Szansa czy klęska?, „Ethos”, nr 85–86, s. 52–69.

Magna... 1988

Magna Charta Universitatum (http://www.umk.pl/uczelnia/dokumenty/magna_charta.pdf [dostęp 15.01.2013]).

Mizińska J. 2010

Bezduśzny uniwersytet, Fundacja Homo Inquietus (<http://www.homoinquietus.org/> [dostęp 15.01.2013]).

Możdżeń J. 2006

Edukacja jako produkt. O przyszłości uniwersytetów, w: J. Sempruch (red.): *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 137–146.

Nowaczyk G., Kolasiński M. (red.) 2004

Marketing szkół wyższych, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań.

Nowakowska-Siuta R. 2010

Uczelnia czy hurtownia wiedzy?, „Przegląd Powszechny”, nr 10, s. 47–63.

Pachociński R. 2004

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

Pawłowski K. 2004

Spółeczeństwo wiedzy szansą dla Polski, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Potulicka E. 2010

Uniwersytet na „wolnym rynku”, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.): *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 281–295.

Rakowski A. 2005

O pewnych problemach urynkwienia edukacji i nauki w Polsce, „Nauka”, nr 4, s. 167–170.

Samsonowicz H. 2008

Spółeczna odpowiedzialność uczelni, w: K. Leja (red.): *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk, s. 9–12.

Solska E. 2011

Duch liberalizmu a projekt Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Sowa J., Szadkowski K. 2011

Fabryki wiedzy, w: J. Sowa, K. Szadkowski (red.): *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Kraków: Korporacja Halart, s. 5–20, (e-book dostępny na: <http://ha.art.pl/wydawnictwo/katalog-ksiazek/2233-edufactory-samoorganizacja-i-opor-w-fabrykach-wiedzy.html> [dostęp 21.12.2012]).

Sowa K. 2008

Społeczne funkcje szkolnictwa i elitotwórcze funkcje uniwersytetu. Uwagi socjologa, w: K. Leja (red.): *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk, s. 37–45.

Stróżewski W. 2008

O idei uniwersytetu, w: A. Grzegorzczak, A. Sójka (red.): *Fenomen uniwersytetu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 21–35.

Suchodolski B. 2006

Dwie cywilizacje uniwersalne, w: I. Wojnar (red.): *Edukacyjna kultura przyszłości*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa, s. 218–229.

Teichler U. 2005

Research on Higher Education in Europe, „European Journal of Education”, t. 40, nr 4, s. 447–469.

Thieme J.K. 2009

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

Twardowski K. 2008

O dostojności Uniwersytetu, w: A. Grzegorzczak, J. Sójka (red.): *Fenomen uniwersytetu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 11–20.

Uniwersytet... 2010

Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

Woźnicki J. 2000

Dylematy modelowe w kształtowaniu systemu szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku, „Nauka”, nr 4, s. 55–6.

Woźnicki J. 2007

Uczelnie jako instytucje życia publicznego, Monografie Fundacji Rektorów Polskich, Warszawa.

Zarębianka Z. 2010

Idea uniwersytetu wobec kryzysowej sytuacji w polskim szkolnictwie wyższym, „Przegląd Powszechny”, nr 10, s. 64–74.

Ziółkowski M. 2005

O pewnych konsekwencjach częściowego i niekonsekwentnego utowarowienia polskiego szkolnictwa wyższego, „Nauka”, nr 2, s. 29–44.

Żarecka-Nowak M. 2012

Uniwersytet bez idei – dyktat racjonalności instrumentalnej we współczesnym szkolnictwie wyższym, w: M. Żarecka-Nowak, J. Skrzypek-Faluszczak (red.): *Idea uniwersytetu dziś. Perspektywa filozoficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 169–206.

Żuk P. 2012

Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Marcin Geryk

Wpływ mediów na postawy etyczne w środowisku akademickim

Powszechność mediów w życiu społeczno-gospodarczym wydaje się oczywista. Jednak proces kształtowania obecnej roli mediów podlegał wielu zmianom. Nie tylko środowisko dziennikarskie zmieniało się pod wpływem społeczeństwa, lecz to przede wszystkim społeczeństwo ulegało wpływom narastającej fali informacji. Promowanie odpowiednich postaw, także etycznych, wpłynęło na zmianę sposobu funkcjonowania wielu instytucji życia publicznego. Szkolnictwo wyższe jest na ten wpływ także podatne, jednak w zakresie etyki obserwuje się istotne odstępstwa od pożądanej powszechnie normy, która w przypadku elity intelektualnej i uczelni jako centrum wiedzy jest znacznie wyższa niż w innych sektorach. Rola mediów w zakresie promowania postaw etycznych w środowisku uczelni wyższych jest zatem nieoceniona.

Słowa kluczowe: media, etyka, szkolnictwo wyższe.

Wprowadzenie

Wraz ze zmianami społeczno-gospodarczymi związanymi z procesem transformacji zapoczątkowanej w latach dziewięćdziesiątych XX wieku nastąpiło zauważalne rozluźnienie norm moralnych. Dotyczy to także utrwalonych wzorców związanych z religijnością, etyką czy nawet elementami świadomości narodowej. Społeczeństwo ulega wpływom nowych norm społecznych, przekształconych odpowiednio do zmieniającego się otoczenia społecznego (Turek-Kwiatkowska 2006, s. 23–27). Warto zauważyć, że informacja była i jest podstawą funkcjonowania społeczeństw w sferze polityki, gospodarki, kultury czy oświaty i nauki (Jachimowski 2006, s. 31–40). Należy jednak pamiętać, że etyka ogólna nie daje jednoznacznych wskazań związanych z postępowaniem w określonych sytuacjach. Z kolei etyki zawodowe powinny stanowić konkretyzację misji, roli czy funkcji danego zawodu (Lewicka-Strzałecka 1999, s. 124–136). Stąd też poważne zadanie stoi przed uczelniami zarówno w zakresie przestrzegania norm etycznych, jak i przekazywania tych zasad studentom. Pamiętać bowiem należy, że ośrodki akademickie były i są źródłem talentów ludzkich, które tworzą i rozwijają gospodarkę, prowadząc do jej sukcesu materialnego i intelektualnego (Turski 2003, s. 355–357).

Media we współczesnym społeczeństwie

Obecność i siła oddziaływania mediów w nowoczesnym społeczeństwie jest wręcz powszechna. Ogrom informacji dociera każdego dnia do milionów odbiorców. Zdaniem Claude-Jeana Bertranda media to już „gałąź przemysłu, służba publiczna i instytucja polityczna”. Wskazuje jednocześnie, że część mediów nie pełni służby publicznej (prasa brukowa), podobnie jak czasopisma profesjonalne (Bertrand 2007, s. 7–8).

Panuje powszechna zgoda, że wolne i silne media oraz swoboda komunikowania się to niezbędne składniki nowoczesnej demokracji. Jak twierdzą Andrew Belsey i Ruth Chadwick: „etyka nie jest wyłącznie kwestią kodeksu postępowania [...] dotyczy zasad określających co jest dobre, a co złe w ludzkim postępowaniu” (Belsey, Chadwick 1995, s. 5–12).

Działanie mediów odbywa się w przestrzeni społecznej. Zachodzą w niej procesy komunikowania masowego. Przestrzeń tę ograniczają z jednej strony działania jednostek ludzkich tworzących społeczeństwo, a z drugiej – działalność instytucji tworzących państwo (Mrozowski 2001, s. 117). Jak podkreśla Jolanta Gładys-Jakóbk: „żadna społeczność nie może istnieć bez możliwości komunikowania się jej członków”. Z kolei brak komunikacji bywa najczęstszym źródłem konfliktów między ludźmi (Gładys-Jakóbk 2001, s. 67). Także Maciej Mrozowski zauważa, że „system mediów masowych [...] wprowadza do obiegu publicznego szeroki wachlarz różnorodnych przekazów, które umożliwiają sprawny przepływ informacji między instytucjami działającymi na różnych poziomach systemu a społeczeństwem” (Mrozowski 2001, s. 122).

Wyzwania nowoczesnego społeczeństwa powodują, że współczesne techniki medialne i informacyjne dokonują przeobrażenia każdej ze sfer życia (Goban-Klas 2005, s. 183–209). Dotyczy to tak wielu aspektów naszego życia, że trudno wskazać te, których one nie dotyczą. Obserwujemy zmiany sposobu naszej pracy, wypoczynku, hobby i relaksu. Wkraczają do naszych domów i biur, niepostrzeżenie dokonując zmian sposobu, w jaki postrzegamy świat.

Dziennikarze to pracownicy świata mediów, osadzonego w systemie masowej komunikacji. Sam dziennikarz, poprzez funkcję, jaką spełnia i zadania przed nim stawiane, staje się aktywnym elementem sfery publicznej, wpływając na jej kształt (Mocek 2006, s. 29–32). A zatem dziennikarz powinien mieć odpowiednie predyspozycje osobowościowe, odpowiednie umiejętności zawodowo-warsztatowe i w swoich poszukiwaniach prawdy powinien kierować się przesłaniem moralnym (Mocek 2006, s. 157).

Dziennikarstwo to dzisiaj „samodzielny podsystem społeczny, funkcjonujący na styku gospodarki, polityki i administracji oraz społeczeństwa i kultury” (Chyliński, Rus-Mohl 2002, s. 26). Zajmujący się przetwarzaniem informacji dziennikarze stykają się z coraz większymi problemami natury moralnej. Podejmowane próby sformułowania uniwersalnej etyki dziennikarskiej to tylko wskazówka, że zagadnienia etyczne wymagają indywidualnego podejścia. Etyka w działalności publicystycznej dziennikarza jest istotnym wyzwaniem, jednak w polskiej praktyce tej grupy zawodowej nie jest to problem najistotniejszy (Chyliński, Rus-Mohl 2002, s. 353).

Wzrost świadomości roli mediów w dzisiejszym świecie to wspólne zadanie systemu kształcenia i przedstawicieli mediów. Nowoczesne społeczeństwo, ze względu na jego rosnące wymagania, zgłasza potrzebę istnienia właściwej edukacji medialnej. Chodzi o prezentowanie otwartości środowisk edukacyjnych i akademickich na zmiany cywilizacyjne,

społeczne czy kulturowe. W zdobywaniu wiedzy przez człowieka istotna jest edukacja medialna jako narzędzie przeciwdziałające wykluczeniu zarówno jednostki, jak i całych organizacji (Miczka 2004, s. 10–19).

Etyka mediów

Media i procesy komunikowania się oddziałują na społeczność i dlatego możemy przyjąć, że istnieje ścisły związek między moralnością a samą komunikacją. Nierzadko zasady etyczne środowiska dziennikarskiego określone są przez przepisy prawa. Pozostawianie bowiem tak ważnego problemu samoregulacji środowiskowej nie w pełni odgrywa swoją rolę (Sareto 2002, s. 51–52). Jednak mimo rozbudowanych w wielu krajach przepisów prawa, nadal postrzega się system samoregulacji etycznej mediów za najskuteczniejszy regulator. W. Pisarek twierdzi nawet, że „[...] z zawodowymi kodeksami etycznymi i sądownictwem dziennikarskim jest tak jak z demokracją: wszyscy wiedzą, że są one niedobre i niesprawne, ale na razie nikt nie wymyślił nic lepszego” (Pisarek 2004, s. 434).

Należy zauważyć, że etyka danej grupy zawodowej to najczęściej zespół norm prawnych wzmocniony wykładnią moralną i następnie obyczajową wszystkich uczestników rynku (Śniadecki 2008, s. 156–177).

Przyjęte w 1983 roku Międzynarodowe zasady etyki zawodowej w dziennikarstwie, zwane Deklaracją paryską, określają dziesięć zasad etyki dziennikarskiej (*International Principles...* 2010):

- Ludzie mają prawo do rzetelnej informacji.
- Dziennikarz dąży do obiektywnego poznania rzeczywistości.
- Dziennikarz kieruje się społeczną odpowiedzialnością w swojej pracy.
- Środowisko dziennikarzy powinno być integralne, kierować się poszanowaniem własności intelektualnej, powstrzymywaniem się od plagiatu czy ujawnianiem źródeł informacji.
- Dostęp publiczny i partycypacja – dziennikarze powinni wspierać dostęp publiczny do informacji, włączając prawo do sprostowania.
- Poszanowanie prywatności i godności człowieka.
- Szacunek dla interesu publicznego, narodu, instytucji demokratycznych i dobrych obyczajów.
- Poszanowanie uniwersalnych wartości i różnorodności kultur.
- Eliminacja wojen i wszelkiego zła dotykającego ludzkość.
- Promowanie nowego, światowego ładu informacyjnego i komunikacyjnego.

Jak twierdzi Tomasz Goban-Klas: „media są zarówno produktem, jak i odbiciem historii własnego społeczeństwa”. Wskazuje on zatem, że relacje mediów z otoczeniem mają charakter obustronnego oddziaływania. Mimo to obserwuje się też przenoszenie praktyk z instytucji międzynarodowych, które są kształtowane przez czynniki polityczne czy społeczne (Goban-Klas 2002, s. 155).

Wraz z rozwojem i coraz większą dostępnością nowoczesnych technologii pojawia się problem wiarygodności. Rosnąca powszechność grafiki komputerowej czy hologramów stwarza pokusę przekształcania rzeczywistości zgodnie z potrzebami nadawców. Działania takie są często rażąco sprzeczne z dobrem nieświadomionego najczęściej odbiorcy (Goban-Klas 2002, s. 303–304).

Podejmując rozważania na temat etyki w przekazie medialnym, warto zwrócić uwagę na stosowane techniki manipulacji językowej. Tendencyjne opisywanie zdarzeń, odwoływanie się do pewnych wartości w celu wywołania określonego efektu u przeważnie niezorientowanego w poruszanej problematyce widza bądź słuchacza. Zdarzają się także nieetyczne postawy, jak manipulacja. Mamy z nią do czynienia wówczas, gdy pojawia się oszustwo, czyli wykorzystywanie przewagi nadawcy w procesie komunikowania się. Wraz z rozwojem świadomości w tej materii liczba wątpliwych etycznie przekazów będzie malała (Bralczyk 2004, s. 244–250).

W ramach etyki mediów można wyróżnić trzy ważne poziomy (Nowak, Cern 2008, s. 108–109):

1. Zasady moralne, godności czy rzetelności regulujące funkcjonowanie środowiska dziennikarskiego.
2. Etyka zawodowa, określająca reguły i zasady postępowania każdego dziennikarza.
3. Etyka instytucjonalna, obejmująca zarówno ekonomiczne zasady funkcjonowania mediów, jak i odpowiedzialność wydawców, redaktorów naczelnych.

Instytucje życia publicznego i gospodarczego za pośrednictwem mediów kształtują swój wizerunek. Przybiera to nierzadko formę profesjonalnego oddziaływania *public relations*. Jednak poszanowanie norm etycznych to jeden z czynników odróżniających PR od reklamy. Zasady etyczne obowiązują zarówno dziennikarzy, jak i pracowników *public relations* (Gawroński 2005, s. 31–51). Zasady te dotyczą: prawdy, obiektywizmu, oddzielania informacji od komentarza, uczciwości, szacunku i tolerancji, pierwszeństwa dobra odbiorcy, odpowiedzialności za treść i formę przekazu (Stasiuk 2003, s. 461–482).

W zakresie etyki w mediach, biskup łódzki Adam Lepa formułuje praktyczne wnioski, wskazując, że moralność mediów to moralność ludzi w nich pracujących. Podkreśla jednocześnie, że media tylko wówczas służą człowiekowi, gdy funkcjonują zgodnie z zasadami etycznymi (Lepa 2003, s. 351–354).

Andrzej Rzepliński wskazuje na dziennikarstwo jako najpiękniejszy zawód ostatnich 250 lat. Jednocześnie zwraca uwagę, że ludzie mediów, konkurujący o konsumentów informacji, nieustannie narażeni są na pokusy nieetycznego zachowania (Rzepliński 2005, s. 3–5). Jak zauważa Jan Pleszczyński, „moc współczesnych mediów jest – jak się wydaje – dostatecznym argumentem przemawiającym za koniecznością ich samoograniczenia w imię etyki”, a „porzucenie etyki dziennikarskiej przez dziennikarzy jest w pierwszym rzędzie porzuceniem dziennikarstwa” (Pleszczyński 2007, s. 24–30).

Etyka w szkolnictwie wyższym

Uczelnia, jako ważna instytucja życia społecznego, odgrywa istotną rolę opiniotwórczą. Jednakże głos nauki nie zawsze jest mocno słyszalny w przestrzeni społecznej. Podejmowany wysiłek badawczy jako integralny element kultury ogólnoludzkiej kieruje się uniwersalnymi pryncypiami etycznymi. Wymaga się bowiem od badaczy przede wszystkim rzetelności, transparentności, prawdziwości i wreszcie odpowiedzialności za sposób wykorzystania wiedzy (Nowak, Cern 2008, s. 327–328).

Jako najwyższy szczebel edukacji uczelnia jest miejscem kształtowania elit społecznych. Ze względu na jej szczególny wpływ na poziom świadomości całej społeczności

akademickiej, można uznać, że jest ważnym obszarem kształtowania społecznych więzi moralnych. Nie jest to, co prawda, główny cel działalności uczelni, jednak dzięki doświadczeniom wyniesionym w trakcie studiów absolwenci kształtują swoje postawy (Olbrycht 2005, s. 25–33). Uczelnie stają więc przed dylematem: na ile mają kształcić jedynie z nastawieniem na skuteczność tego procesu, a na ile także z naciskiem na etyczność. Powodem częstych ocen etycznych środowisk akademickich jest wysoka pozycja społeczna uczelni (Olbrycht 2002, s. 392–398).

W praktyce akademickiej istnieje wiele dziedzin, w których zasady etyki mają zastosowanie. Relacje oparte na etyce powinny nie tylko dominować w zespołach badawczych, ale także stanowić podstawę ochrony własności intelektualnej i relacji między pracownikami uczelni. Jest to o tyle istotne, że zasady oparte na etyce muszą przenikać do środowiska studentów. Wzrastająca liczba studiujących przy niedostatecznym wzroście liczby pracowników naukowych doprowadziła w efekcie do zmniejszonego nadzoru nad procesem samodzielnej pracy studentów. Odstępowanie od egzaminów ustnych na rzecz pisemnych i testowych, spowodowane rosnącą liczbą studentów przypadającą na jednego pracownika naukowego, to tendencja powszechna w całej Europie. Kluczem do rozwiązania problemu wydaje się odpowiednia relacja wykładowcy i studenta. Być może pogłębienie tych relacji stanowiłoby antidotum na coraz powszechniejszy zanik kultury samodzielnego studiowania (Nowak, Cern 2008, 342–344).

Jak wynika z badań przeprowadzonych w jednej z uczelni niepublicznych, aż 90% studentów uważa, że nauczyciel akademicki powinien być autorytetem moralnym. W sprzeczności pozostaje jednak pogląd, że etyka zawodowa to cecha najmniej pożądana z badanego szeregu cech. Z wyników tych badań wynika również, że cechy dotyczące etyczno-moralnych postaw nie były szczególnie akcentowane, jednak już 45% jest przekonanych, że dla wykładowców nie jest obojętny rozwój etyczny studentów, ale mimo wszystko ważniejszy jest rozwój intelektualny (Borowik 2001, s. 311–322).

Zakładając, że sukces w nauce zależy od znalezienia prawdziwych danych, sformułowania hipotez, Mario Bunge wskazał trzy typy reguł dotyczących działalności profesjonalnej, także naukowej (Gasparski 2003, s. 315–326):

- reguły moralne – poświadcz uznanie czyjegoś wkładu, nie powoduj cierpienia zwierząt, na których eksperymentujesz, nie powoduj zniszczeń;
- reguły moralne i metodologiczne – nie manipuluj danymi, sprawdzaj prawdziwość, staraj się o krytycyzm ekspertów;
- reguły metodologiczne – rozpocznaj od wybrania problemu i jego jasnego sformułowania, projektując eksperymenty, poszukuj błędów systematycznych.

Przed społecznością akademicką pojawiają się coraz to nowe problemy, także wynikające z powszechności narzędzi informatycznych i elektronicznych. Rodzą one pokusę nieuprawnionego powielania materiałów dydaktycznych czy efektów badań. Nierzadko dostępne w internecie, zabezpieczone jedynie formułą prawną, bywają przedmiotem niekwestionowanego obrotu i użycia.

Już w 2003 roku Andrzej M. de Tchorzewski zauważył, że środowisko naukowe musi podjąć trud poszukiwania i odkrywania na nowo takich wartości, jak: prawda w nauce, wolność i tolerancja w jej uprawianiu, dobro osiągnięć sprzyjających człowiekowi i odpowiedzialność za skutki uzyskanych wyników i sformułowanych na tej podstawie wniosków (Tchorzewski de 2003, s. 327–332).

Jednym z poważniejszych problemów są plagiaty prac naukowych. Stosowane przez polskie uczelnie systemy „Plagiat” to jeden ze sposobów walki z powielaniem prac licencjackich i magisterskich. Stanowią one znaczną pomoc dla uczelni. Jednak niezastąpioną formą jest ocena pracy naukowej w formie recenzji czy nadzoru promotorskiego. Znane są również przykłady plagiowania rozpraw doktorskich, habilitacyjnych czy nawet książek profesorskich. Problemem jest nie tylko sam fakt złamania podstawowej zasady etyki w nauce, lecz nierzadko opieszala reakcja środowiska. Dopiero teraz pojawiają się procedury prowadzące do odbierania uzyskanych stopni naukowych. Wydaje się, że jest to jedno z najpoważniejszych wyzwań w sferze etycznej, jakie stoi obecnie przed środowiskiem naukowym.

Jak twierdzi Michał Seweryński, ludzie nauki są odpowiedzialni za głoszenie prawdy. Rzetelność, należyta dbałość o prowadzenie badań naukowych i poprawna metodologicznie interpretacja uzyskanych wyników bywają często zastępowane powierzchownością, brakiem dogłębnej analizy. Przeciwdziałać takim zjawiskom można jedynie za pomocą kontroli środowiskowej w postaci krytyki naukowej i samooceny. Seweryński uważa także, że „erozja etosu akademickiego” jest faktem o złożonych przyczynach, co budzi niepokój środowiska i społeczeństwa z uwagi na skalę problemu (Seweryński 2004, s. 11–21).

Na powszechne w polskim szkolnictwie zjawisko wieloletowości zwraca uwagę Antoni Smoluk, zadając retoryczne pytanie, czy praca na wielu etatach nie przynosi uszczerbku na jakości kształcenia, podając jednocześnie w wątpliwość morale całego środowiska. Natomiast źródeł plagiatu upatruje on w ocenie dorobku naukowego na podstawie ilości, a nie jakości opublikowanych prac naukowych (Smoluk 2005, s. 35–46). Pozytywnych przykładów z własnej pracy w zakresie nadzoru i promowania prac dyplomowych, doktorskich dostarcza Zofia Mikołajczyk. Wskazuje, jak ważna jest odpowiednia organizacja pracy naukowej i właściwe do niej motywowanie. Ważne jest także śledzenie postępów w tym zakresie, do czego niezbędna jest biegłość naukowa, ale także i technologiczna (Mikołajczyk 2004, s. 23–29).

Innym, stosunkowo nowym problemem jest zjawisko korupcji w szkolnictwie wyższym. Co prawda wg badań CBOS tylko 16% ankietowanych wskazuje na uzyskiwanie korzyści w postaci łapówki w instytucjach edukacyjnych (Kubiak 2004, s. 39–50). Tak niskie wskazania badanych można odważnie ocenić jako nieuznawanie gratyfikacji czy upominków za formę korupcji. Można również zakładać, że ze względu na dość łatwy dostęp do szkolnictwa wyższego oraz możliwość wielokrotnego odpłatnego zdawania egzaminów, zjawisko tak rozumianej korupcji jest w zaniku.

Wszystkie te czynniki mają wpływ na postrzeganie marki uczelni. Należy zwracać uwagę, że obecnie wizerunek marki w mniejszym stopniu zależy od działań marketingowych czy promocyjnych, a coraz bardziej od opinii konsumentów. Łatwość ich rozpowszechniania, dzięki portalom społecznościowym, czyni te opinie kluczowymi dla postrzegania uczelni (Zbonikowska 2010, s. 13–18).

Media a środowisko akademickie

Badania przeprowadzone przez Reginę Borowik, Sophie Laird oraz Barbarę Borowik, w grupie studentów kierunku zarządzanie, wskazały na istotne braki w zakresie edukacji etycznej. Mniej więcej jedna trzecia badanych deklaruje bardzo niski poziom etyczności, co może stanowić potencjalne zagrożenie dla ładu społecznego. Co interesujące, poziom zamożności i wiek nie wpływały istotnie na uzyskane wyniki (Borowik, Laird, Borowik 2005, s. 87–96).

Media, wykonując swe zwykłe zadania – opisują i upubliczniają ważne wydarzenia czy zagadnienie społeczne. W przypadku szkolnictwa wyższego chodzi zarówno o prezentację ważnych wydarzeń związanych z funkcjonowaniem instytucji, jak i osiągnięć nauki wymagających prezentacji w mediach. Jednak praca dziennikarzy to nie tylko opisywanie pożądaných społecznie zjawisk i wydarzeń. Rolą dziennikarstwa jest też ujawnianie patologii, również w środowisku akademickim, jeśli jest taka potrzeba. Nieprawidłowości funkcjonowania uczelni, plagiaty rozpraw naukowych czy nieposzanowanie własności intelektualnych to sprawy wymagające skutecznego ich naświetlenia przez publicystów.

Można stwierdzić, że wzorem innych sektorów gospodarki, skuteczność oddziaływania mediów może pomóc w eliminacji negatywnych zjawisk. Sprzyja temu społeczne zainteresowanie wiadomościami o zjawiskach niepożądanych. Budzą one bowiem większe zainteresowanie odbiorców, dzięki czemu możliwe jest osiągnięcie wyższej efektywności pracy mediów. Niezwykle ważne jest, aby ów przekaz przesycony był etycznym podejściem dziennikarzy. Tylko oparcie na zasadach moralnych może pomóc zbudować prawdziwy kontakt ze społeczeństwem i przekazanie prawdziwego obrazu szkolnictwa wyższego.

Wspieranie postaw etycznych w środowisku akademickim poprzez napiętnowanie niskiej dbałości o pracę dydaktyczną czy dopuszczanie do niesamodzielności pracy naukowej to prawdziwa rola mediów w tym zakresie. Oczywiście zagadnienie jest niezwykle złożone i trudne, lecz zmiany powinny postępować ewolucyjnie i wpływać na trwałą zmianę poglądów całego środowiska. Promować bowiem należy samodzielną pracę, odpowiednio motywować studentów, doktorantów czy pracowników naukowych do podejmowania samodzielnego wysiłku. Sprzyja temu rozwój technologii umożliwiających łatwą i szybką kontrolę źródeł, z jakich korzystano przy tworzeniu danego dzieła naukowego. W pracy dydaktycznej warto jednak sięgnąć do sprawdzonych w przeszłości sposobów i zwiększyć liczbę egzaminów ustnych jako metody zbliżonej do relacji uczeń – mistrz, umożliwiającej jednocześnie prawdziwą kontrolę wiedzy studenta.

Wszystkie działania muszą być oparte na budowaniu trwałej wiarygodności mediów w środowisku akademickim. Opisywanie nieetycznych czy wręcz patologicznych postępowań w tym sektorze nie może przypominać poszukiwania sensacji. Celem jest ewolucyjne eliminowanie tych zjawisk i promowanie postaw etycznych w każdym działaniu.

Być może w nieodległej przyszłości możliwe będzie pozytywne ocenianie osób zgłaszających postawy nieetyczne, tzw. *whistleblowing*. Ta pozytywna forma „donosicielstwa” niesie ze sobą znacznie więcej korzyści społecznych niż niedogodności środowiskowych. Sprzyja bowiem podniesieniu ogólnego poziomu etycznego pracy akademickiej. Byłoby wskazane, aby w tym wspólnym dochodzeniu do doskonałości uczestniczyły także przyjazne i etycznie nastawione media.

Podsumowanie

Wolne i silne media oraz swoboda komunikowania się to niezbędne składniki nowoczesnej demokracji, a zatem i nowoczesnego społeczeństwa. Jednocześnie media, dzięki swojemu wpływowi, prowadzą do przeobrażeń każdej ze sfer życia. Etyka w pracy mediów jest niezbędnym regulatorem, a jej odrzucenie to odrzucenie podstawowych zasad dziennikarstwa.

Uczelnie to miejsce kształtowania elit gospodarczych, społecznych, politycznych. Z kolei środowisko akademickie odpowiedzialne jest za głoszenie prawdy. A zatem działalność dydaktyczna i badawcza powinna być przesycona etyką. Media mogą wydatnie pomóc w kreowaniu pożądanego wizerunku instytucji szkolnictwa wyższego, skutecznie piętnując patologie, takie jak niska jakość kształcenia, plagiaty czy słaba ochrona własności intelektualnej.

Można zatem stwierdzić, że dzięki wpływowi mediów uda się osiągnąć wyższy stopień akceptacji środowiskowej dla postaw etycznych i eliminację negatywnych zjawisk. Oczywiście przy założeniu, że dziennikarze nie sprzeciwią się zasadom etyki zawodu, a środowisko akademickie okaże się otwarte na piętnowanie negatywnych zjawisk. Wszystko jednak niesie ze sobą korzyści społeczne w postaci poprawy jakości relacji między tym środowiskiem a zyciem ogólnospołecznym.

Literatura

Belsey A., Chadwick R. 1995

Ethics and politics of the media: The quest for quality, w: A. Belsey, R. Chadwick (red.): *Ethical Issues in Journalism and the Media*, Routledge, London – New York.

Bertrand C.-J. 2007

Deontologia mediów, tłum. T. Szymański, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Borowik B. 2001

Etyka zawodu nauczyciela akademickiego w opinii studentów, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 4, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Borowik R., Laird S., Borowik B. 2005

Etyka i świat wartości studentów kierunku zarządzanie, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 8, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Bralczyk J. 2004

Manipulacja językowa, w: Z. Bauer, E. Chudziński (red.): *Dziennikarstwo i świat mediów*, TAIWPN Universitas, Kraków.

Chyliński M., Rus-Mohl S. 2002

Dziennikarstwo, Grupa Wydawnicza Polskapresse, Warszawa.

Gasparski W. 2003

Etyka nauki i etyka biznesu: podobieństwa i różnice, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 6, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Gawroński S. 2005

Moralność media relations, w: A. Siewierska-Chmaj (red.): *Teoria, praktyka, etyka. O kształceniu dziennikarzy w Polsce i na świecie*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Rzeszów.

Gładys-Jakóbiak J. 2001

Psychologiczno-społeczne uwarunkowania procesów komunikowania, w: B. Jung (red.): *Media. Komunikacja. Biznes elektroniczny*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Goban-Klas T. 2000

Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków.

Goban-Klas T. 2005

Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

International Principles... 2010

International Principles of Professional Ethics in Journalism, Consultative Club of International and Regional Organizations of Journalists in Paris in November 1983 (http://ethicnet.uta.fi/international/international_principles_of_professional_ethics_in_journalism [dostęp 13.11.2010]).

Jachimowski M. 2006

Dziennikarstwo w społeczeństwie informacyjnym (krótkie wprowadzenie do problemu), w: S. Michalczyk (red.): *Media i komunikowanie w społeczeństwie demokratycznym. Szkice medioznawcze*, Sosnowiec.

Lepa A. 2003

Etyka w mediach, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 6, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Lewicka-Strzałocka A. 1999

Etyka biznesu jako etyka zawodowa, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 2, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Miczka T. 2004

Edukacja medialna jako podstawa kształcenia i wychowania w społeczeństwie informacyjnym, w: I. Borkowski (red.): *Edukacja medialna. Teksty i preteksty*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław.

Mikołajczyk Z. 2004

Rola kierownika katedry w uczelni wyższej – refleksje na tle własnych doświadczeń, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 7, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Mocek S. 2006

Dziennikarze po komunizmie, Wydawnictwo Naukowe, Scholar, Warszawa.

Mrozowski M. 2001

Media masowe. Władza, rozrywka i biznes, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.

Nowak E., Cern K.M. 2008

Ethos w życiu publicznym, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Olbrycht K. 2002

Dylematy etyczne środowiska akademickiego, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 5, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Olbrycht K. 2005

Szkoła wyższa jako środowisko kształtowania się społecznej więzi moralnej, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 8, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Pisarek W. 2004

Kodeksy etyki dziennikarskiej, w: Z. Bauer, E. Chudziński (red.): *Dziennikarstwo i świat mediów*, TAIWPN Universitas, Kraków.

Pleszczyński J. 2007

Etyka dziennikarska, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Rzepliński A. 2005

Ład etyczny w mediach, „Forum Dziennikarzy”, nr 3/75.

Sareło Z. 2002

Media w służbie osoby. Etyka społecznego komunikowania, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Seweryński M. 2004

Uwagi o problemach etycznych środowiska akademickiego, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 7, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Smoluk A. 2005

Ekonomia, etyka i nauka, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 8, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Stasiuk K. 2003

Etyczne ramy public relations jako formy komunikowania społecznego, w: J. Świda, D. Tworzyno (red.): *Public relations*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Rzeszów.

Śniadecki J. 2008

Informacja przed opinią – główna norma moralna w etyce dziennikarskiej, na przykładzie mediów lokalnych, w: J. Kania (red.): *Media masowe w oddziaływaniu na rozwój regionu*, Pedagogium Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Szczecinie, Szczecin.

Tchorzewski A.M. de 2003

Środowisko akademickie wobec wyzwań i wyborów moralnych, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, t. 6, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Turek-Kwiatkowska L. 2006

Uwarunkowania społeczne a transformacja kultury, „Edukacja humanistyczna”, nr 1.

Turski Ł.A. 2003

Nauka a życie gospodarcze państw „nie do końca rozwiniętych”, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, tom 6, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

Zbonikowska I. 2010

Nowe realia zarządzania marką, „Strategie marek 2010, Harvard Business Review Polska”.

Piotr Górski

Edukacja, idea uniwersytetu, ewaluacja

Wychowanie tkwi w centrum zainteresowania każdego społeczeństwa i wiąże się nierozdzielnie z władzą, leży zatem u podstaw każdego programu politycznego, choćby nawet nieuświadomionego, jak w przypadku społeczeństw tradycyjnych, a bardzo wyraźnie w projektach utopijnych, co można zaobserwować od *Państwa* Platona po eksperyment komunistyczny czy także państwa demokratyczne. Z tego powodu system edukacyjny staje się nie tylko ważnym narzędziem w rękach struktur politycznych, ale ma przemożny wpływ na sferę kultury. Chciałbym skupić się na aspekcie kulturowym czy, jak ktoś woli, cywilizacyjnym dzisiejszej edukacji w krajach Zachodu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na uniwersytet, instytucję, która jest wytworem właśnie kultury europejskiej i zrodziła się z cech dla niej specyficznych. Zastanowię się w tym kontekście nad miejscem i rolą ewaluacji w systemie kształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja, uniwersytet, edukacja liberalna, ewaluacja.

Edukacja

Jak powiada amerykański filozof Michael Walzer: „[...] edukacja wyraża to, co jest może najgłębszym z naszych pragnień: mieć ciąg dalszy, iść dalej, trwać wbrew czasowi. Edukacja to swego rodzaju program społecznego przetrwania” (Walzer 2007, s. 303). Dotyczy ona zatem wszystkich społeczeństw niezależnie od czasów i miejsca, w których żyły, jak i wielkości oraz stopnia zróżnicowania – Sumerów i Amerykanów, Majów i Tybetańczyków, Chińczyków i Abazyńczyków, Brytyjczyków i Wodaabe. W podobnym duchu wypowiada się Hannah Arendt: „[...] ludzie rodząc się, przychodząc na świat, który w ten sposób ciągle się odnawia. Wychowanie jest dziedziną, w której decydujemy, czy dostatecznie kochamy świat, by przyjąć zań odpowiedzialność, a tym samym uchronić go przed zniszczeniem [...]. Decydujemy tu również, czy kochamy nasze dzieci na tyle, by nie wypędzać ich z naszego świata i nie zdawać na własne siły – by nie wytrącać im z rąk szansy przedsięwzięcia czegoś nowego, czegoś przez nas nieprzewidzianego, lecz przygotować je zawnazasu na zadania odnowy wspólnego świata” (Arendt 2011, s. 236). Ze słów myślicielki wynika, iż kultura, czyli „nasz świat”, jest głównym przedmiotem kształcenia, a rolą dorosłych jest utrzymanie przy życiu oraz rozwój dziecka, a także „ciągłość świata”. Nie mogą jednak zapominać, że „nowi przybysze” mogą zagrozić także światu.

Należy jednak wyodrębnić dwa sposoby przekazywania treści wychowania – odtwarzanie bezpośrednie i pośrednie. Z edukacją bezpośrednią mamy do czynienia wtedy, gdy dotyczy wielu, a pośrednią, gdy objęta jest nią wąska grupa. Bardzo często rozróżnienie to dotyczyło tych, którzy uczęszczali do szkoły, która wytwarzała elitę (np. intelektualną) i tych, co pobierali wykształcenie tradycyjne – przystosowanie do życia w obrębie danej wspólnoty. W momencie, kiedy pojawił się powszechny system kształcenia, sytuacja ta uległa zmianie i podział dotyczy tych, którzy są objęci systemem szkolnictwa podstawowego oraz tych, którzy podejmują wyzwanie stawiane im przez szkoły specjalistyczne.

„Szkoły wypełniają przestrzeń pośrednią między rodziną a społeczeństwem i wypełniają również ów pośredni czas między dzieciństwem i dorosłością” (Walzer 2007, s. 305). Choć szkoła to miejsce, w którym dziecko jest wprowadzane w świat, to ona sama nie jest światem, lecz „instytucją, którą umieszczamy pomiędzy prywatną sferą domu i światem, aby umożliwić przejście od rodziny do świata” (Arendt 2011, s. 228). Tak więc powszechny przymus szkolny jako rytuał „przejścia”, który musi odbyć każde dziecko, stwarza napięcie między rodziną a państwem, między tym, co prywatne, a tym, co publiczne. Nieobecność któregoś z tych dwóch elementów powodowałaby nierównowagę i zagrożenia dla egalitarnych społeczeństw. Z jednej strony nieobecność państwa powodowałaby poddanie się rodzinie, a w konsekwencji hierarchii społecznej, z drugiej strony, wraz ze zniknięciem rodzin, dzieci przeszłyby w pełni pod kontrolę państwa. Oczywiście zjawiska te są stopniowalne.

Kolejny problem, który został wspomniany, stanowi relacja między dzieciństwem a dorosłością. Jest ona nieuchronnie przejściowa. Dzieciństwo jest przygotowaniem do dorosłości, dlatego więź między dorosłym a dzieckiem polega m.in. na nauczaniu i uczeniu się. W naturalny sposób musi więc panować tu stosunek podrzędności, z tego powodu edukacja nie może się obyć bez autorytetu. W rodzinie ten status zazwyczaj spełniają rodzice, w szkole zaś nauczyciele. H. Arendt twierdzi: „kwalifikacje nauczyciela polegają na wiedzy o świecie i zdolności do instruowania o nim innych, ale jego autorytet opiera się na przyjęciu przezeń odpowiedzialności za ten świat” (Arendt 2011, s. 229). Zatem źródłem autorytetu należy szukać w podejmowaniu odpowiedzialności, a nie w umiejętnościach. Sprzyja temu także sytuacja, w której nauczyciel wie więcej i potrafi więcej niż uczeń. Za ważną okoliczność w fakcie owej „nierówności” nauczyciela i ucznia M. Walzer uznaje to, iż „autorytet nauczycieli jest koniecznym warunkiem równości uczniów” (Walzer 2007, s. 314). Z kolei Arendt dostrzega poważne niebezpieczeństwo w sytuacji, w której dorośli, w tym nauczyciele, tracą autorytet: „wymancypowanie się od autorytetu dorosłych nie przynosi [...] dziecku wolności, a podporządkowuje je o wiele bardziej groźnemu i prawdziwie despotycznemu autorytetowi, to znaczy tyranii większości” (Arendt 2011, s. 220). Nie można jednak zapominać, że autorytet dorosłych w edukacji jest tylko tymczasowy i kończy się wraz z wejściem dziecka w dorosłość, co oznacza różny moment w zależności od kultury, cywilizacji czy czasów.

Ze względu na dalszą część wywodu należy zadać pytanie, skąd się wzięły pomysły obowiązkowego kształcenia podstawowego? Do momentu ustanowienia przymusu edukacyjnego, do szkół były posyłane dzieci z rodzin, które odznaczały się bogactwem, ambicją i poziomem kultury, słowem, pochodzące z elity danego społeczeństwa. Walzer uznaje, że było to szkodliwe z dwóch powodów: „po pierwsze dlatego, że edukacja leży w interesie wspólnoty jako całości, po drugie dlatego że, jak zakładamy, leży ona również w interesie samych dzieci, choć one może jeszcze tego nie rozumieją” (Walzer 2007, s. 328). Jak

się zdaje, takie właśnie myślenie legło u podstaw wprowadzenia obowiązku szkolnego. Narosło jednak wiele mitów dotyczących kształcenia, które albo zostały już całkowicie podważone, albo nadal są kwestią dyskusyjną i trudno weryfikowalną. Warto w tym miejscu przypomnieć rozważania Thomasa S. Eliota, który w eseju *Ku definicji kultury* podnosił m.in. pewne problemy z zakresu edukacji i choć minęło już przeszło 60 lat od ich napisania, nie straciły one na aktualności. Należy w pełni zgodzić się z noblistą, że założenia Williama Godwina o wykształceniu czyniącym ludzi szczęśliwymi oraz pragnieniu wszystkich ludzi do bycia wykształconymi są nieprawdziwe. W pierwszym przypadku decyduje pewna współmierność wykształcenia i oczekiwań oraz możliwości, która zachwiana może czynić ludzi nieszczęśliwymi, w drugim – obecność w danym społeczeństwie środowisk, w których wiedza nie jest cenioną wartością. Należy uznać za kwestię nierozstrzygalną, czy z punktu widzenia społeczeństwa jest lepiej, gdy system kształcenia na poziomie wyższym został zorganizowany na zasadzie pełnej równości szans, czy jednak ma opierać się na „ostrej” selekcji. Za jednym i drugim rozwiązaniem przemawiają dość silne argumenty, lecz o ile pełne otwarcie, rozumiane jako swobodny wybór przez każdego wymarzonego kierunku lub zgodnego z jego uzdolnieniami, jest praktycznie niewykonalne, a do tego nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakie społeczne konsekwencje takie rozwiązanie by nam przyniosło, to powrót do ograniczenia możliwości kształcenia na poziomie wyższym dla określonych grup społecznych, pozbawienia ludzi uzdolnionych, ale nie wywodzących się z tych środowisk, możliwości podejmowania studiów przez nich jest niepożądany. Trzeba jednak przyznać za Thomasem S. Eliotem, że trudno obalić lub potwierdzić sytuację, w której wskutek błędów lub zamknięcia systemu nieodkryci zostali ukryci geniusze, ponieważ podobnie jak w przypadku pełnego otwarcia nie wiadomo, jakie przyniosłoby to skutki dla społeczeństwa – dobre czy złe, pożądane czy nie.

Szczególnie interesujące dla tych rozważań okazuje się poruszony przez T.S. Eliota problem celu kształcenia. Odrzuciliśmy już uproszczoną wersję edukacji jako źródła szczęścia, co nie przeczy temu, że niektórzy spośród wykształconych będą jednak z jej powodu szczęśliwi. Zdaniem noblisty również problematyczne jest uznanie kształcenia jako przekaznika kultury. Zastrzega więc, że to, co można przekazać w procesie edukacji, pewne umiejętności i interpretacje są tylko fragmentem kultury, że występują w niej także elementy nieuświadomione, a może są one nawet najważniejszym jej elementem. Dostrzega także niebezpieczeństwo, jakie niesie dla kultury edukacja. Podkreśla on: „Kultura rzeczywista ukierunkowuje działania tych, którzy manipulują tym, co *nazywają* kulturą”, i dalej „im większy zakres odpowiedzialności edukacja sobie przypisuje, tym bardziej zdradza kulturę”, by wreszcie stwierdzić, iż „bez względu na to, czy edukacja potrafi rozwinąć i udoskonalić kulturę, czy też nie, z pewnością może ją zafałszować i zdegenerować” (Eliot 2007, s. 225). Dziać się tak może, jego zdaniem, chociażby pod wpływem umasowienia, które prowadzi do obniżenia standardów oraz porzucenia przedmiotów, które „przekazują zasadnicze punkty naszej kultury, która może być przekazana w toku kształcenia” (Eliot 2007, s. 226).

Jednak za najbardziej roztropne podejście do kwestii celu kształcenia Eliot uważa poglądy Cyrila E.M. Joad, które wymienia za nim: „1. umożliwienie chłopcu czy dziewczynie zarabiania na własne utrzymanie [...]; 2. Nabycie przez nich takich umiejętności, by mogli odgrywać swoją rolę jako obywatele w ustroju demokratycznym; 3. umożliwienie im rozwijania wszystkich ukrytych możliwości oraz zdolności, które leżą w ich naturze, by dzięki temu mogli cieszyć się dobrym życiem” (Eliot 2007, s. 213). Jak zauważa, należy

je rozpatrywać łącznie, może się okazywać w pewnych przypadkach, że są one ze sobą sprzeczne, np. rozwijanie zdolności i zarabianie na własne utrzymanie. Najważniejsze, jak się zdaje, występujące także u innych przytaczanych przez Eliota autorów, jest wychowanie do demokracji, a ściślej do środowiska, w którym przyjdzie młodemu człowiekowi żyć. W przeciwnym razie mamy do czynienia nie z kształceniem czy edukacją w ścisłym tego słowa znaczeniu, lecz propagandą. Takie podejście jest zgodne z twierdzeniem Arendt, że „edukacja musi być konserwatywna” (Arendt 2011, s. 232), choć wywodziła to ona z innych przesłanek.

Stanowisko, według którego kształcenie musi być dostosowane do środowiska czy też ustroju, w którym ono się odbywa, jest znane od starożytności. Taką myśl wyrażał Arystoteles, który w *Polityce* pisał: „obywatele muszą być odpowiednio do każdego ustroju wychowani” (Arystoteles 2008, s. 214). Tą drogą poszedł także komunitarianin Walzer, który uznaje, iż „przestrzeń edukacji jest szczególnym środowiskiem o określonej strukturze normatywnej” (Walzer 2007, s. 306), zatem powinna być obowiązująca dla wszystkich i dotyczyć przede wszystkim wartości związanych z demokracją i funkcjonowaniem w sferze publicznej. W przypadku Stanów Zjednoczonych jest to kwestia bardzo ważna, w szczególności na wczesnym etapie kształcenia. Widoczne jest to w licznych debatach na temat dostępu do szkół oraz treści programu. „Równość prosta staje się całkiem nieodpowiednia, skoro tylko osiągnie się wspólny cel i uczniowie opanują rdzeń programowy. Począwszy od tej chwili, edukację trzeba dostosować do zainteresowań i zdolności poszczególnych uczniów” – uważa amerykański filozof (Walzer 2007, s. 317). Zaznacza jednak, że „nie chodzi o zacieranie różnic, lecz o pewne ich uszeregowanie, tak aby uczniowie nauczyli się najpierw być obywatelami, a dopiero potem – pracownikami, kierownikami, handlowcami, specjalistami i uczonymi bądź artystami” (Walzer 2007, s. 312).

W tym momencie pojawia się kwestia oświeconego obywatela, temat pasjonujący i ważny, jednak wykraczający poza zakres tych rozważań. Z tego, co przedstawiają tak różni światopoglądowo myśliciele, jak Eliot i Walzer, a także oddaleni czasowo, jak Stagiryta i Arendt, można wywnioskować, iż niezbędny jest pewien minimalny poziom wykształcenia przyszłych obywateli do świata, w którym przyjdzie im żyć, a za niemiecko-amerykańską uczoną można dodać, że także go zmieniać, próbować poprawiać. Warto przypomnieć tu jeszcze dwie uwagi, które poczynił laureat literackiej Nagrody Nobla: „wysoka średnia ogólnego wykształcenia nie jest, być może, tak konieczna społeczeństwu obywatelskiemu, jak szacunek dla wiedzy” oraz „edukacja powinna przyczyniać się do zachowania klas i ułatwiać wybór elit” (Eliot 2007, s. 216–217). Wydaje się, że opinie te wynikały z obawy przed społeczeństwem, które byłoby rządzone przez elity wyłonione poprzez egzaminy oraz testy stworzone przez psychologów, co przyczyniało się – zdaniem Eliota – do obniżenia poziomu kształcenia, a więc i jakości rządzących.

Idea uniwersytetu

Szczególne miejsce w przejściu między dzieciństwem a dorosłością zajmuje uniwersytet. Oddajmy głos brytyjskiemu filozofowi Michaelowi Oakeshottowi: „[student – P.G.] nie jest już dzieckiem, nie jest początkującym. Ma za sobą wykształcenie szkolne zdobyte gdzie indziej, pozwalające mu moralnie i intelektualnie zmierzyć się z samym sobą na

otwartym, neutralnym gruncie. Nie jest dzieckiem, jeszcze nie jest dorosłym – znajduje się w szczególnym, środkowym okresie życia, w którym wie o sobie i o świecie zdarzeń rozgrywających się przed jego oczami akurat tyle, by pragnąć wiedzieć więcej. Nie odkrył jeszcze swych prawdziwych pasji, ale też nie obawia się upływu czasu, wypadków, rywali. Nie jest on pierwszym, który po ukończeniu szkoły znalazł się na uniwersytecie, nie jest przybyszem z antypodów, który nie wie, czego oczekiwać i któremu na wstępie trzeba wszystko szczegółowo wytłumaczyć. A jeśli tradycja, z której się wywodzi, czegoś go nauczyła, to z pewnością tego, iż nie zdobędzie majątku wiedzy raz na zawsze przez kilka lat spędzonych na uniwersytecie. Można zatem sądzić, że jest przygotowany na to, co zastanie i zdolny wynieść z tego korzyść” (Oakeshott 1991, s. 152–153).

Czas spędzony na uniwersytecie jest więc ważnym momentem w życiu człowieka, który wybierze tę ścieżkę. Co on oznacza i jak można go odpowiednio wykorzystać? Tu znowu pomocny może okazać się pogląd M. Oakeshotta. Twierdzi on, że tylko na uniwersytecie mamy możliwość zdobycia wykształcenia w wyniku konwersacji z nauczycielem, a nie poprzez proste przekazanie wiedzy, oraz że nie pomylimy „wykształcenia ze szkoleniem zawodowym” ani innym, które ma przynieść korzyści indywidualne czy społeczne. Jest to z pewnością inne spojrzenie niż dziś dość powszechnie obowiązujące i wynika najprawdopodobniej z perspektywy, jaka jeszcze 60 lat temu dominowała, choć dostrzegano już wówczas symptomy zmiany klimatu, czego właśnie tacy myśliciele, jak Oakeshott czy Eliot się obawiali. Jest to też z pewnością wynik angielskiej tradycji. Także w tej ostatniej silnie zakorzenione jest (było?) traktowanie studiów jako „swoistego stanu zawieszenia” między młodością a dorosłością. Porzucenie młodzieńczych przekonań, ale nie na rzecz dojrzałych zobowiązań, tylko na rzecz zgłębiania tajemnicy w „otoczeniu całego dziedzictwa nauki, literatury i doświadczeń naszej cywilizacji; nie w samotności, lecz w towarzystwie bratnich dusz” (Oakeshott 1991, s. 154). Jednak właśnie z tego powodu jest to z konieczności etap tymczasowy, który musi się skończyć.

Czego możemy oczekiwać po zakończeniu tego okresu? Jako że jest to tak ważny moment w życiu, okres środkowy, musi pozostawić niezatarty ślad na przyszłość. Poza zdobyciem pewnej wiedzy, co może nie jest nawet najistotniejsze, gdyż w dzisiejszym świecie są inne liczne jej źródła, powinno się zdobyć „dyscyplinę umysłową”, nauczyć się myśleć i wyjść z „intelektualnego chuligaństwa”. Trudno oczekiwać, że otrzyma się podczas studiów zespół przekonań moralnych, ale z pewnością można sądzić, że poszerzy się sferę wrażliwości moralnej oraz spowoduje utrwalenie swoich wartości. Zdaniem Oakeshotta (1991, s. 155) właśnie w ten sposób możemy uczynić swoje życie „bardziej znaczącym” oraz „mamy okazję do podjęcia działania nowego i niepowtarzalnego” (s. 154).

Skoro padło już kilka słów o tym, kim jest student i na czym polega kształcenie podczas studiów, warto nawiązać jeszcze do przestrzeni, w którym się ono odbywa. Przejdźmy zatem do określenia, czym jest uniwersytet. Każda przestrzeń edukacji, o czym poucza nas Walzer, to „wspólnota nauczycieli i uczniów, w której nie ma miejsca na dystynkcje społeczne” (Walzer 2007, s. 310). Zatem idąc tym tropem, możemy powiedzieć, że „uniwersytet to zespół ludzi uprawiających pewien rodzaj działalności” oparty na „dążeniu do wiedzy” (Oakeshott 1991, s. 150). Co ważne, przedsięwzięcie to odbywa się w sposób zbiorowy, bez tego faktu nie mielibyśmy do czynienia z uniwersytetem, lecz ze zjawiskiem innym, choć równie cennym, jak samotny uczonec, instytucja zajmująca się określoną dziedziną wiedzy czy po prostu szkołą. Oakeshott zaznacza, że to dążenie do wiedzy odbywa

się poprzez rozmowę, nie jest więc wyścigiem czy sporem, nie jest także dyskusją. Działalność uniwersytecką można więc porównać do niekończącej się rozmowy przeszłych, obecnych i przyszłych myślicieli i naukowców, ludzi, którzy mogą być od siebie odlegli ze względu zarówno na czas, jaki i miejsce. Oczywiście niektóre dziedziny chętniej i odważniej sięgają do mądrości przeszłości, tak się dzieje z naukami, które zajmują się życiem człowieka (wykluczając sferę biologicznego funkcjonowania organizmu), inne mniej chętnie, jak w przypadku nauk przyrodniczych, jednak swoje osiągnięcia zawdzięczają tej zbiorowej rozmowie. „Rozmowa odbywa się bez przewodniczącego, nie ma z góry określonego kierunku, nie pytamy »po co« jest i nie oceniamy jej doskonałości wedle jakości płynących z niej wniosków. Z rozmowy nie wynika żadna konkluzja, zawsze jej ciąg dalszy jest odkładany na przyszłość. [...] jej wartość stanowi to, co pozostaje po niej w umysłach uczestników” (Oakeshott 1991, s. 152). Biorąc pod uwagę wymienione wyżej powody, uniwersytet ma charakter eksterytorialny i nie można go redukować wyłącznie do określonego miejsca, budynku.

W podobny sposób, choć w nieco bardziej konfliktowy, przedstawia uniwersytet Alasdair MacIntyre. Jego zdaniem: „[...] uniwersytety są miejscami, w których wypracowuje się koncepcje i standardy racjonalnego uzasadniania, gdzie wciela się je w życie w formie konkretnych praktyk badawczych i gdzie racjonalnie się je ocenia – że zatem jedynie od uniwersytetu ogół społeczeństwa może nauczyć się tego, jak ma przeprowadzać swoje własne debaty, praktyczne czy teoretyczne, w sposób dający się racjonalnie obronić” (MacIntyre 2009, s. 272). Z racji tego, że jesteśmy spadkobiercami antagonistycznych i niewspółmiernych tradycji, twierdzi dalej: „współczesny uniwersytet może obronić to, co autentycznie czyni go uniwersytetem, jedynie przyznając owym konfliktom pierwsze miejsce zarówno w obrębie prowadzonych w jego murach badań, jak i w jego programie nauczania” (MacIntyre 2009, s. 281). Studentów należy wdrażać w naturę tego konfliktu.

Na uniwersytet składają się „trzy kategorie osób: uczony, uczony będący również nauczycielem oraz ci, którzy przyszli po naukę – studenci” (Oakeshott 1991, s. 151). Tworzą oni konglomerat, każdy z nich pełni pewną określoną funkcję, zajmuje określone miejsce w tym układzie, który nazywamy uniwersytetem i dla którego każdy z tych członów jest niezbędny. Naukowcy i nauczyciele nawzajem się uzupełniają, niwelują swoje niedoskonałości. Każdy z nich zaciąga dług wobec innych, bez których nie mógłby się obejść, bez kontaktu i rozmowy z nimi prawdopodobnie nie doszedłby do takiego poziomu, nie byłby tu, gdzie jest. O studentach i ich położeniu zostało już co nieco powiedziane.

Skoro zostało pokrótce określone, czym jest uniwersytet, możemy przejść do problematyki kształcenia i podejmowanych podczas niego treści. Zacznę nietypowo jak na tę kwestię, od zgodzenia się z hiszpańskim filozofem José Ortegą y Gasset, że wiedza jest wartościowa i godna pożądania, dlatego powinien być do niej powszechny dostęp. Jednak, jak zaznaczał Oakeshott, „uniwersytet nie jest fabryką do produkowania uczonych, a jego ideałem nie jest świat zaludniony wyłącznie uczonymi” (Oakeshott 1991, s. 153), a już na pewno nie zawodowcami, przed którymi ostrzegał J. Ortega y Gasset. Autor *Buntu mas* obawiał się konsekwencji, jakie może przynieść „barbarzyństwo specjalizacji”. To właśnie ta tendencja, jego zdaniem, przyczyniła się do zjawiska ludzi „mądro-głupich”, czyli wykształconych w jednym kierunku, a zarazem ignorantów w pozostałych, a roszcujących sobie prawo do mądrości. Co ciekawe, podobną obserwację poczynił Eliot, który twierdził, że ludzie na poły wykształceni są fenomenem współczesności, ale wywodził to przeko-

nanie z przyjęcia przez jemu współczesnych błędnego założenia, że istnieje jedna miara w zakresie kształcenia. Dopełniając twierdzenie Oakeshotta, hiszpański filozof zauważa, iż prawdziwe powołanie do nauki jest rzadkością, poza tym „społeczeństwo potrzebuje [...] ograniczonej liczby naukowców” (Ortega y Gasset 2002, s. 184), a zbyt duża ich liczba nie byłaby korzystna. W tej ostatniej myśli widzimy podobieństwo z Eliotem, który w zbliżony sposób rozważał kwestię nieodkrytego geniusza.

Ogólnie rzecz ujmując, edukacja wyższa jest złożona z części zawodowej, gdzie kształci się np. lekarzy, prawników, ekonomistów, nauczycieli czy urzędników cywilnych, oraz badawczej, takiej jak biochemia, filologia. Są to dwa całkowicie różne światy, jeden jest uwikłany w „praktyczne zawody”, drugi w naukowe zajęcia (zob. Ortega y Gasset 2002, s. 183–184), jednak znajdują się na uniwersytecie, ponieważ są „uznanymi kierunkami studiów”. Oczywiście powyższa kategoria wprowadzona przez Oakeshotta jest bardzo nieostra, nie odpowiada wprost, które kierunki powinny lub mogą być „uznanymi”, choć trzeba zastrzec, że nawet kierunki zawodowe nie znalazły się na uniwersytecie, ponieważ mogą być przydatne do wykonywania zawodu. Dlatego też co jakiś czas mogą się pojawiać nowe, niektóre być może zanikać, jednak pewien kanon pozostanie, choć mogą być chwilowe problemy, np. niskie zainteresowanie adeptów. Jedno jest też pewne, nie każdy zawód zostanie uznany za godny uniwersytetu, niektóre znajdą inne miejsce, w których będą nauczane, np. akademie czy szkoły wyższe.

Skoro uniwersytet nie może kształcić dużej liczby naukowców, a w społeczeństwie ograniczone jest zapotrzebowanie na ludzi parających się zawodami wymagającymi studiów, zatem powinien skupić się na edukacji liberalnej. Koncepcja ta ma szerokie zaplecze intelektualne i dość długą tradycję. Wśród jej zwolenników znajdują się John Henry Newman, Leo Strauss, jego uczeń Allen Bloom, Alasdair MacIntyre czy wspomniani już wielokrotnie Eliot, Oakeshott czy Ortega y Gasset, by wymienić tylko kilku najbardziej znanych. Jak widać, ma ona szczególnie dużą siłę oddziaływania w myśli anglosaskiej, stąd też jej wzorem stało się kształcenie dżentelmena, tak też określił je w połowie XIX wieku John Newman. Nieco bardziej precyzyjnie sformułował to ponad sto lat później Strauss, który stwierdził, że „edukacja liberalna jest kształceniem w kulturze lub ku kulturze. Końcowym efektem takiej edukacji jest zaś człowiek kulturalny” (Strauss 2007, s. 19). Kulturę należy tu rozumieć zgodnie z definicją rumuńskiego filozofa Constantina Noiki, „jako byt dyskretny, niedookreślony, [który – P.G.] rozbudza, nie naucza” (za: Liiceanu 2001, s. 144). W ten sposób staje się ona przejawem tego, co najcenniejsze w człowieku, wydobywa jego człowieczeństwo i powoduje, że może je w pełniejszym stopniu wykorzystać. Inni powiedzą, że w ten sposób może skorzystać z tego, co mu się należy z racji bycia człowiekiem. Tą drogą poszedł M. Walzer, który ze stwierdzenia, że „aby studiować »ludzki sposób życia«, nikt nie musi wykazać się żadnymi kwalifikacjami”, wywodził powszechne prawo do studiowania, a nie wyłącznie dla nielicznych (Walzer 2007, s. 321).

Nie da się jednak pominąć, że w myśli jego propagatorów ten model kształcenia ma charakter elitarystyczny i to nie tylko opisowo, ale i normatywnie. Nawet jeżeli uznać, że faktycznie niewielu śmiałków w każdym czasie będzie chętnych poddać się edukacji liberalnej, to wyrażają oni aprobatę dla stworzenia społeczeństwa arystokratycznego w pełnym tego słowa znaczeniu. Idąc za Leo Straussem, który powiada, że „[...] edukacja liberalna, która polega na ciągłej rozmowie z największymi umysłami, jest ćwiczeniem się w najwyższej formie skromności – nie stając się jednak uniżonością. Jednak jest to jed-

nocześnie ćwiczenie się w śmiałości: żąda ona od nas bowiem całkowitego zerwania ze zgiełkiem, pośpiechem, bezmyślnością i tandetą rodem z *Vanity Fair*, w której pławią się zarówno intelektualiści, jak i ich wrogowie. Wykształcenie liberalne żąda od nas śmiałości, która jest wynikiem skłonności do krytycznego podejścia do powszechnie podzielanych poglądów i traktowania ich tak, jakby były najbardziej dziwne i skrajne” (Strauss 2007, s. 19–20), trudno nie odnieść wrażenia, że jest to zajęcie dla nielicznych. Wszakże znakomita większość społeczeństwa uznaby takie podejście za niepotrzebne, nieprzydatne, oderwane od rzeczywistości, w najlepszym przypadku za filozofowanie. I w tym ostatnim nie pomyliliiby się bardzo, ponieważ Strauss uważał, że edukacja liberalna powinna zwrócić się właśnie w tę stronę, a dokładniej w stronę filozofii klasycznej. Jednak idąc tym tropem myślenia, dochodzimy do wniosku, że przez uniwersytet, pomimo powszechnego prawa dostępu, przeszłaby niewielka część społeczeństwa – ci, którzy podjęliby się „studiów zawodowych”, ci predysponowani do bycia naukowcami oraz ci, którzy podjęli trud kształtowania siebie na wzór liberalny, ku zdobyciu mądrości lub jej poszukiwaniu. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że nie jest pożądane społeczeństwo, w którym większość stanowią filozofowie.

Zdaniem Straussa poprzez kształcenie liberalne można wpływać bezpośrednio na sferę polityczną i publiczną. „Liberalne wykształcenie jest drabiną, po której próbujemy wspiąć się od demokracji masowej ku temu, co demokracja oznaczała pierwotnie. Wykształcenie liberalne jest koniecznym wysiłkiem stworzenia arystokracji demokratycznego społeczeństwa masowego” (Strauss 1998, s. 258–259). Filozof dodaje, że jest ona niezbędna do zaistnienia odpowiedzialności. Powracamy tu ponownie do problemu oświeconego obywatela – tematu, który nie mieści się zasadniczo w tych rozważaniach, a jednak jest ważnym ich tłem, oraz do relacji łączących demokrację i edukację. Wyrasta to nam na jeden z głównych motywów, w kontekście których należy rozpatrywać edukację, w tym kształcenie uniwersyteckie.

Nietrudno dostrzec, że dziś ideał edukacji liberalnej powszechnie nie jest wysoko ceniony, także odchodzimy od niego instytucjonalnie. Dla wielu myślicieli odejście od tego modelu spowodowało, że pograżyliśmy się w chaosie. Pisał o tym m.in. w *Umyśle zamkniętym* Allen Bloom. Przedstawienia prób wyjścia z tej sytuacji podejmował się także Alasdair MacIntyre. Stworzył on program powrotu na właściwe tory kształcenia uniwersyteckiego, uwzględniając także zmiany, jakie już zaszły. Apelował: „[...] musi on [program – P.G.] zaopatrywać studenta nie tyle w przypadkową zbieraninę problemów i przedmiotów, którą powinien on przestudiować, ile raczej w materiał inteligentnie ułożony i uporządkowany. Program taki musi zapewnić studentom kontakt z najwybitniejszymi egzemplifikacjami tego, co powiedziano, napisano, z wielkimi czynami i innymi dokonaniem kultur przeszłości, których wydziedziczonymi spadkobiercami jesteśmy pod innymi względami. Program musi tym samym wzbudzić w studiujących poczucie związku z owymi tradycjami kultury przeszłości, tak by mogli oni zrozumieć w kontekście tego związku to, co sami mówią, piszą, robią” (MacIntyre 2009, s. 278). Jednak nie widać, by próbowano podążać w tym kierunku. Raczej wybraliśmy inną drogę i na razie wszystko wskazuje, że będziemy nią dalej kroczyć. Możemy więc mówić o dokonaniu się ważnego przełomu kulturowego czy cywilizacyjnego, który polega, najogólniej rzecz ujmując, na przejściu od kształtowania człowieka w stronę próby nauczania wiedzy praktycznej, czego w pełni dokonać się nie da, gdyż opiera się ona na myśleniu praktycznym, które może być zapośredniczone tylko

poprzez indywidualne doświadczenie jednostki, jej inteligencję, intuicję, dobry smak, talent i inne trudno uchwytny czynniki.

Podsumujmy krótko tę część rozważań. Uniwersytet jako szczególne miejsce w kulturze nie ma żadnego celu, lecz jest pewną ludzką działalnością, a to, co nazywamy jego misją, to tylko zespół umiejętności i starań przyczyniających się do właściwego postępowania. Za Ortegą y Gassetem można powiedzieć, że instytucjonalizuje on intelekt, a działalność jemu właściwa, czyli nauka, to intelekt zawarty w formie (zob. Ortega y Gasset 2002, s. 186). Jest więc „siedzibą nauki, miejscem, gdzie przechowuje się i poszerza jej tradycję i gdzie zgromadzono aparaturę konieczną do jej uprawiania” (Oakeshott 1991, s. 151). Hiszpański filozof dodaje, że charakterystyczny dla niego jest niekończący się ferment, można dodać, iż jest on możliwy dzięki rozmowie bądź sporowi, a jego zanik prowadzi do „skostniałego szkolnictwa”. Właśnie dzięki tej właściwości powinien promować to, co sprzyja pogłębianiu i poszerzaniu, a nie temu, co zawęża i przyczynia się do efektywności. Z tego powodu właściwym wzorem kształcenia jest edukacja liberalna, jednak „nie możemy oczekiwać, że wykształcenie liberalne stanie się kiedyś wykształceniem powszechnym. Pozostanie ono zawsze obowiązkiem i przywilejem mniejszości” (Strauss 1998, s. 276). Zresztą umasowienie przyczyniałoby się do zaniku relacji mistrz – uczeń opartej na autorytecie i niemożliwe stałoby się przekazywanie wiedzy, jakie możliwe jest najpełniej podczas bezpośredniej rozmowy, a poprzestano by na przekazywaniu gotowej instrukcji, przepisu, uchodzących błędnie za umiejętności praktyczne i przygotowanie do zawodu. Ważne jest zatem, by nie mylić idei uniwersytetu z wyższym wykształceniem czy przygotowaniem zawodowym.

Ewaluacja

Dotychczasowy wywód był niezbędny, by podjąć kwestię ewaluacji w wymiarze edukacyjnym oraz uniwersyteckim. Chcąc uczciwie intelektualnie rozpatrywać ten problem, nie można stracić z oczu przedstawionego kontekstu. Zatem pierwsze pytanie, które przychodzi do głowy, brzmi: czy zaprezentowana wizja kształcenia daje się pogodzić z tym, co dziś nazywamy ewaluacją? Innymi słowy, czy logika kształcenia jest zgodna z logiką ewaluacji? Czy za pomocą tej drugiej da się przedstawić tę pierwszą? Żeby odpowiedzieć na te pytania, musimy powiedzieć parę słów o samej ewaluacji, o tym, czym jest, do czego może być stosowana i w czym bywa przydatna, w szczególności w odniesieniu do systemu nauki i szkolnictwa wyższego.

„Przez ocenę (ewaluację) należy rozumieć proces zbierania, analizowania, interpretowania oraz przekazywania informacji na temat skuteczności programów o charakterze społecznym, którego celem jest poprawa sytuacji społecznej” (Kierzkowski 2002, s. 11). Podobnie duży nacisk na skuteczność kładą inni autorzy, tacy jak Michael Quinn Patton oraz Steven Tyler (zob. Kierzkowski 2002, s. 11–12). Należy odróżnić ewaluację instytucji od ewaluacji programów, a tych ostatnich mamy dziś dużo – ich ilość zawdzięczamy w dużej mierze m.in. Unii Europejskiej. W przypadku instytucji społecznych ewaluacja nie jest niczym nowym (choć pojęcie powstało w latach trzydziestych XX wieku), lecz dopiero po drugiej wojnie światowej z taką intensywnością zaczęto ją stosować w działalności społecznej i gospodarczej, a w przypadku szkolnictwa wyższego w Europie miało to miejsce na początku lat osiemdziesiątych (zob. Nowakowska-Siuta 2005, s. 154). Jednak

tego typu działalność była podejmowana także w XIX wieku, a egzemplifikacją tego jest osoba Alexisa de Tocqueville'a. Dość dobrze znany jest fakt, że ten francuski arystokrata i polityk wraz z towarzyszem Gustave'em de Beaumontem wybrał się do Ameryki w celu stworzenia raportu na temat istniejącego tam systemu penitencjarnego. Jak się później okazało, A. Tocqueville na podstawie tej podróży napisał *O demokracji w Ameryce*, co przyniosło mu zasłużoną sławę i pozycję m.in. w dzisiejszej socjologii i politologii, choć przez blisko sto lat do okresu po drugiej wojnie światowej był myślicielem zapomnianym, a G. de Beaumont napisał prawie w całości książkę o więziennictwie, co było celem ich podróży, która jednak pozostała praktycznie nieznaną. Z punktu widzenia interesującego nas tu problemu bardziej znaczący jest związek francuskiego arystokraty z angielską ustawą o pomocy dla ubogich (*the Poor Law*).

W 1833 roku, kiedy Tocqueville odwiedził Anglię po raz pierwszy, został zaproszony przez Lorda Radnora na posiedzenie sądu, podczas którego odbywały się rozprawy na podstawie *the Poor Law*. W tym czasie Nassasua Senior wraz z komisją królewską miał sporządzić raport na temat tych ustaw. Ostatecznie na podstawie raportu została napisana nowa ustawa o pomocy dla ubogich (*the New Poor Law*). W 1835 roku w Królewskim Towarzystwie Naukowym w Cherbourgu Tocqueville przedstawił swój *Raport o pauperyzmie*, w którym mocno skrytykował publiczną pomoc społeczną z wyjątkiem tej dla dzieci, osób starszych i niedołączonych oraz w przypadku nagłych kataklizmów. Opowiadał się za dobroczynnością prywatną, tłumacząc, że pierwsza przyczynia się do nieodpowiedzialnych i niemoralnych zachowań, a także prowadzi do nadużyć, druga zaś nie ma tak negatywnego skutku, zachęca do podejmowania odpowiednich działań oraz w szczególnych sytuacjach pozwala budować zdrowe więzi społeczne (zob. Himmelfarb 2009, s. 69–70). Można powiedzieć, że jest to przykład tego, co moglibyśmy w języku fachowym nazwać ewaluacją wewnętrzną i zewnętrzną. Oczywiście pewnie niejednemu badaczowi czytającemu dziś *Raport o pauperyzmie* przeszłyby ciarki, a włosy stanęły dęba, gdyż zwróciłby uwagę na przypadkowość i wybiórczość materiału oraz jednostronność źródeł. Jednak nie może to dziwić, kiedy weźmie się pod uwagę, idąc śladem Raymonda Arona, że Tocqueville'a można uznać za twórcę tej szkoły socjologicznej, w której szczególną rolę przypisuje się elementowi politycznemu, a więc instytucjom oraz decyzjom, które na nie wpływają (zob. Dobek 2005, s. 194–195). Dostrzeżenie źle funkcjonującej instytucji, przynoszącej straty nie tylko materialne dla władz publicznych, ale także, a może przede wszystkim, negatywne zmiany moralne w jednostkach, jak i społeczeństwie, w stopniu zauważalnym przede wszystkim przez miejscowe władze, jest wystarczającym dowodem, że przyjęte rozwiązanie jest błędne i że należałoby się z niego wycofać. Można powiedzieć, że Tocqueville przyjął za cel nie tyle skuteczność rozwiązania, co istnienie pożądaných warunków społecznych, a w ostateczności to jest właśnie perspektywa decyzji politycznych.

Przyjmując perspektywę Tocqueville'owską, która opiera się na założeniu, że zmiana kulturowa dokonuje się pod wpływem instytucji oraz związanych z nimi decyzji politycznych, postaramy się przyjrzeć systemowi edukacji, szczególnie na poziomie uniwersyteckim. Jak zostało powiedziane wcześniej, edukacja oraz uniwersytet to pewne obszary działania ludzi nieukierunkowane na jasno ustalony cel, lecz pewna społeczna praktyka poruszająca się w pewnych warunkach i zarazem je tworząca. Kształcenie, któremu poddane jest dziecko, ma wprowadzić człowieka w zastany świat i przystosować go do podjęcia ewentualnych zmian, okres studiów z kolei ma wzbogacać życie człowieka m.in. poprzez

edukację liberalną, a zinstytucjonalizowana nauka nie ma kierunku, odbywa się bowiem poprzez rozmowę badaczy, uczonych i nauczycieli, którzy wiedzą, w jaki sposób postępować. Wspominani przeze mnie filozofowie zgodnie twierdzą, że stawianie konkretnych celów jest niezwykle niebezpieczne dla tych instytucji, a ze względu na ich wagę w społeczeństwie także dla niego samego. Zatem wyznaczanie dążeń przez polityków, w sposób szczególnie, a przez ewaluatorów pośrednio poprzez uznanie ich celów za rzeczywiste, przyczynia się do niepożądanych zmian w tych instytucjach, niezgodnych z ich logiką, a także do przeobrażeń w sferze kulturowej. Ta ostatnia najbardziej mnie tu interesuje.

Jak rzecz wygląda w przypadku kształcenia dzieci? „Wspólnota ma w edukacji dzieci, podobnie w istocie jak one same, pewien swoisty interes, którego ani przedsiębiorcy, ani rodzice adekwatnie nie reprezentują. Otóż interes ten musi być przedmiotem debaty publicznej i musi być publicznie sprecyzowany” – zauważa Michael Walzer (2007, s. 335). Wynika stąd, że ów interes może być różny w zależności od wspólnoty. Dajmy na to, że ustalilibyśmy wskaźniki, za pomocą których można by zmierzyć i zbadać stopień zgodności założeń z rzeczywistością, stawiałoby to jednak pytanie o możliwość podejścia komparatystycznego. Właśnie taka myśl przyświeca Programowi Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment – PISA*). Nie zapominajmy więc, że badanie to sprawdza jedynie takie umiejętności, jak czytanie i interpretacja, rozumowanie w naukach przyrodniczych czy matematykę. Nie można więc traktować go jako oceny systemu edukacji i analizować na jego podstawie jej jakości i wartości, dlatego w ograniczonym stopniu powinno wpływać na decyzje Ministerstwa Edukacji. Zamiast tego większą uwagę powinno się zwracać na głosy środowiska nauczycielskiego i rodzicielskiego, czyli tych, którzy powinni stanowić autorytet podczas kształcenia i którzy są odpowiedzialni za wychowanie dzieci oraz przygotowanie i wprowadzenie ich w świat. Traktowanie więc celów i wyników PISA jako głównych zadań oraz punktu odniesienia systemu edukacyjnego jest błędem.

Podobnie jak zewnętrzna ewaluacja PISA, tak samo wewnętrzna ewaluacja oparta na wynikach kolejnych testów nie może być brana za zasadniczy cel kształcenia. Oczywiście należy zwracać uwagę na wyniki zarówno w jednym, jak i drugim przypadku, w szczególności gdy poziom w tak podstawowych kwestiach, jak umiejętność czytania ze zrozumieniem czy matematyka jest na bardzo niskim poziomie w porównaniu z innymi krajami albo gdy wyniki egzaminów w stosunku do innych placówek są znacząco odbiegające. W takich przypadkach należy się niepokoić i podejmować odpowiednie działania zmierzające do rozwiązania tych problemów. Lecz pamiętajmy, edukacja to nie wyścig między państwami czy szkołami, lecz zasadnicza instytucja danego społeczeństwa. Dlatego należy uważnie jej się przyglądać i nasłuchiwać głosów z pola jej działalności, niekoniecznie za pomocą metod pozytywistycznych, tym bardziej że podejmowane rozwiązania nie mogą mieć charakteru administracyjnego, dlatego że ze swej istoty są to decyzje polityczne. Może warto więc wrócić do Tocqueville’owskich metod (w przypadku instytucji społecznych) i nie skupiać się na pozytywnych aspektach, a raczej dokładnie przyglądać się zjawiskom niepożądanym i nadużyciom.

Jeśli spojrzymy na ewaluację na uniwersytecie, to rzecz jeszcze bardziej się komplikuje. Już samo rozumienie tego sformułowania może być dwojakie. Po pierwsze, jako działalność, która jest podejmowana w celu mierzenia efektywności i skuteczności kształcenia, badań oraz przyznawania akredytacji. Po drugie, jako przedmiot wykładany w ra-

mach programu nauczania, powiedzmy ogólnie, socjologii. W tym przypadku mamy do czynienia z próbą wykładania czegoś, co opiera się na myśleniu praktycznym, które łączy wiedzę z doświadczeniem, intuicją, dobrym smakiem itd. Myślenie tego typu potrzebne jest dobrym kucharzom czy ogrodnikom. Ewaluatora porównałbym właśnie z takimi zawodami, w odróżnieniu od profesji opartych na myśleniu technicznym, charakterystycznym np. dla inżynierów dróg, w przypadku których, upraszczając, całą wiedzę można nabyć z podręcznika. Biorąc pod uwagę, że socjolog być może coraz częściej będzie kojarzony z ewaluacją, która powoli staje się powszechnym elementem dzisiejszej rzeczywistości, nauka tego przedmiotu zmierza w kierunku kształcenia zawodowego, a jak już wspomniano, nie jest to zasadnicze zadanie uniwersytetu, a taką możliwość mają jedynie nieliczne dziedziny. Może ewaluacja taką się stanie, można też się zastanawiać, czy takiej roli powinny podjąć się ewentualnie szkoły wyższe, wyższe szkoły zawodowe, szkolenia zawodowe itp. Ze względu na szczególne cechy, jakimi musi charakteryzować się ewaluator, można się zastanawiać, czy powinien być to przedmiot obowiązkowy, nawet wśród wyselekcjonowanej już grupy socjologów.

Jest to jednak problem mniej ważny i interesujący niż poruszona pierwsza kwestia, dotycząca ewaluacji samego uniwersytetu w różnych jego wymiarach. Jednym z nich jest akredytacja – w Polsce instytucjami powołanymi do tego są Polska Komisja Akredytacyjna oraz Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna. Mają one dbać m.in. o jakość i poziom kształcenia, dysponując przy tym istotnymi instrumentami wpływania na kształt uniwersytetu tak pod względem programowym, kadrowym, jak instytucjonalnym. Nie ma wątpliwości, że ewaluacja prac badawczych prowadzonych na uniwersytecie jest ważna, jednak, nawiązując do Ortegi y Gasset, dotyczy to ograniczonej części działalności uniwersytetu, choć stanowiącej istotny jego element i wyróżnik spośród innych instytucji edukacyjnych, o czym pouczają nas Karl Jaspers czy hiszpański filozof. Z tego, co zostało zaprezentowane na temat idei uniwersytetu, wymiar kształcenia zajmuje w niej szczególne miejsce, dotyczy bowiem młodych ludzi na skraju dorosłości, w ważnym momencie ich życia oraz, w szczególności w dobie powszechnego dostępu do studiów, znacznej liczby kolejnych roczników. Kwestia relacji mistrz – uczeń (autorytetu z niej płynącego) oraz problem edukacji liberalnej, której powinna być poddana zasadnicza część adeptów, są jednak niezwykle trudno uchwytnie. Nieco łatwiej jest dostrzec kontakty oraz więzi między uczonymi (to, co jest cechą istotową uniwersytetu), które sprzyjają kształceniu. Dziś jednak bardzo często badając uczonych-nauczycieli, większą uwagę zwraca się na ich karierę niż aspekt dydaktyczny, który w przedstawionej wizji uniwersytetu stanowi naczelny element, ponieważ to właśnie on jest przewodnikiem studentów.

Rozważając problem ewaluacji na uniwersytecie, nie wolno zapominać o przejściu, jakie dokonało się na początku wieku od metod ilościowych ku uwzględnianiu coraz częściej metod jakościowych, co niewątpliwie w większym stopniu sprzyja poprawie jakości. Niestety nadal wykorzystuje się ewaluację głównie ze względu na aspekt finansowy, w nauce bardzo ważny, ale z punktu widzenia idei uniwersytetu – trzeciorzędny. Sprzyja ona także, na poziomie państw oraz samych uniwersytetów, konkurencji i przedsiębiorczości, co może mieć zarówno dobre, jak i złe strony. Posłuchajmy, jak się do tego odnoszą obrońcy idei uniwersytetu. Leo Strauss powiada: „Tworzenie odpowiedniego rodzaju instytucji oraz dbanie o ich funkcjonowanie zaczęło być traktowane jako coś ważniejszego niż kształtowanie charakteru przez liberalną edukację” (Strauss 1998, s. 272). Trudno się dziś w Polsce

z amerykańskim filozofem nie zgodzić, a przypomnijmy, że problem ten poruszał w latach pięćdziesiątych, sześćdziesiątych i odnosił do sytuacji na amerykańskich uniwersytetach. Wtórował mu Oakeshott, który z perspektywy brytyjskiej pisał, że uniwersytet musi unikać patronatu świata, który uważa, że to, co nie służy jego celom, jest błędne (por. Oakeshott 1991, s. 155). Być może najcenniejszą uwagę dla ewaluatora poczynił jednak José Ortega y Gasset, który apeluje: „uniwersytet należy badać nie jak ciało, lecz jak ducha” (Ortega y Gasset 2002, s. 186).

Edukacja oraz uniwersytet to instytucje, które nie są nastawione na efektywność, ta bowiem jest uzależniona od wyznaczonego, konkretnego, łatwo uchwytanego celu. Właściwość ta jest też przynależna ewaluacji, zatem logika tych instytucji jest sprzeczna z logiką badań ewaluacyjnych. Oczywiście można podejmować ewaluację elementów systemów edukacyjnego czy uniwersyteckiego, należy jednak pamiętać, że nie badamy wtedy istoty rzeczy. Nie możemy popełniać błędu brania tego, co mierzalne za cel, a szczególnie w przypadku interesujących nas tu działalności ludzkich. Rację ma Małgorzata Dąbrowa-Szefler, która zauważa, że „oceny podejmowane w polityce naukowej nie mają w pełni cech właściwej ewaluacji, ze względu na niewymierność celów i efektów” (Dąbrowa-Szefler 2003, s. 56). Nie mają i nie mogą mieć, tym bardziej jeśli chcemy zachować instytucję uniwersytetu, nie sprzeniewierzając się jego idei. W przeciwnym razie utracimy coś niezwykle istotnego, co stało się jednym z ważniejszych elementów kultury europejskiej, cywilizacji Zachodu. „Jego głównym zajęciem jest dążenie do wiedzy, a braku tego dążenia na uniwersytecie nic nadrobić nie może. [...] Ma on się troszczyć o taką edukację, która wynika z realizacji dążenia do wiedzy. Uniwersytet przestaje istnieć, gdy jego nauka przeradza się w to, co nazywa się teraz badaniami naukowymi; gdy jego nauki stają się kursami zawodowymi [...]” (Oakeshott 1991, s. 155). Choć zostało to ostro wyrażone, to w dużej mierze należy zgodzić się z brytyjskim filozofem.

Trudno przypuszczać, by idea uniwersytetu zniknęła z naszej kultury. Przetrwą ona, nawet jeżeli dzisiejsze uniwersytety przemienią się za sprawą prowadzonej polityki w wyższe szkoły zawodowe albo będą one jedynie miejscem prowadzenia badań naukowych. Nie zapominajmy, że uniwersytet to nie określony budynek czy nazwa, lecz konkretna działalność ludzi. W tym kontekście warto pytać, co się takiego stało, że ewaluacja, czyli sprawdzanie efektywności, stało się niezbędne? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, być może należałoby zwrócić wzrok w stronę wzrostu liczby studentów, może w stronę zwiększenia się roli rynku i wiary w nieograniczony wzrost gospodarczy, a może należałoby upatrywać przyczyn zupełnie gdzie indziej. Kwestia ta wykracza poza zakres niniejszych rozważań, choć jest być może zasadnicza dla zrozumienia dzisiejszej kultury i cywilizacji. Także wprowadzenie oceny jakości w edukacji w taki sposób, w jaki się to dzisiaj robi, jest pełnym *novum*. W każdej kulturze, niezależnie od miejsca i czasów, ta instytucja występuje i jest obiektem szczególnej troski. Tak też jest i w naszym przypadku, lecz wyraża się ona w dziwny sposób, poprzez zacieranie albo niezrozumienie, o czym może świadczyć branie wskaźników za cele albo – co jest już całkowitym pomyleniem – za istotę. Być może jednak za takim podejściem stoi pewna obietnica, ale w tym momencie poszukiwanie jej nie jest moim zadaniem.

Podsumowanie

Przyjrzelśmy się trzem działalnościom ludzi edukacji, uniwersytetowi oraz ewaluacji i pokazaliśmy ich założenia, logikę oraz „cel”. Edukacja jest obowiązkiem nakładanym na każde społeczeństwo, uniwersytet jest miejscem zdobywania i rozpowszechniania wiedzy, z kolei ewaluacja ma służyć poprawianiu efektywności, wydajności i jakości. O ile dwie pierwsze instytucje nie są z góry nastawione na konkretny cel, lecz tworzą jedynie pewne warunki, to ostatnia ma służyć wyznaczonemu zadaniu. Powoduje to, że te dwa podejścia nie przystają do siebie i w szczególności przenoszenie celów z ewaluacji na pole edukacji i uniwersytetu oraz branie ich za im właściwe jest niebezpieczne dla tych instytucji. Możemy bowiem w ten sposób tracić coś, co nie jest mierzalne i łatwo dostrzegalne, jak może dziać się w przypadku uniwersytetu, lub możemy nie wprowadzać odpowiednio w życie dzieci, co może mieć miejsce w edukacji. Chcąc poprawiać i ulepszać, przyjmując błędne założenia, możemy mieć do czynienia z „efektem odwrócenia”, o którym w przypadku uniwersytetów pisał Raymond Boudon (zob. Boudon 2008), i zamiast osiągać pożądane efekty – niszczyć i degradować. W tym kontekście można się zastanawiać, czy sama obecność ewaluacji jest wskaźnikiem nie tyle kryzysu instytucji, co raczej kultury czy cywilizacji? Czy odpowiedź, jaka została sporządzona w celu wyjścia ze słabości instytucji, nie stała się przyczyną kryzysu? Innymi słowy, czy lekarstwo nie stało się gorsze od „choroby”?

Trudno wierzyć w zmianę ogólnego trendu, dostrzec można tylko pewne miejsca, gdzie idea uniwersytetu jeszcze się utrzymuje, gdzie obowiązuje zasada *artes liberales* i wykształcenia liberalnego. Należy mieć nadzieję, że ewaluacje edukacji i uniwersytetu będą przeprowadzane roztropnie, a odpowiednie organy decyzyjne przynajmniej nie będą myliły tego, co ma być wskaźnikiem z celem. Niniejsze rozważania nie są głosem kaznodziei czy instruktora, a jedynie głosem w rozmowie, o której wspominał Michael Oakeshott.

Literatura

Arendt H. 2011

Między czasem minionym a przyszłym, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.

Arystoteles 2008

Polityka, słowo wstępne, komentarz, tłum. L. Piotrowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Boudon R. 2008

Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych, tłum. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Dąbrowa-Szeffler M. 2003

System nauki i szkolnictwa wyższego. Funkcjonowanie i elementy zarządzania, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Dobek R. 2005

Raymond Aron – dialog z historią i polityką, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

Eliot T.S. 2007

Ku definicji kultury, w: T.S. Eliot: *Chrześcijaństwo, kultura, polityka*, tłum. P. Kimla, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Himmelfarb G. 2009

Kto się ośmieli i pozwoli ubogiemu umrzeć z głodu, w: A. de Tocqueville: *Raport o pauperyzmie*, tłum. J. Strzelecka, W. Turopolski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 66–83.

Kierzkowski T. 2002

Ocena (ewaluacja) programów i projektów o charakterze społeczno-gospodarczym w kontekście przystąpienia Polski do Unii Europejskiej (https://www.ewaluacja.gov.pl/Dokumenty_ewaulacyjne/Documents/eksp_05.pdf [dostęp 22.05.2015]).

Liiceanu G. 2001

Dziennik z Páltinişu, tłum. I. Kania, Pogranicze, Sejny.

MacIntyre A. 2009

Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych. Etyka, Genealogia i Tradycja, tłum. M. Filipczuk, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Nowakowska-Siuta R. 2005

Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Oakeshott M. 1991

Idea uniwersytetu, tłum. T. Stanek, „Res Publica”, nr 9–10.

Ortega y Gasset J. 2002

Misja uniwersytetu, tłum. H. Woźniakowski, „Pressje”, nr 1.

Strauss L. 1998

Wykształcenie liberalne i odpowiedzialność, w: L. Strauss: *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, tłum. P. Maciejko, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa, s. 259–262.

Strauss L. 2007

Czym jest edukacja liberalna?, tłum. Ł. Dominiak, „Dialogi polityczne”, nr 7, marzec.

Walzer M. 2007

Sfery sprawiedliwości. Obrona pluralizmu i równości, tłum. M. Szczubińska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Marek Kwiek

Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty

Prezentowany tekst zawiera krótką analizę najważniejszych motywów dyskusji toczących się w Europie i dotyczących przyszłości tradycyjnej instytucji uniwersytetu, które są istotne w kontekście polskim. Siedem motywów najważniejszych w polskim kontekście to równość dostępu do szkolnictwa wyższego i ekspansja systemów edukacyjnych, współfinansowanie studiów, finansowa niezależność uczelni, wyższe wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne, przedsiębiorczość uczelni, zmieniająca się dynamika relacji prywatne – publiczne w szkolnictwie wyższym oraz regionalna misja uczelni.

Słowa kluczowe: równość dostępu do szkolnictwa wyższego, współfinansowanie studiów, finansowa niezależność uczelni, dobra prywatne i dobra publiczne, przedsiębiorczość akademicka, relacje prywatne – publiczne, regionalna misja uczelni.

Wprowadzenie

Prezentowany tekst zawiera krótką analizę najważniejszych motywów dyskusji toczących się w Europie i dotyczących przyszłości tradycyjnej instytucji uniwersytetu, które są istotne w kontekście polskim. Na jej podstawie można pokazać, iż od kilkunastu lat rodzi się nowa pojęciowość, w ramach której w Europie prowadzi się debaty na temat uniwersytetu. Pojęciowość ta jest poddawana stałym rewizjom zgodnie z potrzebami zarówno wspólnoty badaczy zajmujących się szkolnictwem wyższym, jak i wspólnoty ekspertów i polityków zajmujących się reformowaniem szkolnictwa wyższego. Chociaż wspólnoty te i tworzona w ich ramach wiedza (*higher education research* z jednej strony i *higher education policy* z drugiej) pozostają w dużej mierze rozłączne – to pola problemowe są w znacznym zakresie wspólne, co powoduje postępowanie się przez obie wspólnoty coraz bardziej zbliżoną pojęciowością.

Na początku artykułu omawiam wielowymiarowość prowadzonych dyskusji – ich osadzenie na kilku poziomach i wzajemne przenikanie się (poziom ponadnarodowy, poziom krajowy, poziom badań naukowych i poziom ekspercki). Następnie z wielu toczących się aktualnie w Europie dyskusji wybrałem siedem motywów najważniejszych w polskim kontekście: • równość dostępu do szkolnictwa wyższego i ekspansja systemów edukacyjnych, • współfinansowanie studiów, • finansowa niezależność uczelni, • wyższe wykształcenie

jako dobro prywatne i dobro publiczne, • przedsiębiorczość uczelni, • zmieniająca się dynamika relacji prywatne – publiczne w szkolnictwie wyższym, • regionalna misja uczelni. Dokonuję ich skrótowej analizy w stosunkowo szerokim ujęciu, ponieważ o większości z nich pisałem w różnych publikacjach bardziej szczegółowo (zob. zwłaszcza w dwóch obszernych monografiach Kwiek 2010a i 2013b). Całość zawartych w niniejszym tekście rozważań zamyka krótkie podsumowanie.

Najważniejsze międzynarodowe dyskusje wokół przyszłości szkolnictwa wyższego (w tym – uniwersytetów) koncentrują się wokół takich ogólnych kategorii, jak: zarządzanie i ustrój uczelni, finansowanie, jakość kształcenia i badań naukowych, związek szkolnictwa wyższego z rynkiem pracy, dostęp do edukacji czy też internacjonalizacja i globalizacja szkolnictwa wyższego. W ramach powyższych kategorii, jak się wydaje, najistotniejsze dla Polski są aktualne motywy strategiczne, przewijające się w olbrzymiej większości dyskusji dotyczących przyszłości szkolnictwa wyższego, które toczą się na co najmniej pięciu poziomach. Owe poziomy dyskusji obejmują coraz silniejsze poziomy wykraczające poza tradycyjne państwa narodowe: poziom ponadnarodowy (reprezentowany przez takie organizacje, jak choćby OECD, Bank Światowy i UNESCO) i poziom unijny (reprezentowany przez Komisję Europejską i liczne unijne grupy eksperckie różnego szczebla); ponadto poziom poszczególnych państw członkowskich UE (czyli państw narodowych) oraz dwa inne, kluczowe poziomy, które wymykają się pojedynczej kategoryzacji – międzynarodowy poziom naukowy (europejskich i światowych naukowych badań nad szkolnictwem wyższym) i międzynarodowy poziom ekspercki¹.

Poziomy dyskusji w dużym stopniu przenikają się, zwłaszcza w następujących kierunkach: poziom ponadnarodowy silnie wpływa na poziom unijny, naukowy i ekspercki; z kolei poziom unijny wpływa silnie na poziom krajowy, naukowy i ekspercki. I wreszcie w różnym stopniu poziomy: ponadnarodowy, unijny i krajowy są współtworzone przez poziom ekspercki, przy czym spora część ekspertów zajmujących się polityką edukacyjną jest instytucjonalnie osadzona w szkolnictwie wyższym albo w charakterze jego badaczy, albo administratorów.

W myśleniu o przyszłości szkolnictwa wyższego na poziomie ponadnarodowym oraz na globalnym poziomie eksperckim dominuje myślenie anglosaskie (brytyjskie i amerykańskie). Na poziomie krajowym tradycyjne myślenie narodowe o szkolnictwie wyższym (tradycja humboldtowska i napoleońska: choćby Austria, Francja, Włochy, Portugalia oraz nowe kraje członkowskie UE) coraz częściej adaptuje myślenie ponadnarodowe i unijne. W najważniejszych systemach europejskich (kontynentalnych) myślenie o przyszłości szkolnictwa wyższego coraz bardziej się homogenizuje: sięga do tych samych baz danych i analiz statystycznych, korzysta z tego samego instrumentarium pojęciowego, odwołuje się do tych samych, najczęściej europejskich, dokumentów programowych. Najsilniejszym ośrodkiem analitycznym w badaniach nad szkolnictwem wyższym w Europie jest zdecydowanie OECD, a najsilniejszym ośrodkiem politycznym – Komisja Europejska i jej wyspecjalizowane agendy. Rola obydwu ośrodków jest silniejsza w nowych krajach członkowskich

¹ Pracowałem i prowadziłem badania szkolnictwa wyższego wielokrotnie na wszystkich pięciu poziomach, m.in. dla OECD i Banku Światowego, Komisji Europejskiej i unijnych grup eksperckich, dla kilkunastu państw, w tym dla Polski, na międzynarodowym poziomie eksperckim oraz, przede wszystkim, w ramach wieloletnich europejskich i globalnych badań porównawczych szkolnictwa wyższego.

UE, a rola OECD jest ważna w całym pozaeuropejskim obszarze państw członkowskich OECD.

Organizacje ponadnarodowe (przede wszystkim OECD, Bank Światowy i MFW, w mniejszym stopniu UNESCO), biurokracja Komisji Europejskiej odpowiadająca za szkolnictwo wyższe i badania naukowe oraz za tworzenie Europejskiej Przestrzeni Badawczej i proces boloński (w charakterze pełnego uczestnika oraz najważniejszego sponsora prac koncepcyjnych i analitycznych), a także olbrzymia część poziomu eksperckiego znajdują się pod przemożnym wpływem anglosaskiego i neoliberalnego myślenia o usługach sektora publicznego, w tym o usługach edukacyjnych oferowanych przez szkolnictwo wyższe (zob. Kwiek 2009, 2007). W badaniach naukowych dominuje zatem pojęciowość anglosaska (która często z trudem toruje sobie drogę do słowników badań narodowych, w tym do słownika polskiego – wystarczy przypomnieć problemy z przekładaniem na język polskiej nauki takich istotnych w dzisiejszych dyskusjach pojęć, jak: *equitable access*, *accountability*, *university stakeholders*, *benchmarking* czy *academic entrepreneurialism*). Globalne dokumenty strategiczne dotyczące przyszłości szkolnictwa wyższego są pisane niemal wyłącznie w języku angielskim, niezależnie od miejsca ich powstawania (Waszyngton – Bank Światowy i MFW, Paryż – OECD i Bruksela – Komisja Europejska; por. analizę grup eksperckich w Komisji Europejskiej w: Gornitzka, Sverdrup 2007).

Poziom (akademickich) badań naukowych nad szkolnictwem wyższym ma niewielkie znaczenie polityczne, ponieważ większość z nich nie znajduje pośredniego ani bezpośredniego przełożenia na politykę edukacyjną (czyli istnieje potężna luka między *higher education research* i *higher education policy*, która jest zresztą w pewnych granicach zdrowa dla obydwu stron: nie zmusza polityków do czytania prac naukowych, a badaczy – do występowania w roli bezpośrednich rzeczników lub przeciwników reform edukacyjnych; zob. Amaral, Bleiklie, Musselin, red. 2008; Amaral Meek, Larsen, red. 2003; Kogan i in., red. 2006). Część badaczy szkolnictwa wyższego w Europie łączy poziom naukowy i ekspercki, a z racji dominacji myślenia anglosaskiego i angielskiej dominacji językowej w najszerszym zakresie poziomy te łączą Anglosasi. Również w przygotowywaniu większości diagnoz i strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w krajach transformacji ustrojowej w Europie nienależących do UE (np. na Bałkanach) uczestniczą Anglosasi (od USA, przez Wielką Brytanię, po Australię). Najbardziej wpływowe analizy krajowych systemów edukacyjnych powstają w gronie ekspertów zagranicznych (i są publikowane przez OECD w ramach serii *OECD Reviews of Tertiary Education*, Polska – OECD 2007).

Równość szans w dostępie do szkolnictwa wyższego i ekspansja systemów edukacyjnych

Pierwszym motywem ważnym dla kontekstu, w którym zajmujemy się polskim szkolnictwem wyższym, jest motyw równości szans w dostępie do szkolnictwa wyższego. W Europie silnie ścierają się ze sobą dwa odmienne podejścia do kształcenia – dostęp dla wszystkich chętnych do studiowania na zasadzie powszechnego prawa dostępu do wszystkich usług publicznych lub limitowany dostęp dla wybranych kandydatów na podstawie dotychczasowych, mierzalnych wyników w nauce. W krajach anglosaskich i skandynawskich dominuje idea równego dostępu do szkolnictwa wyższego: upraszczając, ideałem strate-

gicznym polityki edukacyjnej w tych krajach jest taka struktura systemu szkolnictwa wyższego, która stanowi bezpośrednie odzwierciedlenie struktury społecznej. Przekrój społeczny i ekonomiczny społeczeństwa determinuje zatem w założeniu przekrój społeczny i ekonomiczny populacji studentów, co wiąże się ze strategiczną ideą poszerzania dostępu do edukacji (*widening access* lub *widening participation*; por. Osborne 200; Pennell, West 2005; Skilbeck 2000; Usher 2004).

Idea ta wiąże się jednak bardzo silnie z innym motywem przewodnim: zróżnicowaniem szkolnictwa wyższego. W tradycyjnych systemach edukacyjnych Europy kontynentalnej dominuje idea selektywnego i limitowanego dostępu do szkolnictwa wyższego opartego na wynikach w nauce osiągniętych w szkołach średnich. W Polsce udało się po roku 1989 szerokie otwarcie dla nowych grup społecznych tradycyjnie elitarnego, zamkniętego systemu edukacyjnego dzięki procesom prywatyzacji: – zewnętrznej (dzięki powstaniu prężnego sektora prywatnego)² i – wewnętrznej (dzięki powstaniu rozbudowanego systemu płatnych studiów zaocznych/niestacjonarnych w sektorze publicznym) (zob. Kwiek 2010b). W skali globalnej najczęstszym rozwiązaniem dylematu finansowania gwałtownie rosnących systemów edukacyjnych – z powodów demograficznych (coraz młodsze społeczeństwa Trzeciego Świata) i socjologiczno-ekonomicznych (wiara w ekonomiczną moc wykształcenia, poparta globalnymi danymi porównawczymi na temat wysokiej premii płacowej za wykształcenie) – jest rozwój płatnego, nieselektywnego i nieelitarnego systemu prywatnego o orientacji zawodowej, kształcącego przede wszystkim na studiach pierwszego stopnia.

Dylemat Polski brzmiałby następująco: czy model powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego, limitowanego jedynie wynikami coraz prostszych egzaminów maturalnych, jest modelem optymalnym? I jeśli tak, jak pokazują doświadczenia coraz bardziej otwartych systemów Europy Zachodniej, to w jaki sposób polski system szkolnictwa wyższego należy różnicować? Przy poziomie skolaryzacji (brutto) przekraczającym obecnie 50%, szkolnictwo wyższe musi być wyraźnie zróżnicowane: innych programów kształcenia i innej kadry wymaga górnych 10% studentów (które studiowało przed 1989 rokiem i które ciągle w mentalności akademickiej stanowi naturalny punkt odniesienia), a innych dolnych 20%, które w poprzednim systemie kończyłoby edukację na poziomie średnich szkół zawodowych. Różne uczelnie i różna kadra powinna kształcić różnych studentów, a rynek pracy powinien być świadom tych różnic poprzez zróżnicowanie wartości dyplomów. Największym polskim problemem pod tym względem jest wartość wykształcenia (i wartość dyplomów) otrzymywanego w okrojonym trybie niestacjonarnym, czyli wartość dyplomów otrzymywanych przez czterech na dziesięciu studentów (39,4%; 80% w ramach sektora prywatnego i 25,3% z sektora publicznego w 2013 roku). Wraz ze zmianami demograficznymi, struktura populacji studentów w Polsce zmienia się systematycznie: w ostatnich pięciu latach malała liczba i udział procentowy studentów studiów niestacjonarnych, wzrastał ich udział w sektorze prywatnym i malał w sektorze publicznym. (Według prognoz MNiSW do 2022 roku, studenci studiów niestacjonarnych na uczelniach publicznych mogą

² Konsekwentnie odwołuję się do standardowego w badaniach szkolnictwa wyższego w świecie rozróżnienia prywatne – publiczne (z pełną świadomością, że i ono rozmywa się pod wpływem zmian w zarządzaniu i finansowaniu szkolnictwa wyższego w Europie). Polska para pojęć publiczne – niepubliczne nie znajduje analogii w stosowanych powszechnie szerszych ramach pojęciowych.

stanowić 8% wszystkich studentów, a w tym samym czasie cały sektor prywatny może się skurczyć do poziomu 12%, co oznaczałoby ok. 151 tys. studentów; por. Kwiek 2013a).

Współfinansowanie studiów

Drugim motywem wiodącym, ważnym w polskim kontekście jest współfinansowanie studiów. To jeden z największych dylematów w tych gwałtownie rosnących systemach europejskich, w których niemożność osiągnięcia lub utrzymania wysokiego poziomu finansowania w przeliczeniu na jednego studenta powoduje stałe obniżanie jakości kształcenia (i – pośrednio, w najlepszych ośrodkach akademickich – poziomu prowadzonych badań naukowych). Dylematy wokół współodpłatności za studia nie są zatem istotne dla olbrzymiej większości stosunkowo dobrze finansowanych systemów edukacyjnych w Europie Zachodniej od strony czysto finansowej. Są one natomiast bardzo istotne od strony ideowej (są ważne co do zasady) oraz w obliczu rosnącego w społeczeństwach wysoko rozwiniętych przekonania, że wyższe wykształcenie to coraz bardziej dobro prywatne i jednostkowe, obok tradycyjnego pełnienia roli dobra publicznego i zbiorowego. Społeczeństwa są także coraz bardziej świadome wysokiej indywidualnej premii płacowej za wykształcenie wyższe, opłacane najczęściej przez państwo z podatków. Napięcia te stają się większe w tych systemach, w których czesne już obowiązuje w sektorze prywatnym (oraz, tak jak w Polsce, obowiązuje w zaocznej/niestacjonarnej części sektora publicznego), a z badań socjologicznych wynika, że ze studiów finansowanych przez podatki wszystkich obywateli (bezpłatnych, czyli *tax-based*) korzystają w nieproporcjonalnie wysoki sposób studenci pochodzący z klas średnich (zob. przełomowy tom analizujący 15 krajów świata Yossi Shavita, Richarda Aruma i Adama Gamorana, *Stratification in Higher Education*; Shavit, Arum, Gamoran 2007)³.

Przy założeniu równego (i sprawiedliwego – *equitable*) dostępu do szkolnictwa wyższego, asymetria w przekroju społeczno-ekonomicznym studentów płacących za studia i studentów za nie niepłacących jest trudna do racjonalnego utrzymania. Asymetria ta dotyczy jednak przede wszystkim – we wszystkich „bezpłatnych” systemach europejskich – uczelni najbardziej prestiżowych i kierunków tradycyjnie prowadzących do najbardziej lukratywnych zawodów (medycyna, prawo, architektura itd.). Im mniej prestiżowa uczelnia i mniej prestiżowy kierunek, tym odsetek studentów z bardziej upośledzonych społecznie i ekonomicznie segmentów społeczeństwa jest wyższy. Opór przed wprowadzeniem czesnego w krajach kontynentalnej Europy jest tradycyjnie powszechny i wynika ze specyficznego europejskiego rozumienia modelu państwa dobrobytu (wyjątkiem są kraje anglosaskie o liberalnym modelu społecznym)⁴. Dzisiaj zmienia się jednak nastawienie wobec

³ Zob. również publikacje D.B. Johnstone'a, z którym miałem przyjemność współpracować jako Fulbright New Century Scholar 2007–2008 (zwłaszcza Johnstone 2006) oraz Johnstone, Marcucci 2007.

⁴ Starzenie się europejskich społeczeństw może mieć pośredni wpływ na finansowanie szkolnictwa wyższego w społeczeństwach, w których dużą część elektoratu będą stanowili ludzie starsi; może być ono mniejszym priorytetem w kategoriach opcji społecznych niż w poprzednich dekadach. W takim kontekście zwiększanie publicznego finansowania szkolnictwa wyższego może być trudne. Jak dotąd nie istnieją jednak na ten temat szersze, przekonujące badania empiryczne; prognozowane zmniejszanie się liczby studentów w Polsce w najbliższych dwóch dekadach może ułatwić relatywne zwiększanie finansowania w przeliczeniu na jednego studenta oraz może obniżyć stosunek liczby studentów do liczby pracowni-

czesnego zarówno studentów, jak i kadry akademickiej w całej Europie (polscy studenci akceptują wprowadzenie czesnego na poziomie niższym niż średnia dla UE-27 – 27%, przy średniej unijnej 33% – a Polska znajduje się na 11 miejscu na 31 badanych państw w odpowiedzi na pytanie o konieczność utrzymywania bezpłatnego szkolnictwa wyższego, przed wszystkimi dużymi systemami szkolnictwa wyższego w Europie; por. raport Eurostatu EC 2009, s. 10)⁵. Jednocześnie przesłanki stojące za wprowadzeniem powszechnej współodpłatności za studia w Polsce są uzależnione od zmieniającej się dynamiki relacji prywatne – publiczne pod wpływem procesów demograficznych oraz zmian w myśleniu o roli państwa w Europie spowodowanych kryzysem ekonomicznym. Przy szeroko otwierającym się systemie szkolnictwa wyższego, który oczekuje zapaści demograficznej, duża część dyskusji z poprzedniej dekady staje się jałowa. Sytuacja, w której w 2022 roku (prognoza MNiSW) byłoby ok. 1,01 mln studentów (80%) na bezpłatnych studiach dziennych w sektorze publicznym oraz ok. 262 tys. studentów (20%) na płatnych studiach niestacjonarnych w obydwu sektorach, w żaden sposób nie przypomina asymetrycznej sytuacji sprzed kilku lat, kiedy większość studentów (w obydwu sektorach razem) płaciła za studia. Demografia (oraz polityka związana z kryzysem ekonomicznym w Europie) zmieniają radykalnie ramy odniesienia przyszłej dyskusji.

Dodatkowe finansowanie szkolnictwa wyższego i badań naukowych, czyli niezależność finansowa uczelni

Trzecim motywem wiodącym w szerokich dyskusjach europejskich jest niezależność finansowa uczelni. Dylemat strategiczny, przed którym stają europejskie systemy edukacyjne, brzmi: w jaki sposób utrzymać dotychczasowe finansowanie lub – zgodnie z deklaracjami np. do niedawna sztandarowej w UE strategii lizbońskiej, zastąpionej dzisiaj strategią „Europa 2020”, i propozycjami Komisji Europejskiej – jak zwiększyć finansowanie badań naukowych do poziomu 3% PKB (łącznie ze źródeł publicznych i prywatnych). Finansowanie kształcenia w Europie Zachodniej rośnie zarówno całościowo, jak i – niemal powszechnie – w przeliczeniu na jednego studenta. W sytuacji rosnących innych potrzeb społecznych (i infrastrukturalnych) i spadku jakości kształcenia, w części państw europejskich, a przede wszystkim w krajach transformacji ustrojowej w Europie Środkowej i Wschodniej, pozostaje otwarta opcja wprowadzenia współodpłatności za studia, obudowanej systemem bezzwrotnej pomocy materialnej i subsydiowanych pożyczek studenckich. Natomiast finansowanie badań naukowych ze środków publicznych w sektorze akademickim (średnio tylko 30% wszystkich badań naukowych prowadzonych w strefie krajów OECD) pozostaje olbrzymim problemem w obliczu ich stale rosnących kosztów, które z wielu po-

ków akademickich (jednak zarazem koszty ponoszone przez instytucje nie muszą się proporcjonalnie obniżać). Stałym zagrożeniem finansowania szkolnictwa wyższego i akademickich badań naukowych przez państwo są rosnące inne potrzeby społeczne: rozwój infrastruktury, opieka zdrowotna i system emerytalny (Johnstone, Marcucci 2007; Kwiek 2007, 2013b).

⁵ Ocenia się, że w najbliższej dekadzie znacznie wzrośnie rola środków prywatnych na badania naukowe i kształcenie, w tym rola współodpłatności za studia. Między rokiem 1995 a rokiem 2005 udział finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w krajach OECD spadł o 6 punktów procentowych. Niedawne ogólnoeuropejskie badania finansowania uniwersytetów pokazują, że przez ponad dekadę (w latach 1995–2008) udział finansowania z czesnego wzrósł w Europie o 100% (z 6% do 12%; por. CHEPS 2010, s. 24).

wodów strukturalnych zawsze będą rosły w tempie przekraczającym tempo wzrostu PKB (por. Johnstone, Marcucci 2007, s. 1).

Nakłady na badania naukowe (jako odsetek PKB) w Europie Zachodniej stale rosną, ale zarazem zmienia się ich struktura: już dzisiaj w strefie OECD 70% funduszy na badania jest wydawanych w sektorze przedsiębiorstw. W systemach o najwyższym poziomie nakładów na badania, poziom finansowania prywatnego dochodzi do 1–1,5% PKB (USA, Korea, Finlandia, Szwajcaria). Natomiast struktura finansowania badań w Polsce jest dokładnie odwrotna – o ile w UE-15 państwo finansuje 30% badań, a biznes 70%, w Polsce to biznes finansuje 30,4% badań, a państwo finansuje 69,6% badań (GUS 2009, s. 66). W dyskusjach strategicznych na poziomie Komisji Europejskiej, w najnowszych pracach OECD oraz w części dyskusji akademickich i eksperckich coraz częściej pojawia się motyw niezależności finansowej (*financial self-reliance*) uczelni – poszukiwania dodatkowych, nietradycyjnych (publicznych i prywatnych) źródeł finansowania (*non-core income*, przy czym wiemy, że w Europie dwie trzecie przychodów dodatkowych i tak pochodzi od agend państwowych – por. analizy CHEPS 2010).

O ile w USA model poszukiwania „trzeciego źródła” finansowania uczelni idzie w parze z modelem finansowania przez filantropię i budowania przez najlepsze uczelnie badawcze potężnych kapitałów żelaznych (*endowments*), o tyle w Europie oba ostatnie modele nie funkcjonują w żadnym innym kraju oprócz Wielkiej Brytanii (Oxford i Cambridge). Coraz silniejszy jest ruch w stronę zmiany statusu prawnego uczelni, np. na fundacje czy organizacje pożytku publicznego, rosną przychody uczelni z partnerstwa z podmiotami gospodarczymi, przy uczelniach powstają mieszane publiczno-prywatne lub prywatne parki naukowe i technologiczne, w których rodzą się firmy odpryskowe (a ich udziałowcami są uczelnie) itd. Wybór strategiczny państwa to pakiety legislacyjne, które obejmują zmiany w prawie podatkowym (przedsiębiorstwa zaangażowane w badania naukowe), prawie o funkcjonowaniu sektora publicznego (spółki uczelnie-podmioty prywatne); pakiety finansowe wspierające współpracę uczelni z gospodarką czy wspierające zaangażowanie uczelni we współpracę z regionalną gospodarką i rozwijanie „regionalnej misji” uniwersytetu.

Według opublikowanego przez Komisję Europejską raportu centrum badawczego edukacji CEGES, poświęconego modelom finansowania szkolnictwa wyższego w Europie: „[...] potrzeba dodatkowych środków, jak również świadomość, że prywatny zwrot z inwestycji w szkolnictwo wyższe przewyższa zwrot społeczny, eksponuje potrzebę silniejszego przejścia od budżetów publicznych do źródeł prywatnych w finansowaniu szkolnictwa wyższego. Należy domagać się wyższego udziału kosztów kształcenia od studentów i ich rodzin poprzez opłaty za studia i pożyczki studenckie, ponieważ absolwenci szkolnictwa wyższego są jego najważniejszymi beneficjentami. Zarazem należy położyć większy nacisk na takie rynkowo zorientowane typy działalności instytucji szkolnictwa wyższego, jak kontrakty na badania naukowe i consulting jako źródła finansowania” (CEGES 2007, s. 23).

Dochody własne uczelni publicznych w najważniejszych systemach szkolnictwa wyższego w grupie państw OECD są najwyższe w Australii (57%), Kanadzie (45%), Korei (42%), Wielkiej Brytanii (39%), USA (33%) oraz w Polsce (25%) i w Hiszpanii (20%) (por. Salmi 2009, s. 272 i nast.). Są to albo kraje o dużych przychodach z czesnego (Polska), albo kraje o dużych przychodach z czesnego i z badań naukowych (pozostałe). Niski poziom przychodów z badań naukowych i z kontraktów z gospodarką oraz z krajowych i między-

narodowych agend wspierania badań naukowych (historycznie KBN i MNiSW, a obecnie NCN i NCBR, kolejnych programów ramowych UE itp.) w strukturze przychodów polskich uniwersytetów odróżnia je od najlepszych uniwersytetów Europy Zachodniej, które stają się coraz bardziej *research-intensive*.

Wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne

Czwartym motywem wiodącym są dyskusje wokół coraz szerszego traktowania wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego. Korzyści społeczne płynące z posiadania wyższego wykształcenia można, według OECD, podzielić na korzyści prywatne (które z kolei mogą być finansowe i niefinansowe) oraz korzyści zewnętrzne (czyli tzw. *education externalities*, OECD 2008, s. 17–27).

Finansowe korzyści prywatne płynące z wyższego wykształcenia są powszechnie znane i dyskutowane od lat w literaturze przedmiotu. Obejmują one większe szanse uniknięcia bezrobocia w stosunku do osób mniej wykształconych i wyższe zarobki (wyższa premia płacowa za wykształcenie), natomiast niefinansowe prywatne korzyści obejmują m.in. lepsze zdrowie własne i zdrowie rodziny, bardziej racjonalną dietę i wielkość rodziny, zmniejszenie ubóstwa, bardziej efektywną konsumpcję, wyższy zwrot z inwestycji finansowych, lepsze wykorzystanie kapitału ludzkiego, wyższą pozarynkową satysfakcję zawodową i wyższą jakość życia. Korzyści te w większości przypadków są stosunkowo trudne do empirycznego mierzenia i porównywania.

Natomiast zewnętrzne (czyli nieprywatne) korzyści z wyższego wykształcenia to korzyści społeczne lub publiczne płynące z wyższego wykształcenia jednostki, które przynoszą zysk innym członkom społeczeństwa, zarówno w obecnym, jak i w przyszłych pokoleniach, i które nie ograniczają się jedynie do jednostki otrzymującej wykształcenie. Obejmują one m.in. efekty zdrowotne (zmniejszenie śmiertelności niemowląt, wydłużenie prognozowanej długości życia, poprawa zdrowia publicznego), efekty demograficzne związane z dietą oraz efekty demokratyzacji i praw człowieka (wykształcenie podnosi jakość funkcjonowania instytucji obywatelskich, poprawia stabilność polityczną, przynosi obniżenie poziomu przestępczości, obniżenie poziomu ubóstwa i nierówności społecznych poprzez szerszą dystrybucję wykształcenia; zob. OECD 2008, s. 24–25).

Tradycyjnie wykształcenie na wyższym poziomie było dobrem publicznym (a nie prywatnym) i zbiorowym (a nie jednostkowym). Ekspansja systemów edukacyjnych oraz stopniowe przechodzenie do gospodarki opartej na wiedzy, w której pozycja społeczna i ekonomiczna obywatela w dużej mierze zależy od jego wykształcenia, stopniowo zmieniają optykę, w której ujmuje się szkolnictwo wyższe (i jego finansowanie). Owa zmiana paradygmatu powoduje dalekosiężne konsekwencje dla finansowania szkolnictwa wyższego, jego funkcjonowania (zarządzania i ustroju uczelni) oraz przyszłych wizji jego relacji ze społeczeństwem i państwem. Jeśli wykształcenie staje się coraz silniej dobrem prywatnym i jednostkowym, niesie to nowe konsekwencje dla tradycyjnego ujmowania szkolnictwa wyższego jako instytucji o bezpłatnym dostępie do oferowanych usług. Student staje się coraz bardziej klientem uczelni, kupującym oferowane przez nią usługi edukacyjne. Usługi edukacyjne mogą się różnicować pod względem ceny, pod wpływem różnicującego się poziomu spodziewanego zwrotu z inwestycji, jaką jest finansowanie swojego wykształ-

enia. Relacje student – instytucja stają się relacjami coraz silniej rynkowymi (choć silnie ograniczonymi regulacjami państwowymi); zmieniają się zarazem relacje instytucje – państwo oraz relacje w samych instytucjach edukacyjnych (wewnątrzinstytucjonalne). W badaniach szkolnictwa wyższego procesy te noszą nazwy (i tu pojawia się kolejny problem z ich spolszczaniem) korporatyzacji, komercjalizacji, menedżeryzacji, prywatyzacji i urynkowania szkolnictwa wyższego⁶. Wybór strategiczny w Polsce obejmuje pytanie, w jakim zakresie i na jakich zasadach rynek w szkolnictwie wyższym funkcjonuje dzisiaj i ma funkcjonować w przyszłości oraz jaka jest jego rola w badaniach naukowych. Symetryczne pytanie obejmuje rolę państwa i jego agend w finansowaniu pozaakademickich (korporacyjnych i przemysłowych) badań naukowych.

Przedsiębiorczość uczelni i nowe źródła finansowania zewnętrznego

Piątym obszarem szerokiej dyskusji jest przedsiębiorczość akademicka – zwłaszcza w kontekście poszukiwania nowych źródeł finansowania uczelni (bądź nowych sposobów ich finansowania w ramach źródeł istniejących; por. Clark 1998, 2004; Kwiek 2008b, 2008c, 2010a; Kwiek 2013c; Marginson, Considine 2000; Mora, Vieira 2008). Relatywne niedofinansowanie europejskiego szkolnictwa wyższego (jako całości) w porównaniu ze szkolnictwem amerykańskim wymagałoby wykładania dodatkowych stu czy dwustu mld EUR rocznie po to tylko, aby wyrównać ich poziom finansowania. Jednak jeszcze ważniejsza jest różnica źródeł finansowania w Europie i w USA oraz innych państwach konkurujących z Europą: prywatne źródła finansowania szkolnictwa wyższego są ważniejsze we wszystkich systemach konkurencyjnych wobec europejskich (USA, Kanada, Japonia, Australia i Korea).

Zgodnie z raportem centrum CEGES dla Komisji Europejskiej (KE) z 2007 roku: „[...] największy deficyt finansowy europejskiego systemu szkolnictwa wyższego to stosunkowo niski udział źródeł prywatnych (firm i jednostek) jako dodatku do (a nie w miejsce) finansowania publicznego” (CEGES 2007, s. 6). Komisja Europejska przyjęła po 2000 roku nowy paradygmat inwestowania w edukację; w komunikacie *Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe* czytamy: „[...] brak wyraźnego trendu wzrostowego w publicznych wydatkach na edukację i kształcenie oraz deficyt finansowania prywatnego w dziedzinach kluczowych dla gospodarki wiedzy wymagają inteligentnego połączenia celowych inwestycji publicznych i wyższych nakładów prywatnych”. Coraz częściej w dokumentach KE pojawiają się odniesienia do konieczności poszukiwania dodatkowych źródeł przychodu przez uniwersytety europejskie (por. tom poświęcony *the modernization agenda of European universities*; Kwiek, Kurkiewicz, red. 2012). W ostatnich kilku dokumentach zagadnieniu prywatnego inwestowania zarówno w badania naukowe, jak i kształcenie w szkolnictwie wyższym poświęcono dużo uwagi. Planowany wzrost nakładów na badania naukowe i rozwój w Unii Europejskiej ma następować głównie w ramach funduszy prywatnych, a nie publicznych. Komisja Europejska przypomina: „[...] bardzo ważne jest

⁶ Literatura zajmująca się tymi zagadnieniami jest zbyt obfita, aby się tu do niej odwoływać – wymienię tylko nazwiska najbardziej znanych autorów: Simon Marginson, Pedro Teixeira, David Dill, Robert L. Geiger, Sheila Slaughter, Frank Newman, Derek Bok, Robert Zemsky, Charles M. Vest, Janice Newson czy David L. Kirp (część z nich to byli prezydenci/rektorzy najlepszych uczelni amerykańskich).

uświadomienie sobie, że największa część tego deficytu [w nakładach – M.K.] wywodzi się z niższego poziomu prywatnego inwestowania w szkolnictwo wyższe i badania naukowe w UE w porównaniu z USA. Zarazem prywatna stopa zwrotu z inwestycji w szkolnictwo wyższe pozostaje wysoka w większości krajów unijnych” (EC 2003c, s. 13). W związku z powyższym, jeśli weźmiemy pod uwagę zarazem niższe prywatne nakłady na szkolnictwo wyższe (niski udział środków prywatnych w kosztach studiowania) oraz wysoką prywatną stopę zwrotu z inwestycji w wykształcenie uniwersyteckie (wyższy status zawodowy oraz wyższe pensje absolwentów uczelni europejskich w stosunku do absolwentów szkół średnich), odpowiedź KE brzmi następująco: należy zwiększyć (i jednocześnie zdysfesyfikować) finansowanie szkolnictwa wyższego poprzez wzrost nakładów prywatnych (EC 2002, s. 13). Chodzi o zwiększanie prywatnego finansowania kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach, czyli pojawiającą się coraz częściej – i w Europie kontynentalnej nadal niepopularną, chociaż w wielu krajach stosowaną na małą skalę w praktyce – ideę współodpłatności za studia oraz finansowanie badań naukowych przez przemysł i korporacje.

Komisja od dziesięciu lat systematycznie namawia państwa członkowskie UE do zachęcania uniwersytetów do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania (z firm – na badania, i coraz częściej, od jednostek poprzez czesne – na kształcenie). I tak w dorocznym raporcie *2006 Annual Progress Report on Growth and Jobs* pada stwierdzenie, że „do końca 2007 r. uniwersytetom powinno być wolno, i powinno się je zachęcać, do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania”. Z kolei Rada UE w marcu 2006 roku wzywała państwa członkowskie UE do „ułatwiania [...] dostępu uniwersytetom do dodatkowych źródeł finansowania, w tym do źródeł prywatnych, oraz do usuwania barier w tworzeniu publiczno-prywatnych partnerstw z biznesem”. Kryzys finansowy może te tendencje jeszcze bardziej wzmocnić.

Podejmowanie ryzyka prestiżowego i finansowego poprzez poszukiwanie dodatkowych źródeł finansowania to jeden z głównych elementów przedsiębiorczości akademickiej (zob. Kwiek 2013b, 2010a; Shattock 2000, 2003, 2005, 2008; Williams, red. 2004; Breneman 2005). Kiedy w instytucjach edukacyjnych może pojawić się przedsiębiorczość akademicka, co sprzyja jej powstawaniu, a co ją w sposób fundamentalny uniemożliwia? Badania uniwersytetów europejskich (choćby unijne projekty badawcze *European Universities for Entrepreneurship – Their Role in the Europe of Knowledge* – EUEREK 2004–2007 i *Good Practices in University-Enterprises Partnerships* – GOODUEP 2007–2009, w których uczestniczyłem jako koordynator polskiego zespołu badawczego) pokazują, że tam, gdzie zapewnione jest finansowanie na adekwatnym poziomie, tam przedsiębiorczość akademicka pojawia się rzadko: najczęściej sprzyjają jej dwa równoległe czynniki, finansowe zaciskanie pasa i finansowe możliwości, niewielkie (ale już nie poważne) niedofinansowanie z podstawowych, państwowych źródeł (czyli takie finansowanie, które jest *tight but not inadequate*; *adequate but not generous* itp.). Jak to podsumował Gareth Williams: „[...] każda organizacja, która ma zapewniony dochód na poziomie adekwatnym w stosunku do swoich potrzeb i aspiracji, ma niewielką motywację do podejmowania ryzykownych innowacji. Ponadto jeżeli uniwersytet nie jest w stanie zachować dla siebie zewnętrznego dochodu, który sam wypracowuje, to istnieje mała zachęta ekonomiczna do tego, aby starać się o uzupełnianie swoich podstawowych dochodów pochodzących od rządu o dochody ze sprzedaży usług akademickich. [...] Natomiast wtedy, kiedy gwarantowany dochód jest

nieadekwatny w stosunku do celów organizacji i kiedy uniwersytet jest w stanie zachować dla siebie wszelkie dodatkowe, wypracowywane przez siebie dochody, powstają zachęty do poszukiwania nowych źródeł przychodów, a to oznacza często rozwijanie nowych idei i podejmowanie ryzyka w celu transferu wiedzy do działalności gospodarczej” (Williams 2009, s. 9).

Jednak angażowanie się uczelni w działania przedsiębiorcze nie jest możliwe w sytuacji rażącego niedofinansowania instytucji. Do podobnych wniosków w badaniach instytucji przedsiębiorczych dochodzi się w kwestii dofinansowywania transferu technologii: „[...] jest mało prawdopodobne, aby działy transferu technologii/ transferu wiedzy [...] powstały z dochodów pochodzących z badań naukowych; muszą być one finansowane z budżetów uniwersyteckich w powiązaniu z małą nadzieją, że na większości uniwersytetów kiedykolwiek staną się działami samofinansującymi się. Stosunkowo małe, przeznaczone właśnie na transfer technologii, wsparcie ze strony państwa stanowi najprawdopodobniej najbardziej skuteczny sposób ochrony tej funkcji uczelni” (Shattock, Temple 2006, s. 16; por. Kwiek 2013a, s. 337–377).

Uniwersytety europejskie potencjalnie dysponują trzema strumieniami przychodów: podstawowym wsparciem rządowym, wsparciem pochodzącym od rozmaitych rządowych rad do spraw badań naukowych (NCN i NCBR w Polsce) oraz wszystkimi innymi źródłami przychodu, określanymi wspólnym mianem „przychodów z trzeciego strumienia” (Clark 2004, s. 77; Kwiek 208b). W bogatych krajach OECD na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zmiany w finansowaniu szkolnictwa wyższego odbywały się w kierunku drugiego i trzeciego strumienia przychodów, kosztem pierwszego z nich, czyli kosztem podstawowego, gwarantowanego wsparcia rządowego. Ostatnia fala reform systemu finansowania badań naukowych w Polsce idzie w tym samym kierunku; dalece niewystarczający pozostaje jednak poziom finansowania dostępnego na zasadach konkurencyjności.

Rola konkurencji z innymi – zarówno całych instytucji, ich jednostek podstawowych, jak i poszczególnych naukowców i ich zespołów – jest fundamentalna dla przedsiębiorczego charakteru instytucji akademickiej. Chodzi zarówno o konkurencję wewnętrzną (o wewnątrzinstytucjonalne fundusze rozwojowe czy instytutowe i wydziałowe fundusze na badania naukowe), jak i konkurencję zewnętrzną (o fundusze na te same cele ze źródeł pozainstytucjonalnych, krajowych i zagranicznych, prywatnych i – zwłaszcza – publicznych).

Dylematy bogatych systemów zachodnich stają się w Polsce jeszcze bardziej wyostrome; potrzeby okazują się większe, a ich zaspokojenie – trudniejsze. W raporcie OECD podkreślono, że polskie instytucje edukacyjne nawet nie starają się (jak dotąd) o zwiększanie przychodów ze źródeł zewnętrznych, w tym przede wszystkim przychodów z prowadzonych badań naukowych (OECD 2007). Od momentu powstania NCN i wzmocnienia roli NCBR w systemie finansowania nauki, sytuacja ta ulega jednak poważnym zmianom, a poziom dochodów z obu źródeł staje się podstawowym wyznacznikiem prestiżu naukowego uczelni.

Trzeba też zauważyć, że wiara w zbawienną moc (finansową) transferu technologii z uczelni do gospodarki (głoszona przez Komisję Europejską) nie znajduje podstaw empirycznych. Badania w Europie pokazują, że centra transferu technologii bardzo często z trudem zarabiają na swoje utrzymanie, dlatego bez grantów oraz subwencji krajowych i zagranicznych byłoby im bardzo trudno się utrzymać. Podobne są doświadczenia amerykańskie (oprócz garstki najlepszych uczelni badawczych) – wykorzystywanie patentów

i licencji przez uniwersytety jest w stanie przynieść istotne środki finansowe w najlepszym razie najlepszym instytucjom, natomiast „[...] zwiększone problemy administracyjne oraz koszty prywatne i społeczne w sposób niemal nieunikniony będą szeroko rozpowszechnione i będą stanowić dodatkowe rozproszenie (i wydatek). [...] Prawda wygląda tak, że większość działów licencji na amerykańskich uniwersytetach nie przynosi dochodu, który wystarczyłby na pokrycie kosztów swojego funkcjonowania” (David 2005, s. 166).

Podobne obserwacje w odniesieniu do uczelni europejskich wyniosłem z projektu GO-ODUEP – wymiar finansowy funkcjonowania parków naukowych i technologicznych w badanych krajach okazuje się o wiele mniej istotny niż np. zaangażowanie w promowanie innowacyjności gospodarki regionu (Kwiek 2013a).

Dynamika relacji prywatne – publiczne w szkolnictwie wyższym

Szóstym kluczowym obszarem dyskusji jest zmieniająca się dynamika relacji prywatne – publiczne w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza w ujęciu globalnym oraz w odniesieniu do krajów Europy Środkowej i Wschodniej, w których funkcjonuje rozbudowany sektor prywatny (por. Enders, Jongbloed, red. 2007; Levy, Slantcheva, red. 2007; Schwarzenberger, red. 2008; Tierney, Hentschke 2007; Wells, Sadlak, Vlasceanu, red. 2007; Sweet-Holp 2008). Warto wspomnieć o skomplikowanych relacjach między sektorem publicznym i prywatnym zwłaszcza w kontekście wprowadzanych bądź rozważanych w Europie reform, dla których coraz częściej modelem staje się (wyidealizowany) model amerykański. Jak napisał niedawno Daniel C. Levy (światowy autorytet w dziedzinie sektora prywatnego, z którym przez wiele lat miałem przyjemność współpracować w ramach finansowanego przez Fundację Forda programu badawczego PROPHE⁷): „Czasami inicjatywy prywatne pokazują drogę reform szkolnictwa wyższego. Pewne wyraziste cechy szkolnictwa prywatnego pokazują tendencje, które niektórzy reformatorzy sektora publicznego chcieliby naśladować, chociaż ze znacznymi adaptacjami. Większość tych sposobów jest kontrowersyjna. [...] Rola instytucji prywatnych w szerokiej panoramie szkolnictwa wyższego jako całości będzie również zależeć od tego, w jaki sposób, i jak bardzo, zmieni się sektor publiczny” (Levy 2007, s. 13).

Dodajmy, że amerykańskie instytucje *for-profit* niezwykle przypominają w swoim funkcjonowaniu polskie instytucje *non-profit*. Zestawienie ewolucji polskiego prywatnego szkolnictwa wyższego z globalną ewolucją instytucji typu *for-profit*, w tym tak znanych jak University of Phoenix, deVry Inc. czy Strayer Education Inc., pokazuje, że większość uczelni prywatnych w Polsce, a zwłaszcza prywatne uczelnie pozbawione ambicji akademickich, przyjmuje postawy reprezentowane w świecie anglosaskim przez instytucje typu *for-profit*. Porównajmy podsumowanie tekstu Davida W. Brenemana o University of Phoenix (UOP) i zestawmy je z naszą znajomością sektora prywatnego w Polsce: „UOP odnosi sukcesy finansowe, ponieważ koncentruje się na wąskim zakresie programów zorientowanych na karierę zawodową, które można oferować w niskiej cenie dzięki użyciu pracującej w niepełnym wymiarze kadry praktyków, która opiera się na zestandaryzowanym programie

⁷ Zob. dokumenty na stronach internetowych projektu PROPHE „Program for Research on Private Higher Education” (www.albany.edu/dept/eaps/prophe/).

zając, co daje wyniki dzięki poważnej ekonomii skali. UOP unika ponoszenia wielu typów kosztów, które tradycyjne college'e i uniwersytety ponoszą w programach stacjonarnych i w działalności badawczej [...]. Studenci są traktowani jak klienci, a wszystkie programy UOP koncentrują się na maksymalnej wygodzie dla studenta i jak najszybszym zdobyciu dyplomu" (Breneman 2006, s. 83–84).

Dylemat, co dalej z sektorem prywatnym w Polsce po dwudziestu pięciu latach jego funkcjonowania, jest bardzo istotny z racji jego dużego, chociaż systematycznie od 2006 roku malejącego udziału w rynku edukacyjnym oraz komplikującej się sytuacji demograficznej, która przewiduje obniżenie liczby studentów w obu sektorach do ok. 1,2–1,3 mln w 2022 roku. Może się okazać, że już pod koniec obecnej dekady miejsca dla 80% płatnych uczelni prywatnych w Polsce nie będzie, ponieważ spodziewaną w 2020 roku liczbę kandydatów na studia (220 tys. zamiast 490 tys. dzisiaj) z powodzeniem obsłuży bezpłatny i również walczący o przetrwanie i publiczne subsydia sektor publiczny. Czy szkolnictwu wyższemu w Polsce potrzebna jest (iluzoryczna jak dotąd) konkurencja między obydwojma sektorami i czy w imię konkurencji warto podejmować próby ocalenia części sektora prywatnego poprzez wprowadzenie czesnego na uczelniach publicznych albo poprzez dofinansowanie kształcenia w sektorze prywatnym? Brak działania w sektorze edukacyjnym jest także działaniem. Wybór strategiczny w polityce edukacyjnej państwa zależy od całościowej oceny dwudziestu pięciu lat funkcjonowania sektora prywatnego w Polsce oraz możliwości dostosowania tego sektora do zupełnie nowych warunków funkcjonowania. Jak dotąd jest to sektor pozostający poza systemem (skutecznej) kontroli jakości kształcenia oraz w zasadzie, w olbrzymiej mierze, typu *for-profit*, oferujący bardzo zróżnicowane, najczęściej niskiej jakości kwalifikacje stosunkowo nisko oceniane przez rynek pracy (podobnie jak niestacjonarny, płatny system w sektorze publicznym) i nieprowadzący badań naukowych. Wyjątki, pochodzące głównie z dużych ośrodków akademickich (które w terminologii Daniela C. Levy'ego można przypisać do marginesowej kategorii uczelni *semi-elite*, przeciwstawianej kategorii *demand-absorbing*) jedynie potwierdzają powszechną regułę. Sektor prywatny nie jest problemem w systemach Europy Zachodniej, a w krajach Europy postkomunistycznej może okazać się zjawiskiem – z dłuższej perspektywy historycznej – przejściowym, którego powstanie zbiegło się w czasie z procesami umasowienia szkolnictwa wyższego. Od 2006 roku mamy w Polsce do czynienia z postępującym procesem deprywatyzacji kurczącego się systemu szkolnictwa wyższego, który zajmuje miejsce procesu jego prywatyzacji, dominującego w okresie ekspansji edukacyjnej z lat 1990–2005.

Regionalna misja uczelni

I wreszcie ostatni, siódmy motyw strategiczny wyłaniający się z dyskusji europejskich – regionalna misja uczelni (jeden z przykładów trzeciej misji). W Europie model rozwoju regionalnego zmienia się obecnie na taki, w którym regiony są coraz bardziej zdane na siebie i mogą coraz mniej liczyć na tradycyjne, kompensacyjne czy wyrównujące funkcje (i fundusze) państwa. Regiony coraz silniej muszą ze sobą konkurować i w tym sensie ich kapitał wiedzy staje się kluczowy dla ich przyszłości ekonomicznej. Szkolnictwo wyższe w krajach Europy Zachodniej (i w obszarze OECD) jest coraz silniej związane ze swoim re-

gionem, dlatego literatura przedmiotu (i praktyka akademicka) dodaje do dwóch tradycyjnych zadań (badania naukowe i kształcenie studentów) zadanie trzecie – w tym przypadku regionalną misję uniwersytetu (oczywiście obok trójkąta: badania – kształcenie – innowacje; zob. Deem 2006; Arbo, Benneworth 2007). Analizowane uniwersytety przedsiębiorcze w Europie niezwykle poważnie traktują swoją regionalną misję. W owej nowej misji brane są pod uwagę zmiany nastawienia zewnętrznych interesariuszy uniwersytetu: władz krajowych, władz lokalnych i samorządowych, lokalnego biznesu i przemysłu i wreszcie studentów i ich rodziców (Brown 2004; Perryman i in. 2003; Schomburg, Teichler 2006; Teichler, red. 2007).

Wyraźnie formuluje się dzisiaj – stosunkowo nowe – przekonanie, że uniwersytet powinien służyć również rozwojowi gospodarczemu swojego regionu oraz że powinno istnieć bezpośrednie przełożenie między jego usługami edukacyjnymi a lokalnym i regionalnym rynkiem pracy. Pojawiło się wobec szkolnictwa wyższego nowe oczekiwanie społeczne – bezpośredni wkład instytucji edukacyjnych w rozwój swoich regionów. Oczekuje się dzisiaj, a dają temu wyraz lokalne i regionalne strategie rozwoju w krajach OECD, że instytucje edukacyjne będą odgrywać aktywną rolę w rozwoju ekonomicznym, społecznym i kulturalnym swojego najbliższego otoczenia. Sama idea regionalnej misji uniwersytetu jest stosunkowo nowa – pojawiła się wraz ze zmianą myślenia w ramach szeroko rozumianej polityki regionalnej. Z kolei dopiero od mniej więcej dwudziestu pięciu lat zaczęto uznawać wiedzę naukową i jej rozwój za kluczowy warunek rozwoju ekonomicznego, wraz z pogłębieniem badań nad kapitałem ludzkim, oraz za warunek wzrostu dobrobytu miast, regionów i państw; pojawiło się wtedy nieznane przedtem przekonanie, że przyszłość ekonomiczna jednostek, firm, regionów i państw zależy od ich zdolności wchłaniania wiedzy i umiejętności jej adaptacji do nowych warunków funkcjonowania. Misja regionalna jest dodatkiem do misji badawczej najlepszych ośrodków akademickich, ale jej nie zastępuje: najlepszym przykładem w Europie jest fenomen okolic Cambridge, a w USA – okolic Stanfordu i Bostonu. Misja regionalna uczelni badawczych obejmuje region w bardzo szerokim sensie – oddziaływanie na otoczenie gospodarcze najlepszych ośrodków (ujmowane jako *knowledge exchange*, Kwiek 2013b) to często oddziaływanie krajowe i globalne.

O ile powojenna polityka regionalna w krajach unijnych opierała się na idei wyrównywania szans różnych regionów w ramach państwa i prób nadrobienia opóźnienia niektórych regionów poprzez mechanizmy kompensacyjne, o tyle dzisiaj w UE zakłada się coraz szerzej, że poszczególne regiony angażują się we wspólny wyścig o to, które będą najbardziej konkurencyjne i atrakcyjne na rynku europejskim czy globalnym. W tej nowej optyce rozwoju regionalnego, każdy region przyjmuje za siebie pełną odpowiedzialność, a polityka krajowa ma wspierać rozwój tego typu regionalnej różnorodności i regionalnej konkurencyjności.

W olbrzymiej większości krajów OECD regionalna misja instytucji edukacyjnych jest uznawana dzisiaj za naturalną. Również w większości przypadków zmiana orientacji z tradycyjnej (ogólnonarodowej, luźno powiązanej z lokalnym rynkiem pracy absolwentów) na regionalną przychodziła z trudem, była procesem długotrwałym i wymagała silnych bodźców wspierających ze strony władz państwowych. Wymagała również zmiany nastawienia krajowych i lokalnych mediów oraz akcji informacyjnej skierowanej zarówno do pracodawców, jak i do potencjalnych i aktualnych studentów. Za klucz do sukcesu uznawano przełamywanie asymetrii informacyjnej – wiedza na temat rynku pracy i losów absolwentów

lokalnych uniwersytetów, poszukiwanych miejsc pracy, oczekiwań płacowych studentów, absolwentów (i pracodawców) miała stopniowo stawać się wiedzą publiczną.

Brak wyraźnie sformułowanej regionalnej misji uniwersytetu, który skutkuje m.in. niezgodnością oczekiwań lokalnego rynku pracy i lokalnej oferty edukacyjnej, zwłaszcza na wyższym poziomie, podkreślają międzynarodowe raporty na temat Polski (np. OECD 2007; World Bank 2004). Typowe uniwersytety uważają, że odpowiadają na ogólnonarodowe potrzeby rynku pracy, co doskonale odzwierciedla ich tradycyjny, elitarny charakter z okresu sprzed umasowienia szkolnictwa wyższego. Jak się wydaje, najlepiej regionalnej misji uczelni służy ich zróżnicowanie (z jednej strony uczelnie kształceniowe lokalne i regionalne, a z drugiej – metropolitalne uczelnie badawcze, o aspiracjach międzynarodowych). Zarazem związki między edukacją a rynkiem pracy (i bezrobociem) są skomplikowane i wielopłaszczyznowe. Edukacja – sama w sobie – nie jest panaceum na bolączki rynku pracy. Jak przypomina raport UNDP (2007) na temat polskiego rynku pracy, za zasadnicze czynniki uznaje się również rozwiązania instytucjonalne, często niedotyczące bezpośrednio rynku pracy, ale wywierające nań znaczący wpływ – rozwiązania prawne nadmiernie ograniczające swobodę działalności gospodarczej, wysoki fiskalizm, niską efektywność administracji publicznej czy wysokie koszty zmiany miejsca zamieszkania. Ponadto mają znaczenie klin podatkowy, jakość pośrednictwa pracy, dostęp do informacji na temat rynku pracy, niektóre przepisy prawa pracy itd. (UNDP 2007, s. 192). Edukacja jest kluczowym czynnikiem wpływającym na rynek pracy, ale nie jest czynnikiem jedynym.

Podsumowanie

W ostatnich kilkunastu latach dyskusje na temat przyszłości uniwersytetu nabierają niepospytanego w historii tej instytucji tempa. Uniwersytet europejski – pozostający w różnych wersjach, od humboldtowskiej po napoleońską, modelem przez stulecia dla innych części świata – poddawany jest dzisiaj permanentnemu osądowi publicznemu (na wszystkich analizowanych poziomach, od ponadnarodowego po ekspercki). Nigdy wcześniej w swojej historii uniwersytet nie był tak szczegółowo analizowany, a wyniki analiz nigdy nie były tak szeroko publicznie komentowane; zarazem jednak nigdy wcześniej jego funkcjonowanie nie pochłaniało tak wysokich publicznych dotacji, a odsetek osób, na których życie ma on bezpośredni wpływ, nie był tak wysoki – w związku z procesami umasowienia szkolnictwa wyższego. Od trzydziestu lat w krajach Europy Zachodniej trwają permanentne reformy szkolnictwa wyższego – i można z całą pewnością stwierdzić, że reformy te będą trwały kolejne dekady. Wraz z umacnianiem się gospodarek opartych na wiedzy, nacisk na głębsze procesy reformowania uniwersytetów będzie jeszcze silniejszy niż obecnie (rola edukacji w strategii „Europa 2020” czy stopniowe przechodzenie w praktyce do paradygmatu Europejskich Ram Kwalifikacji i Strategii Kształcenia Ustawicznego są dzisiaj, z perspektywy tradycyjnej, trudne do wyobrażenia – i niepoddawane pod szerszą dyskusję). Większość wyzwań, przed którymi stoją dzisiaj systemy szkolnictwa wyższego, będzie stopniowo coraz trudniejsza do opanowania przez reformujące się państwa, szukające nowych rozwiązań w dziedzinie tradycyjnych usług publicznych i przez reformujące się instytucje edukacyjne, szukające nowego kontraktu społecznego z państwem, swoim tradycyjnym sponsorem. Zarazem wiedza (a raczej jej specyficzny, urynkwiony i sprzeda-

walny typ, który coraz częściej powstaje poza uniwersytetem) staje w centrum kluczowych wyzwań ekonomicznych nowoczesnych społeczeństw, co rodzi potężne konsekwencje ekonomiczne dla uniwersytetów.

Prezentowane powyżej motywy dyskusji wokół przyszłości uniwersytetu w Europie – oraz związana z nimi nowa pojęciowość (*equitable access, cost-sharing, financial self-reliance, public/private goods, academic entrepreneurialism, third-stream funding, public-private dynamics* czy *third mission*, by odwołać się do słów-kluczy) – pokazują nie tylko przyszłe kierunki dyskusji na jego temat, ale być może również, coraz bardziej, kierunki jego transformacji⁸.

Literatura

Amaral A., Bleiklie I., Musselin Ch. (red.) 2008

From Governance to Identity, Springer, Dordrecht.

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

The Higher Education Managerial Revolution?, Springer, Dordrecht.

Arbo P., Benneworth P. 2007

Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions, OECD/IMHE, Paris.

Breneman D.W. 2005

Entrepreneurship in Higher Education, „New Directions for Higher Education”, nr 129.

Breneman D.W. 2006

The University of Phoenix. Icon of For-Profit Higher Education, w: D.W. Breneman, B. Pusser, S. Turner (red.): *Earnings from Learning: The Rise of For Profit Universities*, State University Press of New York, New York.

Brown P. 2004

The Changing Graduate Labour Market: A Review of the Evidence. Technical Report, Cardiff University, Cardiff.

CEGES 2007

Rates of Return and Funding Models in Europe, CEGES, Valencia.

CHEPS 2010

Progress in Higher Education Reform Across Europe. Governance and Funding Reform. Pre-final report, CHEPS, Enschede.

Clark B. 1998

Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, Pergamon Press, New York.

Clark B. 2004

Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts, Open University Press, Maidenhead.

⁸ Autor wyraża wdzięczność za wsparcie uzyskane od Narodowego Centrum Nauki w postaci grantu nr DEC-2011/02/A/HS6/00183.

EC 2002

Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe, EC (European Commission), COM(2002) 779 final, Brussels.

EC 2009

Students and Higher Education Reform, European Commission, EUROSTAT, Brussels.

Enders J., Jongbloed B. (red.) 2007

Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes, Transcript Verlag, Bielefeld.

Gornitzka A., Sverdrup U. 2007

Who Consults? Expert Groups in the European Union, „ARENA Working Paper”, nr 12.

GUS 2009

Nauka i technika w Polsce w 2009 r., GUS, Warszawa.

Johnstone D.B. 2006

Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective, CIHE, Boston.

Johnstone D.B., Marcucci P. 2007

Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans and the Support of Academic Research, The paper commissioned by the UNESCO Forum on Higher Education, Research, and Development (www.gse.buffalo.edu.org/IntHigherEdFinance).

Kogan M., Bauer M., Bleiklie I., Henkel M. (red.) 2006

Transforming Higher Education. A Comparative Study (2nd edition), Springer, Dordrecht.

Kwiek M. 2006

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

Kwiek M. 2007

The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context, w: D. Epstein i in. (red.): *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*, Routledge, New York.

Kwiek M. 2008a

On Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe, „Higher Education Management and Policy”, t. 20, wyd. 1 (marzec).

Kwiek M. 2008b

Academic Entrepreneurship and Private Higher Education in Europe, w: M. Shattock (red.): *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*, Open University Press, Maidenhead.

Kwiek M. 2008c

Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities, „Policy Futures in Education”, t. 6, nr 6.

Kwiek M. 2009

Globalisation: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University and Educational Policies in Europe, w: M. Simons, M. Olssen, M.A. Peters (red.): *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, Sense, Rotterdam – Boston – Taipei.

Kwiek M. 2010a

Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Kwiek M. 2010b

Creeping Marketisation: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet, w: R. Brown (red.): *Higher Education and the Market*, Routledge, New York.

Kwiek M. 2012

Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities, „Science and Public Policy”, nr 39, s. 641–654.

Kwiek M. 2013a

From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland, „Comparative Education Review”, t. 57, nr 3, s. 553–576.

Kwiek M. 2013b

Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism, Peter Lang, Frankfurt – New York.

Kwiek M., Kurkiewicz A. (red.) 2012

The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives, Peter Lang, Frankfurt – New York.

Kwiek M., Maassen P. (red.) 2012

National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway, Peter Lang, Frankfurt – New York.

Levy D.C., Slantcheva S. (red.) 2007

Private higher education in post-communist Europe: In search of legitimacy, Palgrave, New York.

Marginson S. 2000

Monash: Remaking the University, Allen and Unwin, Sydney, New South Wales.

Marginson S., Considine M. 2000

The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia, Cambridge University Press, Cambridge.

Mora J.-G., Vieira M.-J. 2008

Governance, Organizational Change, and Entrepreneurialism: is there a connection?, w: M. Shattock (red.): *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education*, Open University Press and SRHE, Maidenhead.

OECD 2007

OECD Reviews of Tertiary Education. Poland, OECD, Paris.

OECD 2008

Tertiary Education for the Knowledge Society, t. 1, OECD, Paris.

Osborne M. 2003

Policy and Practice in Widening Participation: a six countries comparative study of access as flexibility, „International Journal of Lifelong Education”, t. 22, nr 1.

Paradeise C., Reale E., Bleiklie I., Ferlie E. (red.) 2009

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

Pennell H., West A. 2005

The Impact of Increased Fees on Participation in Higher Education in England, „Higher Education Quarterly”, t. 59, nr 2.

Perryman S., Pollard E., Hillage J., Barber L. 2003

Choices and Transitions. A Study of the Graduate Labour Market in the South West, A HER-DA-SW report.

Schomburg H., Teichler U. 2006

Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries, Springer, Dordrecht.

Schwarzenberger A. (red.) 2008

Public/Private Funding of Higher Education: A Social Balance, HIS, Hannover.

Shattock M. 2000

Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self-Reliance, „Tertiary Education and Management”, t. 6, nr 2.

Shattock M. 2003

Managing Successful Universities, SRHE, Buckingham.

Shattock M. 2005

European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. The Theoretical Context, „Higher Education Management and Policy”, nr 17(3), s. 13–26.

Shattock M. 2006

Managing Good Governance in Higher Education, Open University Press, Maidenhead.

Shattock M. (red.) 2008

Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education, Open University Press and SRHE, Maidenhead.

Shavit Y., Arum R., Gamoran A. 2007

Stratification in Higher Education. A Comparative Study, Stanford UP, Stanford.

Skilbeck M., Connell H. 2000

Access and Equity in Higher Education: An International Perspective On Issues And Strategies, HEA, Dublin.

Sweet-Holp T. 2008

Public/Private Partnerships in Education. Modeling Political Success, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.

Teichler U. (red.) 2007

Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives, Springer, Dordrecht.

Tierney W.G., Hentschke G.C. 2007

New Players, Different Game. Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

UNDP 2007

Edukacja dla pracy: Raport o rozwoju społecznym Polska 2007, U. Sztanderska (red.), UNDP (United Nations Development Programme), Warszawa.

Usher A. 2004

A New Measuring Stick. Is Access to Higher Education in Canada Equitable?, Education Policy Institute, Toronto.

Wells P.J., Sadlak J., Vlasceanu L. (red.) 2007

The rising role and relevance of private higher education in Europe, UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education), Bucharest, Romania.

Williams G. (red.) 2004

The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity, SRHE and Open University Press, Buckingham.

Williams G. 2009

Finance and entrepreneurial activity in higher education in a knowledge society, w: M. Shattock (red.): *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*, Open University Press, Berkshire, s. 8–32.

World Bank 2004

Tertiary Education in Poland, World Bank Warsaw Office, Warsaw.

Wößmann L., Schütz G. 2006

Efficiency and Equity in European Education and Training Systems”, analytical report for the European Commission (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>).

Marek Kwiek

Uniwersytety, produkcja wiedzy i konkurencyjność gospodarcza w Europie Środkowej

Prezentowany artykuł pokazuje, że cztery gospodarki środkowoeuropejskie (Polska, Czechy, Węgry i Słowacja) nie są konkurencyjne w skali globalnej nie tylko dlatego, że ich systemy szkolnictwa wyższego, innowacji i badań naukowych pozostają w tyle w stosunku do krajów Europy Zachodniej. Istnieje rozdział między dwiema częściami Europy powiązany z mnogością różnych czynników, a ich połączenie wywiera potężny wpływ na konkurencyjność gospodarek w regionie. Stosunkowo niski poziom produkcji wiedzy nie jest czynnikiem dominującym. Dlatego w gospodarkach mniej konkurencyjnych (takich jak środkowoeuropejskie) oczekiwania stawiane systemom szkolnictwa wyższego w kwestii ich roli w podnoszeniu konkurencyjności gospodarczej nie powinny być zbyt wysokie, ponieważ balast tworzony przez liczne pozaakademickie filary konkurencyjności jest trudny do pokonania.

Słowa kluczowe: filary konkurencyjności gospodarczej, Europa Środkowa, produkcja wiedzy, globalne rankingi akademickie.

Wprowadzenie

Prezentowany artykuł jest poświęcony stosunkowo trwałemu podziałowi funkcjonującemu w ramach produkcji wiedzy między najbardziej rozwiniętymi krajami Europy Zachodniej a krajami Europy Środkowej i łączy ów podział z różnicami historycznymi zachodzącymi (zarówno w okresie komunistycznym, jak i postkomunistycznym) między gospodarkami, społeczeństwami oraz systemami szkolnictwa wyższego i badań naukowych w dwóch częściach Europy¹. Pokazuję w nim, że dziedzictwo okresu komunistycznego w czterech największych gospodarkach naszego regionu (Polska, Czechy, Słowacja i Węgry) ma duże znaczenie dla teraźniejszości i przyszłości systemów szkolnictwa wyższego. Jednocześnie istotną rolę odgrywa dziedzictwo okresu postkomunistycznego, zwłaszcza

¹ Skrócona wersja tego tekstu ukazała się po angielsku w: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organization and Global Change* (Routledge, New York 2012), a jego pełna wersja w: „European Educational Research Journal” 2012, t. 11, nr 1.

pierwszej dekady po upadku komunizmu, kiedy to uniwersytety naszego regionu stały się często mniej zaangażowane w tradycyjną produkcję wiedzy, a bardziej zaangażowane w kształcenie w systemach gwałtownie przechodzących procesy umasowienia². W niniejszym tekście omawiam kwestie związane z rolą komunistycznego i postkomunistycznego dziedzictwa w produkcji wiedzy, a także krótko analizuję reformy szkolnictwa wyższego i skromną obecność uniwersytetów środkowoeuropejskich w globalnych i europejskich rankingach akademickich. Najważniejszy fragment artykułu stanowią rozdziały: „Produkcja wiedzy w Europie Środkowej a konkurencyjność gospodarcza” oraz „Produkcja wiedzy i jej otoczenie”. Poddaję w nich pod dyskusję związki między produkcją wiedzy, konkurencyjnością gospodarczą oraz otoczeniem regulacyjnym, w którym funkcjonują uniwersytety i firmy opierające swoje działanie na wiedzy. Podstawą tej dyskusji są międzynarodowe porównania konkurencyjności gospodarczej. Rankingi sektorów szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji są nieodłączną częścią globalnych rankingów konkurencyjności, a uniwersytety potencjalnie, w ramach coraz silniejszego w ostatnich dwudziestu latach dyskursu gospodarki opartej na wiedzy i dyskursu wagi ekonomicznej i społecznej uniwersytetów (*knowledge economy* i *economic and social relevance*), stają się stopniowo częścią proponowanych rozwiązań problemów gospodarczych w Europie.

W artykule uzasadniam, że gospodarki środkowoeuropejskie nie są konkurencyjne w skali globalnej nie tylko dlatego, że ich systemy szkolnictwa wyższego, innowacji i badań naukowych pozostają daleko w tyle w stosunku do systemów krajów Europy Zachodniej. Pozostają one również, a może przede wszystkim, w tyle w ramach innych globalnie porównywanych i zestawianych filarów konkurencyjności gospodarczej. Istnieje potężny, chociaż zmniejszający się wraz z upływem czasu, rozziw między dwiema częściami Europy powiązany z mnogością czynników, począwszy od systemów podatkowych, przez systemy prawne, po infrastrukturę transportową. Systemy szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji w Europie Środkowej funkcjonują w ramach o wiele mniej konkurencyjnych gospodarek, a firmy, w tym firmy zaangażowane w badania naukowe, rozwój i innowacje, prowadzą działalność w o wiele mniej przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym. Zatem połączenie wielu różnych czynników wywiera potężny wpływ na konkurencyjność gospodarek w regionie, a stosunkowo niski (mierzalny) poziom produkcji wiedzy zarówno na uniwersytetach, jak i w sektorze przedsiębiorstw w naszym regionie nie wydaje się czynnikiem dominującym. W różnych częściach Europy, w krajach pozostających na innych poziomach rozwoju gospodarczego (również z perspektywy produkcji wiedzy), inne czynniki należy uznać za dominujące, co jak dotąd nie było uwzględniane w wystarczającym stopniu w dyskursach ponadnarodowych (unijnych i proponowanych przez OECD).

W gospodarkach opartych na wiedzy, a paradygmatycznie w najbardziej zaawansowanych gospodarko krajach zachodnich, wiedza stała się pierwszoplanowym źródłem wartości dodanej (Stehr 2002, s. 17). Definicji gospodarki opartej na wiedzy jest coraz więcej. Przykładowo Dominique Foray definiuje ją w następujący sposób: „Przez gospodarki oparte na wiedzy rozumiem szczególnie takie gospodarki, w których mamy do czynienia z wysokim udziałem miejsc pracy opierających się na intensywnym wykorzystywaniu

² Określenia „uniwersytet” używam w tekście w odniesieniu do wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego, bez ich różnicowania pod kątem aktualnego stanu prawnego.

wiedzy, w których gospodarcza waga sektorów informacyjnych jest decydującym czynnikiem, a udział niematerialnego kapitału w całkowitych zasobach kapitału rzeczywistego jest o wiele większy niż kapitału materialnego” (Foray 2006, s. ix; por. Leydesdorff 2006; Stehr 1994).

Wydaje się, że nie ma fundamentalnych różnic między sposobami rozumienia pojęcia gospodarki opartej na wiedzy na gruncie nauk społecznych oraz w ramach dyskursów organizacji międzynarodowych. Zgodnie z definicją Banku Światowego: „Gospodarką opartą na wiedzy jest taka gospodarka, w której aktywom wiedzy celowo przyznaje się więcej znaczenia niż aktywom kapitału i pracy oraz gdzie ilość i skomplikowanie wiedzy przenikającej aktywności gospodarcze i społeczne osiąga bardzo wysoki poziom” (World Bank 2007, s. 14; por. pierwsze definicje w OECD 1996).

W niniejszym artykule rozwijam zagadnienie produkcji wiedzy w czterech krajach środkowoeuropejskich w kontekście gospodarki opartej na wiedzy, konkurencyjności gospodarczej oraz intensywności prowadzenia działalności badawczej. Dzisiaj państwa te nie są „gospodarkami opartymi na wiedzy” w tym samym stopniu, co bardziej zamożne i technologicznie rozwinięte kraje Zachodniej Europy. Z tego względu jednym z głównych zagadnień analizowanych w tym artykule jest trwały podział Wschód-Zachód na gruncie produkcji wiedzy, będący skutkiem wysokiego poziomu uzależnienia rozwoju systemów gospodarczych, społeczeństwa, jak również systemów szkolnictwa wyższego oraz badań i rozwoju w regionie od wyborów dokonywanych w przeszłości (zgodnie z teoriami *path-dependence* w ramach założeń badań instytucjonalistycznych). Twierdzą również, że komunistyczne dziedzictwo krajów Europy Środkowej ma szczególne znaczenie dla: 1) ich gospodarek, znajdujących się na etapie przechodzenia do gospodarek rynkowych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia; 2) ich społeczeństw, na etapie przechodzenia do tego, co określa się niekiedy mianem „postkomunistycznych państw dobrobytu”; 3) systemów edukacyjnych, badawczych i innowacyjnych, kluczowych dla produkcji wiedzy. Te trzy sfery (gospodarka, społeczeństwo oraz systemy szkolnictwa wyższego i badań naukowych, i innowacji) są ściśle ze sobą powiązane, a ocena dzisiejszego poziomu produkcji wiedzy wymaga analizy ich wzajemnych relacji.

Jak głęboki jest rozdział między poziomem produkcji wiedzy w Europie Środkowej a jej poziomem w największych gospodarkach Europy Zachodniej? Do jakiego stopnia dzisiejszy rozdział uwarunkowany jest „twardymi” czynnikami (trudnymi do zmiany w perspektywie średnioterminowej), a do jakiego stopnia czynnikami „miękkimi” (poddającymi się zmianie dużo łatwiej i w krótszej perspektywie czasowej)? Czynniki pierwszego typu obejmują poziom publicznego finansowania szkolnictwa wyższego i systemów badań naukowych, społeczną i wiekową strukturę siły roboczej według poziomów wykształcenia i wykonywanych zawodów, strukturę zatrudnienia w głównych sektorach gospodarki oraz całkowity, krajowy poziom konkurencyjności gospodarczej. Miękkie czynniki obejmują z kolei – w naszym kontekście – sposoby finansowania oraz modele ustroju i zarządzania w szkolnictwie wyższym i systemach badań naukowych, politykę dostępu do szkolnictwa wyższego oraz dostosowywanie systemów kształcenia do potrzeb zmieniających się rynków pracy, jak również większość czynników związanych z prawnym i instytucjonalnym otoczeniem biznesu (np. czynniki mierzone w corocznych raportach Banku Światowego poprzez wskaźniki „łatwości prowadzenia interesów”, *ease of doing business*, World Bank 2010).

Zarówno twarde, jak i miękkie czynniki łączą wzorce bieżącej produkcji wiedzy w naszym regionie z dziedzictwem komunistycznym i postkomunistycznym. Zmiany społeczne i gospodarcze wymagają czasu i z dzisiejszej perspektywy dwie i pół dekady transformacji nie wystarczają do pokonania przepaści dzielącej kraje naszego regionu i kraje Europy Zachodniej w kontekście produkcji wiedzy, zwłaszcza wiedzy akademickiej. Uniwersytety w Europie Środkowej zmieniają się, i to czasami gwałtownie, jednak zazwyczaj procesy zmian następują stopniowo. Natomiast, o czym świadczą badania porównawcze (por. Shattock 2008; Bonaccorsi, Daraio, red. 2007; Maassen, Olsen, red. 2007), uniwersytety zachodnioeuropejskie zmieniały się w trakcie ostatnich dwudziestu lat szybko i gwałtownie. Jak zauważają komentatorzy transformacji usług publicznych w regionie (co można z kolei zastosować również do transformacji szkolnictwa wyższego): „[...] społeczna transformacja, włączając w to przyjęcie nowego systemu wartości i społecznych wzorców zachowań, nie jest procesem, który trwa jedną czy dwie dekady. Taki proces trwa całe pokolenia. Oparte na gospodarczej i politycznej transformacji, stopniowe społeczne dostosowanie [do Europy Zachodniej – M.K.] może istotnie nastąpić. Jednak historia pozostanie częścią teraźniejszości jeszcze przez długi czas” (Berend 2007, s. 279). Zmiany są długotrwałe i odbywają się w cieniu przeszłości, od której procesy reform nie mogą abstrahować.

Uniwersytety w Europie Środkowej są zdeterminowane, aby pozostać w dramatycznie ewoluującym centrum akademickim i nie dać się przesunąć na akademickie peryferia. Jednak produkcja wiedzy w świecie systematycznie przyspiesza i pozostawanie w jej centrum jest coraz trudniejsze, wymaga coraz większego wysiłku indywidualnego i instytucjonalnego, wymaga również potężnego wsparcia w ramach długotrwałej polityki państwowej oraz, co nie mniej istotne, staje się jeszcze bardziej kosztowne. Koszty coraz bardziej zaawansowanych badań naukowych wciąż wzrastają. Bez rozważnej polityki państwowej dotyczącej szkolnictwa wyższego i badań naukowych, połączonej z radykalnym zwiększeniem poziomu finansowania badań oraz nowymi sposobami (przede wszystkim bardziej konkurencyjnymi) ich finansowania, produkcja wiedzy w naszym regionie może stopniowo przemieścić się z zewnętrznych warstw centrum na globalne, akademickie peryferia.

Wymienione przeze mnie procesy można obserwować w ramach analizy trendów kształtujących się w czasie w różnych globalnych indeksach konkurencyjności gospodarczej (których częścią są niemal zawsze uniwersytety i systemy innowacji) oraz w różnych europejskich i globalnych rankingach akademickich. Szczególnie wyraźnie trendy te rysują się w czasie w tych filarach konkurencyjności gospodarczej (odwołując się do ogłaszanego dorocznie *Global Competitiveness Index*), które odnoszą się bezpośrednio do systemów szkolnictwa wyższego, systemów badań naukowych, rozwoju i innowacji w czterech omawianych w niniejszym artykule środkowoeuropejskich gospodarkach. Przede wszystkim środkowoeuropejska kadra naukowa oraz politycy i ustawodawcy odpowiedzialni za reformy szkolnictwa wyższego nie powinni wierzyć we wciąż popularne w regionie i powiązane ze sobą trzy mity: 1) mit jakoby postkomunistyczne uniwersytety, ze względu na swoją historię, były wyjątkowe w skali Europy i ze względu na swoją wyjątkowość powinny być zachowane w niezmienionej lub minimalnie tylko zmieniającej się formie (wyjątkowe w nastawieniu głównie na swoje potrzeby, oddzielone w dużej mierze od trosk zarówno społeczeństwa, jak i gospodarki); 2) mit, że postkomunistyczne uniwersytety jako instytucje sektora publicznego są radykalnie odmienne od wszystkich pozostałych instytucji sektora publicznego i odporne na wpływ globalnych i europejskich reform

sektora publicznego; 3) mit, że produkcja wiedzy może być wyraźnie bardziej dostrzegana w kontekstach międzynarodowych w zreformowanych (zarówno pod względem sposobów finansowania, jak i sposobów zarządzania) systemach szkolnictwa wyższego nawet w ramach aktualnych, niskich nakładów publicznych na badania i rozwój. Wiara w te mity, w różnym stopniu podzielana przez kadre naukową, polityków i ustawodawców, paraliżuje produkcję wiedzy w regionie od ponad dwudziestu lat. Każda poważna próba reform systemowych musi się z nimi zmierzyć.

Produkcja wiedzy i dziedzictwo historyczne

Dzisiejsza produkcja wiedzy w gospodarkach środkowoeuropejskich jest ściśle powiązana z historycznym dziedzictwem jej funkcjonowania przez blisko pięćdziesiąt lat w komunistycznych gospodarkach planowych oraz z szerszymi postkomunistycznymi procesami transformacji społeczeństwa i gospodarki w ciągu ostatnich dwóch dekad. Historyczne dziedzictwo istotne dla produkcji wiedzy w regionie obejmuje następujące parametry: gospodarka i społeczeństwo (bardziej niż sama polityka), usługi publiczne (polityka społeczna, prowadząca do „wyłaniających się” państw dobrobytu rozumianych w opozycji do „dojrzałych” państw dobrobytu; Castles i in., red. 2010), polityka dotycząca szkolnictwa wyższego (włączając w to szczególnie reformy jego ustroju, zarządzania i finansowania) oraz polityka dotycząca badań naukowych i innowacji (szczególnie związana z przedsiębiorczością akademicką).

Kontekst fiskalny, w ramach którego funkcjonują uniwersytety w Europie Środkowej, ma dla naszych rozważań decydujące znaczenie. W postkomunistycznej Europie Środkowej trwa i nadal trwa nieustanny konflikt między potrzebą stworzenia szkolnictwa wyższego wysokiej jakości a potężnymi ograniczeniami fiskalnymi, szczególnie widocznymi w całym regionie w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, kiedy systemy szkolnictwa wyższego znajdowały się pod presją pierwszej fali reform (szczegóły w: Cuning i in. 2007, s. 29). Kraje Europy Środkowej w ogólności cechują się podobnymi sposobami finansowania publicznej edukacji wyższej: finansowa pomoc dla studentów połączona jest z brakiem konieczności pobierania od nich czesnego; w regionie przeważa system dwuścieżkowy: wolna od opłat edukacja wyższa jest dostępna dla studentów typu stacjonarnego (w nieproporcjonalnie dużym stopniu pochodzących z rodzin społecznie i ekonomicznie uprzywilejowanych; wśród analizowanych czterech krajów jedynie w Polsce nierówności związane z dostępem do szkolnictwa wyższego zmniejszają się; por. Kwiek 2008c) – przyjmowanych na podstawie konkurencyjnych egzaminów wstępnych lub wyników ukończenia szkół średnich – oraz specjalna ścieżka z czesnym dla tych, którym nie udało się uzyskać dostępu do publicznego szkolnictwa wyższego w trybie stacjonarnym.

Sposoby finansowania zarówno szkolnictwa wyższego, jak i badań naukowych prowadzonych w jego ramach, najczęściej w osobnych strumieniach, miały potężny i długotrwały wpływ na produkcję wiedzy na uniwersytetach: ogólnie rzecz biorąc, uwaga uniwersytetów w Europie Środkowej, szczególnie w latach dziewięćdziesiątych, skupiona była na misji dydaktycznej. Misja badawcza (jak również coraz bardziej istotne w najbogatszych krajach OECD „trzecie misje uniwersytetu”, w tym misja regionalna czy misja przedsiębiorczości akademickiej) przez niemal dwie dekady była systematycznie dewaloryzowana w całym re-

gionie. Działo się tak pomimo różnic między czterema krajami i pomimo odmiennych prób reformowania modeli ustroju, zarządzania i finansowania, szczególnie w latach dziewięćdziesiątych (polskie reformy z lat 2008–2011 są tu wyjątkowo interesującym przykładem wprowadzania „nowych zasad gry”; por. Kwiek, Maassen, red. 2012; Antonowicz 2012a). Drastyczne niedofinansowanie uniwersytetów ze środków publicznych w latach dziewięćdziesiątych prowadziło zarówno instytucje akademickie, jak i indywidualnych przedstawicieli kadry akademickiej do stosowania różnych „strategii przetrwania”, ograniczających się przeważnie do wprowadzania na publicznych uniwersytetach programów kształcenia z czesnym dla studentów zaocznych oraz nauczania w prywatnych instytucjach szkolnictwa wyższego przez kadre z instytucji publicznych (na temat dwóch typów prywatyzacji por. Kwiek 2010; na temat zmieniającej się dynamiki publiczne – prywatne w szkolnictwie wyższym pod wpływem procesów demograficznych por. Kwiek 2013a; Kwiek 2013b; na temat demografii por. Antonowicz 2012b). Jednak stosowane na szeroką skalę strategie przetrwania w polskim szkolnictwie wyższym doprowadziły z czasem do pogarszających się wyników w sferze coraz bardziej konkurencyjnych i kosztownych badań naukowych: instytucje edukacyjne i kadra akademicka skupiały się na kształceniu.

Czy blisko pół wieku działania szkolnictwa wyższego w warunkach komunistycznych i dwie dekady działania w warunkach transformacji ustrojowej wyjaśniają w wystarczający sposób aktualne różnice w poziomie (mierzalnych) wyników badawczych systemów szkolnictwa wyższego w gospodarkach Europy Środkowej i w krajach starej, unijnej piętnastki (szczegóły zapaści misji badawczej polskich uczelni por. Kwiek 2012a)? Jaki jest długotrwały wpływ odmiennych kultur akademickich w krajach Europy Środkowej w czasach komunizmu, włączając w to inne reżimy zarządzania i finansowania oraz brak wolności akademickiej i autonomii instytucjonalnej? Jaki jest wpływ tego, co Elster i inni (w odniesieniu do gospodarek) nazwali „długim ramieniem przeszłości” (1998: 158) w sferze produkcji wiedzy? Jak ogólnie podkreślają analitycy polityki społecznej, coraz więcej uwagi poświęca się dzisiaj dziedzictwu przeszłości i sposobom, w jakie „wpływają one na znaczącą zmianę” (Inglot 2005, s. 5).

W latach dziewięćdziesiątych zaczęło rozpadać się względnie stabilne otoczenie społeczne i gospodarcze (pomijając wszystkie ograniczenia polityczne), w którym w okresie komunizmu produkowana była wiedza, co doprowadziło do powstawania w sektorze szkolnictwa wyższego nowych instytucjonalnych i indywidualnych strategii przetrwania. Nowe normy instytucjonalne i zachowania indywidualne wyłoniły się wraz z autonomią instytucjonalną oraz wolnością akademicką odzyskaną po upadku komunizmu. Jednak autonomii tej towarzyszyły surowe ograniczenia finansowe: długoterminowe, systematyczne zaciskanie pasa było istotną determinantą produkcji wiedzy na uniwersytetach w regionie przez całe lata dziewięćdziesiąte, a jego negatywny wpływ na systemy szkolnictwa wyższego, instytucje edukacyjne i kadre akademicką był fundamentalny (o Polsce por. Kwiek 2012a).

Systemy badań i szkolnictwa wyższego ery komunizmu w Europie Środkowej oraz sposoby produkcji wiedzy w tym okresie istotnie różniły się od swoich zachodnioeuropejskich odpowiedników (por. Mateju, Rehakova, Simanova 2007, s. 374–375). To, co działo się w okresie transformacji postkomunistycznej, to właśnie usuwanie ich dziedzictwa, z różną prędkością i z różną intensywnością, w ramach różnych programów reform. Obecny kształt uniwersytetów oraz poziom i struktura produkcji wiedzy w Europie Środkowej jest

determinowany przez specyficzne czynniki dominujące w komunistycznych i postkomunistycznych okresach transformacji uczelni (por. Tomka 2005). Powtórzmy zatem raz jeszcze: „ramię przeszłości” jest „długie” zarówno w ramach polityki społecznej, jak i w ramach uniwersyteckiej produkcji wiedzy.

Niesprawiedliwe byłoby negowanie ogromnej, pozytywnej skali przekształceń, jakim poddane zostały w ostatnich dwóch dekadach środkowoeuropejskie uniwersytety. Jednak produkcja wiedzy w regionie nie jest w stanie uciec od swojej nieodległej historii: uniwersytety po tym, jak przez kilkadziesiąt lat były postrzegane jako strategiczne, biurokratyczne elementy reżimów komunistycznych, w pierwszej dekadzie okresu transformacji postkomunistycznej zostały w większości pozostawione same sobie (a państwo kierowało się wobec nich zasadą *policy of non policy*; Kwiek 2008c): odzyskały autonomię, ale były drastycznie niedofinansowane i w związku z tym pochłonięte w dużo większym stopniu kształceniem niż tradycyjnymi badaniami naukowymi (ujmowanymi z międzynarodowej perspektywy porównawczej). Ich najnowsza historia ma znaczenie szczególnie w trzech obszarach: po pierwsze, w powolnych (i w większości konserwatywnych z perspektywy zmian zachodzących w tym samym czasie w systemach zachodnich) reformach ustroju i sposobów zarządzania oraz finansowania szkolnictwa wyższego; po drugie, w obszarze kultury instytucjonalnej, dopuszczającej praktyczne pomijanie misji badawczej w części dyscyplin naukowych, zwłaszcza w naukach społecznych, ekonomicznych i humanistycznych; oraz, po trzecie, miała ona potężny wpływ na stałe niedofinansowanie badań naukowych prowadzonych w ramach szkolnictwa wyższego.

Patrząc z perspektywy historycznej, uniwersytety w Europie Środkowej nie są obecnie zdolne do wytworzenia przekonujących, społecznych i instytucjonalnych narracji w obronie swoich tradycyjnych ról w społeczeństwie – jako że historycznie ich zakorzenienie albo zbyt daleko sięga w przeszłość (tzn. jest zbyt jednoznacznie tradycyjnie humboldtowskie i oparte na idei uniwersytetu jako „republiki uczonych”), albo jest zbyt idiosynkratyczne i „skażone” przez okres komunizmu. W obu przypadkach narracje łączące przeszłość uniwersytetów z ich przyszłością ujmowane są przez środkowoeuropejskich ustawodawców i media jako być może interesujące, ale w dużym stopniu nieprzystające do współczesnych i przyszłych wyzwania, przed którymi stają uniwersytety w Europie. Narracje akademickie nie przebijają się ani do polityki, ani do mediów, ani wreszcie do polityki publicznej w obszarze szkolnictwa wyższego.

W warunkach braku przekonujących narracji o społecznym i ekonomicznym miejscu uniwersytetów w społeczeństwie i gospodarce przyszłości wytwarzanych przez nie same, nowe narracje są w coraz większym stopniu tworzone przez państwo, szczególnie przez rządy zaangażowane w szerokie programy reform proponowane sukcesywnie w ostatnich latach w regionie. Nie zaskakuje zatem fakt, że w ramach tych nowych narracji (np. w narracjach o potrzebie reform z lat 2005–2011 w Polsce lub z lat 2008–2009 w Czechach) uniwersytety są postrzegane jako „narzędzia służące do realizacji krajowych zadań politycznych”, a nie jako tradycyjne „instytucje” (by użyć teoretycznego rozróżnienia z badań instytucjonalistycznych autorstwa Johana P. Olsena; por. Maassen, Olsen, red. 2007). Uniwersytety w regionie wydają się niezdolne do ochrony zarówno swojej tradycyjnej tożsamości instytucjonalnej, osadzonej głęboko w historii, jak i swojej instytucjonalnej integralności, niezdolne do wytwarzania i promowania wspólnej, społecznie przekonującej narracji dotyczącej społecznej, kulturowej i ekonomicznej przyszłości instytucji academic-

kich. Ma to jednak jedną ważną konsekwencję. Instytucje pozbawione potężnych idei założycielskich wyrażonych w powszechnie akceptowanych narracjach są dużo bardziej narażone na wprowadzanie radykalnych programów reform – co może być przypadkiem Polski z lat 2008–2011 i późniejszych oraz przypadkiem Czech z roku 2009 i lat późniejszych. W zasadzie nieznanym pozostaje ostateczny kierunek przyjmowanych zmian, chociaż dużą ich część można uznać za zmiany pozytywne (a często – bardzo pozytywne). Jednak rozdzwięk między planowaniem zmian i ich wdrażaniem jest stałym elementem badań zmian instytucjonalnych w paradygmacie instytucjonalistów, nie tylko instytucjonalistów normatywnych jak Johan P. Olsen.

Dużo większe znaczenie dla siły instrumentalnego (a nie instytucjonalnego) postrzegania uniwersytetów, zaczynającego dominować w regionie, ma względnie słabe zakorzenienie ich tradycyjnych wzorców organizacyjnych i wzorców finansowania. Zarówno okres komunistyczny, jak i dwie dekady postkomunistycznej transformacji nie były istotnymi punktami odniesienia do wytworzenia przekonujących narracji opartych na wizji uniwersytetu jako (tegoż Olsena) „wspólnoty badaczy”. Z tego powodu uniwersytety w regionie – jeśli zostałyby wystawione na niebezpieczne presje kompleksowych, instrumentalnych reform systemowych – byłyby dużo słabszymi partnerami w dialogu z zewnętrznymi interesariuszami uczelni na temat ich przyszłości niż uniwersytety w Europie Zachodniej. Polskim uczelniom brakuje potężnego oparcia w sukcesach instytucjonalnych i dających siłę tradycjach zarządzania i finansowania w przeszłości.

Konsekwencje takiej słabości instytucjonalnej dla produkcji wiedzy na uniwersytetach są różnorodne: przede wszystkim, pod nieobecność potężnych, zaakceptowanych społecznie narracji łączących przeszłość, terażniejszość i przyszłość uniwersytetów, reformy sposobów zarządzania oraz finansowania w ostatnich dwóch dekadach były dużo mniej istotne niż być powinny. Często wprowadzano reformy o charakterze kosmetycznym. Publiczne zainteresowanie uniwersytetami skupione było na ich rosnących możliwościach dydaktycznych oraz na rosnących wskaźnikach skolaryzacji, w połączeniu z fascynacją polityki rosnącą liczbą studentów w walczącym dopiero o społeczną legitymizację (najczęściej bez sukcesu lub z sukcesem bardzo połowicznym) sektorze prywatnym w regionie. Kryzys tożsamości profesji akademickiej, spowodowany m.in. przez dotkliwe instytucjonalne niedofinansowanie badań naukowych oraz niski poziom płac kadry akademickiej, doprowadziły do dekady słabych, powierzchownych reform pozbawionych większych ambicji o charakterze strukturalnym oraz utraty zainteresowania sfery publicznej uniwersytetami jako instytucjami produkującymi wiedzę. Konsekwencją tych procesów była z kolei stopniowa utrata zainteresowania ustawodawców uniwersytecką misją badawczą (obok misji kształceniowej) i uniwersytecką trzecią misją (w różnych wariantach). Analizowana w tym tekście produkcja wiedzy to zatem produkcja wiedzy naukowej – a nie produkcja absolwentów uczelni, lepiej czy gorzej przygotowanych do wyzwań ewoluujących rynków pracy.

Produkcja wiedzy i reformy szkolnictwa wyższego

We wczesnych latach okresu transformacji politycznej zarówno wewnątrzni, jak i (szczególnie) międzynarodowi aktorzy polityczni niewiele uwagi poświęcali polityce społecznej w ogólności (organizowanie systemu walki z bezrobociem było w tym czasie jedyną sferą

zainteresowania w ramach szeroko rozumianej polityki społecznej); neoliberalna administracja rządowa skupiała się na polityce stabilizacji, liberalizacji i prywatyzacji (Orenstein, Haas 2005, s. 145ff), a instytucje *Konsensusu Waszyngtońskiego* miały niewiele do powiedzenia na temat „restrukturyzacji sektora społecznego, która stała się dużą częścią postkomunistycznej transformacji” (Orenstein 2008, s. 85). Proces reformowania polityki społecznej w Europie Środkowej w trakcie ery postkomunistycznej okazał się „dłuższy i trudniejszy niż spodziewała się tego większość ekspertów” (Inglot 2005, s. 3). Niemniej jednak niespodziewanie duży dystans oddzielający kraje postkomunistyczne i kraje Unii Europejskiej został pokonany w „historycznie rzecz ujmując, ekstremalnie krótkim okresie” (Berend 2007, s. 269). Ogólny brak skupienia reformatorów na szkolnictwie wyższym i fascynacja opinii publicznej i administracji rządowej jednym tylko wskaźnikiem – rosnącą liczbą studentów – niosły ze sobą daleko idące konsekwencje dla produkcji wiedzy: dla licznych dyscyplin naukowych misja dydaktyczna uniwersytetu stała się misją podstawową (o znaczących różnicach w Europie Środkowej na niekorzyść Polski w wybranych dyscyplinach, w których koncentrowała się prywatyzacja szkolnictwa wyższego, według danych z lat 1995–2010, piszę szeroko w tekście o „dezinstytucjonalizacji misji badawczej” polskich uniwersytetów; por. Kwiek 2012a).

Najbardziej prominentne postaci polityki oraz ich doradcy zaangażowani w polskie reformy gospodarcze z wczesnych lat dziewięćdziesiątych (w szczególności Leszek Balcerowicz i Jeffrey Sachs) ledwo nadmieniali o potrzebie reform systemów kształcenia i badań naukowych. Polska nie była wyjątkiem: brak reform szkolnictwa wyższego był w Europie Środkowej powszechny, być może częściowo ze względu na panujące w owym czasie na Zachodzie przekonanie, że komunistyczny system edukacji nie potrzebuje istotnych transformacji, w odróżnieniu od systemów gospodarczych i politycznych. Należy dodać jednak, w ramach usprawiedliwienia, że w latach dziewięćdziesiątych w regionie zamierzano tworzyć „podstawy kapitalizmu”; nie było w tym nic zaskakującego, gdyż „w Europie Wschodniej zarówno rynki, jak prywatne przedsiębiorstwa w rzeczywistości nie istniały przez blisko 40 lat” (Elster, Offe, Preuss 1998, s. 157). Być może jedynie z bezpiecznego dystansu ponad dwóch dekad procesów „transformacji” i „akcesji” możemy dzisiaj krytykować brak wymiaru reformowania szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej w owym czasie.

Konsekwencją przynajmniej jednej dekady (lata dziewięćdziesiąte) zaniedbań w reformowaniu systemów szkolnictwa wyższego i badań naukowych, po pierwszych zmianach wprowadzanych zazwyczaj tuż po upadku komunizmu, i potężnego niedofinansowania tych sektorów jest niska lub bardzo niska obecność efektów środkowoeuropejskiej produkcji wiedzy w globalnym obiegu wiedzy. Trwa nieobecność środkowoeuropejskich uniwersytetów w globalnych (i europejskich) rankingach akademickich. W 2014 roku jedynie sześć uniwersytetów z europejskich krajów postkomunistycznych było obecnych w rankingu szanghajskim: jeden uniwersytet znalazł się w trzeciej setce tego rankingu (Uniwersytet im. Karola w Pradze, miejsce 201–300), cztery uniwersytety znalazły się w jego czwartej setce (Uniwersytety Warszawski i Jagielloński, Uniwersytet Belgradzki z Serbii i Uniwersytet z Szeged na Węgrzech, miejsca 301–400) oraz jeden w piątej setce (Uniwersytet Eotvosa Loranda na Węgrzech). Żaden uniwersytet ze Słowacji (jak również z Rumunii i Bułgarii) nie znalazł się w pierwszej pięćsetce światowych uniwersytetów. Żaden z uniwersytetów w Europie Środkowej nie znajduje się również w pierwszej setce światowych

uniwersytetów, biorąc pod uwagę dyscypliny naukowe. Ranking szanghajski jest, rzecz jasna, zdominowany przez uniwersytety amerykańskie: w pierwszej dziesiątce znajdują się jedynie dwa uniwersytety europejskie (Cambridge na piątym miejscu i Oxford na miejscu dziewiątym), a w pierwszej dwudziestce znajduje się tylko jeden dodatkowy uniwersytet nieamerykański, University College z Londynu (pozycja dwudziesta). W dwusetce najlepszych uniwersytetów na świecie opublikowanej przez „The Times Higher Education” w 2014 roku nie ma żadnej instytucji z Europy Środkowej, podobnie jak na liście stu najlepszych uniwersytetów europejskich. Ta systematyczna i trwała nieobecność nie wspiera głównej tezy artykułu – głoszącej, że stosunkowo niska konkurencyjność gospodarcza poszczególnych państw Europy Środkowej jest powiązana przede wszystkim nie z ich niekonkurencyjnymi sektorami szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji, ale z pozostawaniem w tyle w wielu innych szczegółowo mierzonych i porównywanych w skali globalnej obszarach, takich jak niski poziom dostępnej infrastruktury i nieprzyjazne otoczenie prawne czy regulacyjne – ale pokazuje, jak uniwersytety naszego regionu wypadają w porównaniu z uniwersytetami z bogatych państw zachodnich. Istnieje szeroki katalog zarzutów merytorycznych i formalnych, jakie można wysuwać wobec międzynarodowych rankingów akademickich i ich metodologii (por. np. Teichler 2011; Hazelkorn 2011), ale pozostaje faktem, że uniwersytety środkowoeuropejskie są permanentnie nieobecne w tych rankingach.

Produkcja wiedzy w Europie Środkowej a konkurencyjność gospodarcza

Ogólnie rzecz ujmując, w świecie, w którym wymiar ekonomiczny ujmowany jest przez rządzących jako coraz ważniejszy w ocenie krajów oraz, w szczególności, w ocenie ich systemów szkolnictwa wyższego (w porównaniu z tradycyjnym wymiarem społecznym), trudno ignorować rankingi konkurencyjności gospodarczej oparte m.in. na ocenach systemów szkolnictwa wyższego, badań i innowacji. Szczególnie nie powinny być one lekceważone w krajach naszego regionu, które wciąż agresywnie poszukują zagranicznych inwestycji bezpośrednich. Zarówno gospodarki narodowe, jak i same uniwersytety są w coraz większym stopniu poddawane ocenie i ujmowane w rankingach według zestandaryzowanych globalnych instrumentów pomiarowych i wskaźników. Uniwersytety są coraz częściej konstruowane w dyskursie publicznym jako organizacje (a nie, tradycyjnie, jako instytucje, co Ramirez nazywa ich „racjonalizacją”; por. Ramirez 2006; Brunsson, Sahlin-Andersson 2000). Jak podkreślają Meyer i współpracownicy, współczesne uniwersytety w zglobalizowanym i zrationalizowanym świecie są „aktorami celowymi”: „W świecie wyobrażonej homogeniczności, zestandaryzowane rankingi, certyfikacja czy akredytacja mają sens. Uniwersytety na całym świecie mogą być porównywane i klasyfikowane w ramach standardowej skali. A jeżeli są efektywnie i celowo zarządzanymi organizacjami, to być może mogą polepszać swoją pozycję w rankingach względem wszystkich pozostałych uniwersytetów na świecie” (Meyer i in. 2007, s. 206).

Nasza dyskusja na temat środkowoeuropejskiej produkcji wiedzy w tym tekście odwołuje się jedynie do dwóch globalnych indeksów: *Globalnego Indeksu Konkurencyjno-*

ści (*The Global Competitiveness Report 2010–2011*) oraz *Doing Business 2010*³. Badanie prezentowanych w obu indeksach wskaźników można ujmować jako alternatywne wobec bardziej standardowego badania międzynarodowych danych porównawczych (takich jak dane udostępniane przez UNESCO czy OECD). Chodzi o to, że tego typu globalne indeksy odwołują się, pomimo swojej prostoty, do świata biznesu, mediów i do szerszej publiczności.

Sektory szkolnictwa wyższego i innowacji stały się kluczowymi elementami globalnych rankingów biznesowych i rankingów konkurencyjności gospodarczej, a tym samym, przynajmniej potencjalnie, w ramach dyskursu gospodarki opartej na wiedzy stanowią część rozwiązań dzisiejszych problemów ekonomicznych (jak zauważył jeden z komentatorów Michaela E. Portera: „[...] ekspercki system przeprowadzania pomiarów został zinstytucjonalizowany, konstruuując jednocześnie pewną nową społeczną rzeczywistość dla rządów i innych jednostek, ustanawiając potencjał działania, jak gdyby narody konkurowały ze sobą”; Pedersen 2010, s. 635). Tego zinstytucjonalizowania i tej nowej, wykreowanej rzeczywistości społecznej nie można pomijać – ma ona bowiem potężny wpływ na globalne i regionalne decyzje inwestycyjne, które dotyczą poszczególnych państw i regiony.

Główna teza artykułu brzmi zatem następująco: w krajach Europy Środkowej konkurencyjność gospodarcza nie jest determinowana przez filary szkolnictwa wyższego i innowacji w takim samym stopniu, w jakim ma to miejsce w zamożnych gospodarkach krajów OECD. Dwa „filary konkurencyjności” Michaela E. Portera, szkolnictwo wyższe i szkolenia oraz innowacje, na tle pozostałych dziesięciu filarów konkurencyjności wydają się zdecydowanie mniej ważne. W porównaniu z największymi europejskimi gospodarkami, gospodarki Europy Środkowej wciąż nie dotrzymują kroku w dziesięciu pozostałych filarach; owo pozostawanie w tyle jest strukturalne i niezwykle trudne do przezwyciężenia. Wymaga zarówno czasu, jak i środków, czasu liczonego w latach, jeśli nie w dekadach; wymaga potężnych (przede wszystkim publicznych) inwestycji pochłaniających dziesiątki miliardów euro. Jednocześnie oczekiwania wobec systemów szkolnictwa wyższego, systemów publicznych badań i rozwoju oraz innowacji zarówno rządów, jak i sfery publicznej w regionie co do ich roli w podnoszeniu konkurencyjności gospodarczej są bardzo wysokie. Postrzegam owe oczekiwania jako w dużym stopniu przesadzone, ze względu na liczne inne czynniki zewnętrzne względem tych dwóch systemów, oraz jako związane dzisiaj bardziej z pozostałymi dziesięcioma filarami konkurencyjności⁴.

Niemal automatyczne przejście od (wysokich) poziomów premii płacowej za wyższe wykształcenie do (wysokich) poziomów wzrostu gospodarczego w krajach opierających swą siłę na systemach szkolnictwa (wyższego) często jest uważane za pewnik. Cztery środkowoeuropejskie gospodarki mają wciąż najwyższą premię płacową dla absolwentów szkół wyższych w grupie krajów OECD (przez całą ostatnią dekadę znajdują się w pierw-

³ Towarzyszyć tej dyskusji mogłyby odniesienia do innych indeksów, szczególnie: *IMD World Competitiveness Scoreboard 2010*, *BCI Business Competitiveness Index 2000–2010*, *The Lisbon Review 2010. Towards a More Competitive Europe*, oraz do publikacji Banku Światowego: *Knowledge Economy Score Board 2009* dla krajów Europy Środkowej (lub ich późniejszej wersji) – jednak ogólne wyniki poziomu produkcji wiedzy w regionie byłyby prawdopodobnie zbliżone.

⁴ Pozostałe filary konkurencyjności obejmują: instytucje, infrastrukturę, stabilność makroekonomiczną, zdrowie i szkolnictwo podstawowe, wydajność rynku dóbr towarowych, wydajność rynku pracy, zaawansowanie rynku finansowego, przygotowanie technologiczne, rozmiar rynku i zaawansowanie biznesu. Są one często współzależne i próbują wzmacniać się wzajemnie (por. Porter, Sala-i-Martin, Schwab 2008, s. 3–6).

szej piątce), podczas gdy ich produkcja wiedzy jest niewielka, a konkurencyjność gospodarcza – umiarkowana lub niska.

Twierdzą zatem, że pozostałe dziesięć „filarów konkurencyjności” ma potężne znaczenie dla Europy Środkowej oraz że bez ich rozwoju filary szkolnictwa wyższego i innowacji tracą swoją fundamentalną rolę, jaką odgrywają w obrębie zachodnioeuropejskich gospodarek opartych na wiedzy. Uważam również, że systemom szkolnictwa wyższego i innowacji trudno jest przekroczyć konteksty społeczne i gospodarcze, w których się znajdują: przynależą do narodowego otoczenia prawnego i infrastrukturalnego, są regulowane przez narodowe ustalenia, finansowane z narodowych podatków oraz wypuszczają na rynek absolwentów obdarzonych umiejętnościami niezbędnymi dla narodowych gospodarek. Otoczenia narodowe są dla systemów szkolnictwa wyższego i innowacji zarówno obciążeniem, jak i wyzwaniem (por. Arbo, Benneworth 2007).

Cztery omawiane w artykule kraje środkowoeuropejskie dysponują najbardziej prężnie rozwijającymi się systemami szkolnictwa wyższego w obszarze OECD: znajdują się w pierwszej szóstce krajów OECD z największym wzrostem liczby studentów między 1995 a 2004 rokiem, z trzema najwyższymi miejscami zajmowanymi przez Polskę, Węgry i Czechy (OECD 2008a, s. 30). Jednak umasowienie szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej ma miejsce w specyficznym kontekście, przede wszystkim finansowym. Jak podkreślił Nicholas Barr, w krajach nowej Unii rządy były rozdarte między przeciwstawnymi imperatywami: „[...] ograniczeniami Paktu Stabilności i Wzrostu oraz wymaganiami innych części sektora publicznego – wymaganiami systemów zasiłków dla bezrobotnych, aktywnej polityki rynku pracy, łagodzenia skutków ubóstwa, polityki podejmującej kwestie wykluczenia społecznego, systemów emerytalnych, opieki zdrowotnej i edukacji szkolnej. Zasobów na finansowanie z podatków masowej, wysokiej jakości edukacji wyższej po prostu tam nie było” (Barr, red. 2005, s. 243).

Jedną z konsekwencji jest fakt, że ilościowa ekspansja szkolnictwa wyższego pojawiła się przede wszystkim w programach stosunkowo mało kosztochłonnych, w obrębie w dużej mierze opartym na czesnym (a nie na wpływach z budżetu państwa) w sektorze prywatnym i w płatnej, niestacjonarnej części sektora publicznego, z silną negatywną korelacją z jakością kształcenia. Polskie uniwersytety przeniosły swoją instytucjonalną uwagę z łączenia misji badawczej z misją dydaktyczną, na samą misję dydaktyczną, gdyż czesne gwarantowało dodatkowy strumień przychodów. Dzisiaj, po niemal dwudziestu latach zaniedbań, ponowne przekierowanie uwagi indywidualnej i instytucjonalnej na obie misje: badawczą i dydaktyczną, jest niezwykle trudne do osiągnięcia. Produkcja wiedzy, która byłaby dostrzegalna w skali międzynarodowej, wymaga transformacji kultury instytucjonalnej w stronę kultury bardziej przedsiębiorczej, innowacyjnej i konkurencyjnej; nowe kultury instytucjonalne muszą być wspierane przez oparte na konkurencji tryby finansowania, transparentne warunki zatrudniania oraz promowanie polityk związanych z osiągnięciami badawczymi i trzecią misją, z umiędzynarodowieniem działań badawczych oraz, być może przede wszystkim, ze zmianami w strukturach zarządzania i finansowania uczelni (dobrym krokiem w tym kierunku mogą być najnowsze zmiany zachodzące w ramach ostatniej fali reform w Polsce, zwłaszcza w ramach zmian finansowania badań naukowych i większej autonomii instytucjonalnej).

W bardziej szczegółowej analizie porównawczej skorzystam, na potrzeby niniejszego artykułu, z pojęcia konkurencyjności gospodarczej rozwiniętego przez Michaela E. Portera

(i używanego w corocznych *Global Competitiveness Reports*; zob. Porter, Sala-i-Martin, Schwab 2008; Schwab 2010). Uwarunkowania makroekonomiczne, polityczne, prawne i społeczne leżą u podstaw gospodarek odnoszących sukces – jednak same w sobie nie są wystarczające do jego osiągnięcia: „[...] bogactwo w gospodarce jest w istocie tworzone na poziomie mikroekonomicznym – w ramach zdolności firm do wytwarzania wartościowych dóbr i usług, używając skutecznych metod. Jedynie firmy są w stanie wytwarzać bogactwo, nie zaś rządy czy inne instytucje społeczne” (Porter, Sala-i-Martin, Schwab 2008, s. 53). Z tego punktu widzenia konkurencyjność gospodarcza ostatecznie zależy od mikroekonomicznych zdolności gospodarki. Konkurują jednak nie tylko firmy, ale również kraje i gospodarki: to właśnie Porter po raz pierwszy wyeksponował wagę „otoczenia, w jakim osadzona jest firma i pokazał, że kontekst społeczny, polityczny, makroekonomiczny i prawny ma znaczenie dla konkurencyjności firm” (Pedersen 2010). W ramach konkurencji między krajami i gospodarkami, z których wszystkie poszukują swoich „przewag konkurencyjnych”, systemy szkolnictwa wyższego i innowacji są uważane za coraz ważniejsze w gospodarkach opartych na wiedzy. Natomiast w mniej konkurencyjnych częściach świata, a Europa Środkowa jest tu dobrym przykładem, oba systemy odgrywają o wiele mniej istotną rolę, a ich reformy mogą prowadzić do mniej jednoznacznych rezultatów pomimo olbrzymich nadziei pokładanych w nich przez reformatorów. I jest to nie tyle klasyczny problem rozchodzenia się „wielkich nadziei” i „mieszanych wyników”, znany z ekonomii politycznej reform i badań nad wprowadzaniem reform w życie (Cerych, Sabatier 1986), co raczej osadzenie reform pewnych sektorów w otoczeniu innych sektorów i ich głębokie, wzajemne powiązania.

Produkcja wiedzy w Europie Środkowej ujmowana jest zatem w niniejszym tekście w kontekście różnych typów konkurencyjności gospodarczej. Szkolnictwo wyższe może odgrywać, jak się wydaje, różne role w różnych krajach w zależności od tego, jakim typem konkurencyjności gospodarczej się one posługują, co jest z kolei uzależnione od poziomu ich rozwoju gospodarczego. Gospodarka jednego tylko środkowoeuropejskiego członka OECD badanego w tym artykule – Czech – napędzana jest przez ten sam rodzaj konkurencyjności co w najbardziej rozwiniętych krajach OECD. Jednak Polska, Słowacja i Węgry (podobnie jak Łotwa, Litwa, Estonia i Rumunia) znajdują się w fazie przejściowej między średnim a wyższym etapem rozwoju (i odpowiadającym im typem konkurencyjności). Bułgaria wciąż znajduje się na niższym etapie rozwoju. Rola szkolnictwa (wyższego) jest różna na każdym z tych trzech etapów, a wzrost gospodarczy staje wobec różnych wyzwań związanych z konkurencyjnością na każdym z nich.

Dyskusje na temat produkcji wiedzy w postkomunistycznej Europie nie mogą pomijać fundamentalnego rozróżnienia między wzrostem napędzanym efektywnością w takich europejskich krajach, jak Albania czy Bułgaria, wzrostem nieomal napędzanym innowacjami (w przejściu między drugim a trzecim etapem rozwoju gospodarczego w ramach tej klasyfikacji) na Węgrzech, na Słowacji, w Polsce i Rumunii oraz wzrostem napędzanym innowacjami w Czechach.

Z dwunastu filarów konkurencyjności (Schwab 2010) dwa mają szczególne znaczenie: „szkolnictwo wyższe i szkolenia” oraz „innowacje”. Podczas gdy większość głównych gospodarek OECD znajduje się w pierwszych dwóch dziesiątkach indeksu, cztery środkowoeuropejskie kraje znajdują się w jego czwartej, piątej i szóstej dziesiątce (Czechy na miejscu 36, Polska na 39, Węgry na 52, Słowacja na 60; dodatkowo Rumunia znajduje się

na 67 pozycji, a Bułgaria na 71). W kontekście Europy Środkowej nie zaskakuje zatem fakt, że tym, co ma zdecydowanie mniejsze znaczenie dla gospodarczej konkurencyjności, patrząc z szerszej perspektywy, jest wskaźnik skolaryzacji (oczywiście wtedy, gdy model umasowienia został już osiągnięty) zarówno na poziomie średnim (Szwajcaria na 38 miejscu, Singapur 30, a Szwecja na 13 pozycji), jak i wyższym (Szwajcaria na 38 miejscu, Singapur 30, a Szwecja na 16 pozycji). Cztery omawiane w tym artykule kraje środkowo-europejskie znajdują się na względnie wysokich pozycjach, biorąc pod uwagę tenże wskaźnik dla szkolnictwa wyższego (Polska – 21 pozycja, Węgry na 23 miejscu, Czechy na 32, a Słowacja na 40) i na względnie słabych pozycjach, uwzględniając zarówno współpracę badawczo-rozwojową między uniwersytetami a przemysłem (Czechy na miejscu 29, Węgry na 32, Polska na 64, a Słowacja na 87), jak i wymiar kształcenia kadr (Czechy na 40 pozycji, Polska na 52, Słowacja na 75, Węgry na 88).

Skoncentrujmy się na Polsce, Słowacji i Węgrzech (oraz Rumunii i Bułgarii – nowych państwach UE, nie będących członkami OECD) z gospodarkami znacznie mniej konkurencyjnymi niż Czechy w ujęciu analizowanego rankingu. Gdzie znajdują się ich słabe i mocne strony w obrębie filaru szkolnictwa wyższego i szkoleń oraz innowacji? Szczegółowe wskaźniki porównawcze zawiera tabela 1.

Tabela 1

Miejsca wybranych krajów według wskaźników sekcji „szkolnictwo wyższe i szkolenia”

Wskaźniki	Polska	Węgry	Czechy	Słowacja	Bułgaria	Rumunia
Wskaźnik skolaryzacji – szkolnictwo średnie	25	33	42	50	66	54
Wskaźnik skolaryzacji – szkolnictwo wyższe	21	23	32	40	46	22
Jakość systemu edukacji	62	75	34	111	85	84
Jakość kształcenia z zakresu matematyki i nauk ścisłych	40	30	25	65	69	43
Jakość szkół zarządzania	62	71	56	114	94	98
Dostęp do internetu w szkołach	48	31	24	35	45	55
Lokalna dostępność usług z zakresu wyspecjalizowanych badań i szkolenia	22	47	17	41	80	95
Poziom kształcenia kadr	52	88	40	75	135	72

Źródło: opracowanie własne wg Schwab 2010, s. 111–299.

Ogólnie rzecz ujmując, Węgry znajdują się na wysokich pozycjach w filarach szkolnictwa wyższego i innowacji (odpowiednio 34 i 41 pozycja), podczas gdy Polska zajmuje wysokie miejsce w filarze szkolnictwa wyższego i niskie w filarze innowacji (odpowiednio 26 i 54). Z kolei Słowacja znajduje się na niskiej pozycji w obu filarach (odpowiednio 53 i 85). Mocnymi atutami zarówno Polski, jak i Węgień w filarze szkolnictwa wyższego i szko-

lenia są z pewnością wskaźniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym; podobnie rzecz się ma w kwestii jakości kształcenia z zakresu matematyki i nauk ścisłych. Dostęp do internetu w szkołach jest duży na Węgrzech; jakość systemu edukacji jest oceniana nisko w Polsce i dramatycznie nisko na Węgrzech i Słowacji. Jakość szkół biznesu i zarządzania jest z kolei niska w Polsce i dramatycznie niska zarówno na Węgrzech, jak i na Słowacji; lokalna dostępność usług z zakresu wyspecjalizowanych badań i szkolenia jest względnie dobra jedynie w Polsce. I w końcu, poziom kształcenia kadr wypada bardzo nisko we wszystkich trzech krajach.

Z kolei we wszystkich subindeksach filaru konkurencyjności dla innowacji, trzy środkowoeuropejskie gospodarki zajmują niskie pozycje (ok. 40–50) lub dramatycznie niskie (ok. 70–80): zajmują niskie pozycje w „zdolności do innowacji”, dramatycznie niskie w „jakości naukowych instytucji badawczych” (z wyjątkiem Węgier); znajdują się na niskich pozycjach w rankingu pod względem „dostępności naukowców i inżynierów” oraz „patentów użytkowych” (znów z wyjątkiem Węgier). Szczegóły prezentuje tabela 2.

Tabela 2
Miejsca wybranych krajów według wskaźników sekcji „innowacje”

Wskaźniki	Polska	Węgry	Czechy	Słowacja	Bułgaria	Rumunia
Zdolność do innowacji	50	46	24	69	79	72
Jakość naukowych instytucji badawczych	47	18	21	90	73	83
Wydatki przedsiębiorstw na badania i rozwój	61	75	25	68	96	103
Współpraca uniwersytety – przedsiębiorstwa w ramach badań i rozwoju	64	32	29	87	110	103
Nabywanie przez rządy produktów zaawansowanych technologii	61	106	31	127	87	105
Dostępność naukowców i inżynierów	60	48	50	71	77	55
Patenty użytkowe na milion mieszkańców	54	32	34	44	31	62

Źródło: opracowanie własne wg Schwab 2010, s. 111–299.

W związku z tym w obszarach najważniejszych dla produkcji wiedzy w globalnym indeksie konkurencyjności gospodarczej trzy środkowoeuropejskie gospodarki zajmują ogólnie niskie miejsca, a w szczególnych przypadkach miejsca dramatycznie niskie. Jednak nawet jeśli w tych obszarach zajmowałyby wysoką pozycję, ich zagregowana konkurencyjność gospodarcza byłaby wciąż bardzo niska ze względu na niską (lub, w niektórych przypadkach, dramatycznie niską) pozycję w rankingach w innych zestandaryzowanych i mierzalnych filarach, niezwiązanych z systemami szkolnictwa wyższego i innowacji.

Ten właśnie punkt chciałbym tutaj mocno podkreślić: gospodarki środkowoeuropejskie nie są konkurencyjne globalnie nie tylko ze względu na pozostawanie w tyle w filarach konkurencyjności gospodarczej związanych ze szkolnictwem wyższym i innowacjami; znajdują się daleko w tyle również w innych filarach. W efekcie tego nawet dużo

bardziej zmodernizowane i zreformowane systemy szkolnictwa wyższego i innowacji nie byłyby – w krótkiej i średniej perspektywie – decydujące dla ich konkurencyjności. Istnieje głęboka, chociaż powoli likwidowana, przepaść między Wschodem i Zachodem pod względem wielu czynników, od systemów podatkowych, przez systemy prawne, po infrastrukturę transportową. Trudno mierzyć produkcję wiedzy w naszym regionie, abstrahując od jej otoczenia ekonomicznego. Uniwersytetów z niskim poziomem produkcji wiedzy nie można obarczać wyłączną odpowiedzialnością za niską konkurencyjność gospodarczą poszczególnych państw w regionie. Nie należy również oczekiwać od proponowanych i przeprowadzanych reform szkolnictwa wyższego tak szybkich rezultatów w tym zakresie, jak wyobrażają je sobie ich autorzy. Instytucje edukacyjne funkcjonują w ramach wielowymiarowej i skomplikowanej ekologii innych instytucji i organizacji; pozostają głęboko zakorzenione w wielowymiarowym środowisku społecznym, gospodarczym i kulturowym, a wielopłaszczyznowych oddziaływań między instytucjami i ich środowiskiem nie są w stanie zmienić (przynajmniej w średnim horyzoncie czasowym, powiedzmy 5–10 lat) nawet najbardziej przemyślane reformy. Co nie oznacza, że reform nie trzeba przeprowadzać, z czego doskonale zdaje sobie sprawę np. polska wspólnota akademicka.

Produkcja wiedzy i jej otoczenie

W tej części artykułu zajmę się, po pierwsze, związkiem między produkcją wiedzy i uwarunkowaniami regulacyjnymi, w których funkcjonują firmy. Następnie umieszcę produkcję wiedzy w kontekstach fiskalnych, w ramach których potrzeby infrastrukturalne gospodarek środkowoeuropejskich mogą stanowić potężne mechanizmy hamujące finansowanie uniwersytetów oraz w kontekstach rynków pracy, w których udział usług opierających się na wykorzystaniu wiedzy jest niższy niż w najbardziej zaawansowanych gospodarkach strefy OECD. I wreszcie odwołam się również do regionów Europy Środkowej jako jednostek analizy (w miejsce państw), aby pokazać rozdzwięk między państwami Unii Europejskiej z jeszcze innej perspektywy.

Produkcja wiedzy na uniwersytetach i w ramach biznesu (wiedzy akademickiej i wiedzy korporacyjnej) odbywa się w regulującym ją otoczeniu, czego nie mogą ignorować ani uniwersytety, ani przedsiębiorstwa. W przypadku uniwersytetów największe znaczenie mają sposoby finansowania i zarządzania, a w przypadku sektora biznesowego jest to najczęściej tzw. sumaryczna „łatwość prowadzenia biznesu”. Aby wskazać różnice między głównymi gospodarkami OECD oraz czterema krajami środkowoeuropejskimi, odniosę się krótko do rankingu „łatwości prowadzenia biznesu” (na mikroekonomicznym poziomie przedsiębiorstw), corocznie opracowywanym przez Bank Światowy, ostatnio opublikowanym w *Doing Business 2011. Making a Difference for Entrepreneurs* (World Bank 2010).

Schemat pojęciowy stosowany przez Bank Światowy składa się z dziesięciu kategorii, w ramach których poszukiwane są przewagi konkurencyjne poszczególnych krajów: otwieranie biznesu, uzyskiwanie pozwolenia na budowę, zatrudnianie pracowników, rejestrowanie własności, otrzymywanie kredytu, ochrona inwestorów, płacenie podatków, handel zagraniczny, egzekwowanie umów oraz zamykanie biznesu. Kraje środkowoeuropejskie są rozrzucone w różnych częściach rankingu: Słowacja i Węgry znajdują się w pierwszej pięćdziesiątce tabeli (miejsca 41 i 46), a Polska i Czechy są w jej siódmej i ósmej dziesiątce

(miejsca odpowiednio 70 i 63) (por. World Bank 2010, s. 4). Najlepsze gospodarki OECD znajdują się w pierwszej trzydziestce rankingu, z Singapurem, Hongkongiem (Chiny), Nową Zelandią, Wielką Brytanią i USA, zajmującymi pierwszych pięć pozycji.

Rzeczywistość regulująca środkowoeuropejskie gospodarki wykracza daleko poza systemy szkolnictwa wyższego i innowacji i pośrednio lub bezpośrednio oddziałuje zarówno na narodową konkurencyjność gospodarczą, jak i na procesy produkcji wiedzy w sektorze biznesowym. Jak zdają się wskazywać ostatnie badania, rzeczywistość ta wpływa również, przede wszystkim pośrednio, na przestrzenie między uniwersytetami a przedsiębiorstwami, w których powstaje wiedza: sferę przedsiębiorczości akademickiej oraz sferę partnerstwa między uniwersytetami a przedsiębiorstwami (Kwiek 2013a, 2013b, 2010b; Shattock 2008; Mora, Detmer, Vieira, red. 2010).

Jakiego rodzaju przewagę nad Polską i Czechami mają Słowacja i Węgry? Słabości Polski są oczywiste: zajmuje ona miejsce powyżej setnego (pośród 183 krajów) w takich kategoriach, jak otwieranie biznesu (miejsce 113), uzyskiwanie pozwoleń na budowę (miejsce 164) czy płacenie podatków (miejsce 121). Czechy zajęły miejsce powyżej setnego w dwóch kategoriach: otwieranie biznesu (miejsce 130) oraz płacenie podatków (miejsce 128). Nie zaskakuje fakt, że wszystkie cztery środkowoeuropejskie kraje zajmują pozycję ok. 120 (miejsca od 121–128, z najlepszym wynikiem Węgier – miejsce 109) w jednej kategorii – płacenie podatków, z 257–557 godzinami pracy przeznaczonymi rocznie na przygotowywanie zeznań podatkowych (World Bank 2010, s. 159–193). Szczegóły prezentuje tabela 3.

Tabela 3

Miejsca wybranych krajów w rankingu Banku Światowego dotyczącego regulacji sprzyjających biznesowi w 183 gospodarkach według wskaźników z *Doing Business*

Wskaźnik	Polska	Węgry	Czechy	Słowacja	Bułgaria	Rumunia
Łatwość prowadzenia biznesu	70	46	63	41	51	56
Otwieranie biznesu	113	35	130	68	43	44
Uzyskiwanie pozwolenia na budowę	164	86	76	56	119	84
Rejestrowanie własności	86	41	47	9	62	92
Uzyskiwanie kredytu	15	32	46	15	6	15
Ochrona inwestorów	44	120	93	109	44	44
Płacenie podatków	121	109	128	122	85	151
Handel zagraniczny	49	73	62	102	108	47
Egzekwowanie umów	77	22	78	71	87	54
Zamykanie biznesu	81	62	32	33	83	102

Źródło: opracowanie własne wg World Bank 2010, s. 159–193.

W środkowoeuropejskim kontekście produkcji wiedzy ważny wydaje się fakt, że systemy szkolnictwa wyższego i innowacji w krajach zachodnioeuropejskich – w przeciwieństwie do krajów Europy Środowej – funkcjonują w bardzo konkurencyjnych gospodarkach i wśród bardzo konkurencyjnych firm (włączając w to firmy zaangażowane w badania, rozwój oraz innowacje) działających we względnie przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym. Nasuwają się więc dwa wnioski: 1) w gospodarkach mniej konkurencyjnych z perspektywy globalnej (takich jak gospodarki środkowoeuropejskie), w odróżnieniu od bardziej konkurencyjnych gospodarek, w których wszystkie składniki konkurencyjności są oceniane na wysokim miejscu, oczekiwania stawiane systemom szkolnictwa wyższego (oraz innowacji) w kwestii ich roli w podnoszeniu konkurencyjności gospodarczej nie powinny być zbyt duże, ponieważ niezwykle trudny do pokonania jest balast tworzony przez jej liczne składniki (nazwijmy je tak) pozaakademickie i pozabadawcze; 2) rola systemów szkolnictwa wyższego (i innowacji) w Europie Środowej i Zachodniej różni się znacznie z powodu wielości czynników całkowicie zewnętrznych wobec systemów szkolnictwa wyższego.

Konieczna (i wymierna) potrzeba tzw. doganiania Zachodu (od dwudziestu lat funkcjonująca w literaturze jako *catching up with the West*) w takich sferach, jak infrastruktura, technologie czy zaawansowanie biznesu może być uważana za istotniejszą i w konsekwencji większe publiczne finansowanie może być kierowane bardziej w stronę tych sfer niż w stronę szkolnictwa wyższego oraz badań prowadzonych w jego ramach. Nawet pobieżna analiza poziomu publicznego finansowania badań uniwersyteckich w niemal wszystkich nowych krajach członkowskich UE wskazuje, że właśnie takie procesy następowały w ostatnich dwóch dekadach. Jak niedawno stwierdzili Philippe Aghion i Peter Howitt z *Economics of Growth*, ogólnie rzecz ujmując, im bliżej dany kraj znajduje się górnej granicy produktywności, tym mocniej inwestuje w szkolnictwo wyższe, aby sprzyjać innowacji (a zatem w USA wzrost gospodarczy bardziej wzmacnia inwestowanie publicznych środków w badania naukowe niż w dwuletnie college'e; por. Aghion, Howitt 2009, s. 312). Kraje środkowoeuropejskie nie docierają do granic produktywności, jak wskazuje ich sektor badawczy o niskiej intensywności publikacji międzynarodowych i małej liczbie patentów na milion mieszkańców.

Ograniczenia finansowe, w ramach których funkcjonuje szkolnictwo wyższe w Europie Środowej, są ogromne, a poziom konkurencji międzysektorowej o (ograniczone) publiczne zasoby finansowe jest wyjątkowo wysoki. Przytoczę dramatyczną ilustrację tego argumentu. Otóż Polska w globalnym indeksie konkurencyjności gospodarczej w ostatnich kilku latach nieustannie zajmuje radykalnie niskie pozycje w jednej z najbardziej publicznie kosztownych kategorii (nawet biorąc pod uwagę duże dofinansowanie z europejskich funduszy strukturalnych) – w filarze infrastruktury: w 2010 roku pod względem jakości infrastruktury jako całości była na 108 pozycji wśród 139 gospodarek, pod względem jakości dróg na 131, jakości infrastruktury portowej – 114, a jakości infrastruktury transportu powietrznego – 108 (por. Schwab 2010, s. 278). Trzy pozostałe kraje również zajmują bardzo niskie pozycje we wszystkich wymienionych subindeksach infrastrukturalnych, z wyjątkiem infrastruktury kolejowej w Czechach i na Słowacji. Alarmujące dane z 2010 roku zawiera tabela 4⁵.

⁵ Polska dokonała jednak olbrzymiego skoku w obszarze „infrastruktura” w latach 2010–2014, o czym świadczą dane zawarte w *The Global World Competitiveness Report 2014–2015*; poprawione zostały: jakość infrastruktury jako całości (z miejsca 108 na 79), jakość dróg (z miejsca 131 na 89), jakość infrastruktury kolejowej (z miejsca 62 na 55) oraz jakość infrastruktury transportu powietrznego (z miejsca 108 na 86).

Tabela 4
Miejsca wybranych krajów według wybranych wskaźników sekcji „infrastruktura”

Wskaźnik	Polska	Węgry	Czechy	Słowacja	Bułgaria	Rumunia
Jakość infrastruktury jako całości	108	49	37	65	120	136
Jakość dróg	131	63	80	67	135	134
Jakość infrastruktury kolejowej	62	43	22	21	54	70
Jakość infrastruktury transportu powietrznego	108	66	17	120	90	102

Źródło: opracowanie własne wg Schwab 2010, s. 111–299.

Środkowoeuropejska produkcja wiedzy odbywa się nie tylko w gospodarkach o innym poziomie konkurencyjności i w innych ramach regulacyjnych niż w większości rozwiniętych krajów zachodnioeuropejskich. Odbywa się ona również w ramach innych, chociaż coraz bardziej zbieżnych w dwóch ostatnich dekadach, rynków pracy i odpowiadającej im strukturze zatrudnienia, prowadzącej w kierunku gospodarki opartej na usługach. W Polsce i w innych krajach Europy Środkowej występuje silna tendencja struktur zatrudnienia do upodabniania się do tych struktur w największych gospodarkach OECD. Między 1994 a 2004 rokiem w Polsce spadł poziom udziału zatrudnionych w rolnictwie i leśnictwie (z 24% do 18%) oraz odsetek osób zatrudnionych w przemyśle (z 32% do 29%), natomiast wzrósł w tym samym czasie znacząco odsetek zatrudnionych w usługach (z 44% do 53%). Jest to jednak wciąż znacznie poniżej średniej OECD w kategoriach struktury zatrudnienia; chociaż w kategoriach udziału sektorów gospodarki w PKB, udział sektora usług wynosi już 66%, co zbliża Polskę do średniej OECD wynoszącej ok. 70%. Istotna różnica polega na tym, że sektor usług składa się z wielu różnych działalności i jedynie niektóre z nich wymagają dużego zaangażowania wiedzy (są *research-intensive*). Kraje Europy Środkowej znajdują się daleko w tyle pod względem udziału w rynku pracy tego typu aktywności usługowych (w USA, Francji i Wielkiej Brytanii sięgają one poziomu 25–30%; Wöfl 2005, s. 9). Dla przykładu, w sektorze biznesowym w Polsce istnieją tylko cztery firmy prowadzące znaczne (wciąż jednak marginalne jak na standardy OECD) inwestycje przeznaczone na badania i rozwój – BRE Bank, Telekomunikacja Polska, Netia i Orlen, z finansowaniem badań i rozwoju na poziomie od 5 do 23 mln euro (w 2007 roku). Powyższe czynniki mają silny wpływ na rzeczywistość produkcji wiedzy w ramach szkolnictwa wyższego, włączając w to jego zdolność do prowadzenia badań w partnerstwach z sektorem przedsiębiorstw.

Dodajmy na koniec krótko jeszcze jeden wymiar analizy porównawczej. Oprócz krajów jako jednostek analizy oceny poziomu produkcji wiedzy, w ostatnich latach również regiony (odpowiadające poziomowi terytorialnemu NUTS-2) stają się w coraz większym stopniu punktem skupienia uwagi zarówno badaczy, jak i ustawodawców (por. EC 2009; Hanell, Neubauer 2006; Arbo, Benneworth 2007; Goddard 2000; OECD 2007). Raport *Europe's Regional Research Systems: Current Trends and Structures*, opublikowany w 2009 roku przez Komisję Europejską, przedstawia nową typologię regionów, która świetnie się nadaje do oceny produkcji wiedzy w Europie Środkowej.

Można wymienić sześć regionów wiodących pod względem badań i rozwoju w Europie (są to *leading R&D performers*: trzy regiony w Niemczech i po jednym regionie w Holandii, Finlandii i Szwecji). Wszystkie pozostałe regiony w Unii Europejskiej zaklasyfikowane są w czterech typach: typ 1 – regiony napędzane badaniami i rozwojem (wysoka liczba publikacji oraz bardzo wysokie nasycenie patentami, sektor biznesowy ma ponadprzeciętny udział w regionalnych nakładach na badania i rozwój – GERD); typ 2 – regiony skoncentrowane na sektorze publicznym, wspierające badania i rozwój (z bardzo wysoką liczbą publikacji, ale o jedynie lekko ponadprzeciętnym nasyceniu patentami; lekko ponadprzeciętne nakłady na rozwój i badania, w większości wykorzystywane przez uniwersytety i publiczne instytucje badawcze; udział sektora biznesowego w nakładach na badania i rozwój jest poniżej średniej); typ 3 – regiony ukierunkowane wszechstronnie, wspierające badania i rozwój (z przeciętnym nasyceniem publikacjami i patentami; inaczej niż regiony typu 1 i 2, nie występują w nich znakomite centra doskonałości ani w publicznym, ani w biznesowym sektorze badawczym); wreszcie typ 4 – obejmujący wszystkie pozostałe regiony, w których badania i rozwój odgrywają niewielką rolę (o nasyceniu publikacjami daleko poniżej średniej, o bardzo niskim nasyceniu patentami oraz o poziomie inwestycji w badania i rozwój „które mogą być określone mianem jedynie uzupełniających motorów wzrostu gospodarczego w regionie”; por. EC 2009, s. 40).

Obraz Europy Środkowej z perspektywy regionalnej jest przygnębiający: potwierdza w skali regionów to, co obserwujemy już w skali państw. Z wyjątkiem dwóch regionów (regionu Pragi w Czechach i Bratysławy na Słowacji), wszystkie regiony w Europie Środkowej (jak również przypuszczalnie wszystkie w Rumunii i Bułgarii, dla których dane nie są dostępne w formacie umożliwiającym porównania międzynarodowe) zaklasyfikowane są jako regiony typu 3 lub typu 4. Ich zdecydowana większość jest jednak zaklasyfikowana jako regiony typu 4. Środkowoeuropejskie regiony są najsłabsze w Unii Europejskiej pod względem intensywności badań naukowych, a ich lokalne gospodarki w najmniejszym stopniu w Europie są *research-driven*, czyli napędzane badaniami naukowymi.

Wiele krajów w regionie – w tym m.in. cztery badane tutaj kraje z Europy Środkowej – składa się wyłącznie z regionów typu 3 i 4 (z dwoma wskazanymi wcześniej wyjątkami). Raport Komisji Europejskiej kończy się następującym wnioskiem na temat regionów typu 4: „prawdopodobnie w kontekście krajowym brak im źródeł wiedzy, do której powiększająca się sieć Europejskiego Obszaru Badawczego (ERA) mogłaby zapewnić dostęp” (EC 2009, s. 44). W podsumowaniu opublikowanego przez NORDREGIO (Nordic Center for Spatial Development) raportu *Geographies of Knowledge Production in Europe* podkreślono „wyraźny model centrum-peryferia” w strukturze natężenia wiedzy w Europie. „Podział Wschód-Zachód w Europie” – jeden z głównych motywów tego artykułu – jest, zdaniem autorów, „wciąż łatwo dostrzegalny” (Hanell, Neubauer 2006, s. 28). W związku z tym produkcja wiedzy w Europie Środkowej na poziomie regionalnym odbywa się w regionach, których lokalne gospodarki nie są napędzane badaniami i rozwojem i nie są nastawione na absorpcję wyników badań naukowych i innowacje: w zdecydowanej większości z nich badania i rozwój odgrywają jedynie uzupełniającą rolę dla lokalnej gospodarki.

Wnioski

Aby ocenić poziom produkcji wiedzy w naszym regionie, musimy odwołać się ponownie do historycznego dziedzictwa systemów komunistycznych i dwóch dekad jego postkomunistycznych transformacji. Uniwersytety w Europie Środkowej przez pół wieku działały w szczególnych okolicznościach, mających daleko idące konsekwencje dla okresu postkomunistycznej transformacji. Wczesne lata dziewięćdziesiąte przyniosły gwałtowne zmiany polityczne i gospodarcze, podczas gdy przez następnych dziesięć lat pakiety reform objęły również politykę społeczną i emerytalną oraz szkolnictwo wyższe. Pomimo potężnej roli, jaką w transformowaniu systemów szkolnictwa wyższego w regionie w pierwszej dekadzie dwudziestego wieku odegrała agenda unijna, zarówno przed, jak i po akcesji do Unii Europejskiej w 2004 roku, szkolnictwo wyższe w Europie Środkowej wciąż zmagają się z dziedzictwem komunistycznym i postkomunistycznym. W efekcie społeczne dyskursy czy idee założycielskie wytwarzane przez sektor akademicki i dotyczące roli uniwersytetów w społeczeństwie i gospodarce są względnie słabe w porównaniu z silnymi dyskursami w coraz większym stopniu wytwarzanymi przez rządzących i ustawodawców zaangażowanych w opracowywanie i wdrażanie kompleksowych programów reform.

Na słabość dyskursów powstających we wspólnocie akademickiej i siłę dyskursów powstających w obrębie rodzących się polityk w szkolnictwie wyższym i wdrażanych na podstawie przyjmowanych pakietów reform jasno wskazuje polski przypadek z ostatnich lat. Jednak w sytuacji nierównowagi między siłą dyskursów rodzących się w akademii (promujących instytucjonalne modele uniwersytetu jako tradycyjnej wspólnoty badaczy) i dyskursów rodzących się w środowiskach administracji podejmującej się reform strukturalnych sektora szkolnictwa wyższego (promujących instrumentalne modele uniwersytetu jako narzędzia do realizacji krajowych agend politycznych, by ponownie odwołać się do przeciwstawień Olsena; por. Maassen, Olsen, red. 2007), poważna dyskusja na temat niezbędnej dzisiaj syntezy najważniejszych elementów obydwu modeli w celu stopniowego podwyższania poziomu produkcji wiedzy w regionie jest bardzo trudna⁶.

Podział na Wschód i Zachód w ramach produkcji wiedzy w Europie trwa, o czym świadczą m.in. (uproszczone) oceny zarówno systemu szkolnictwa wyższego, jak i systemu innowacji przeprowadzane w ramach globalnych rankingów konkurencyjności gospodarczej. W rankingach tych oba systemy stanowią kluczowe elementy podlegające międzynarodowej ocenie porównawczej. W rankingach konkurencyjności gospodarczej w czterech analizowanych krajach filary konkurencyjności związane ze szkolnictwem wyższym (szkolnictwo wyższe i szkolenia oraz innowacje) wypadają słabo, podobnie jak mierne (w per-

⁶ Zupełnie inna jest pojęciowość, którą posługują się obydwie strony sporu (np. z jednej strony mówi się o „misji służebności polskich uczelni” i o „niemal tysiacletniej tradycji uniwersytetu”, a z drugiej o reformach sektora usług publicznych, rozliczalności instytucji publicznych i odpowiedzialności wobec ich interesariuszy). Humanistyczne analizy funkcjonowania uniwersytetu pozostają dzisiaj w świecie niezwykle rozproszone i w zasadzie nie posługują się dominującą pojęciowością badań nad szkolnictwem wyższym, a co może najważniejsze, w bardzo ograniczonym stopniu odwołują się do badań empirycznych, w tym do europejskich danych porównawczych. Nie wychodzą też z reguły poza wąski, dyscyplinarny dyskurs socjologii, pedagogiki czy historii instytucji. Z tego m.in. powodu ich społeczna, kulturowa (oraz polityczna) siła oddziaływania jest minimalna. Bezkonkurencyjnymi danymi dysponuje dzisiaj bez wątpienia OECD i to ona właśnie publikuje regularnie od kilkunastu lat wpływowe analizy szkolnictwa wyższego (pisane najczęściej przez profesorów uniwersyteckich), które wywierają istotny wpływ na reformy szkolnictwa wyższego w różnych częściach świata (w tym w Polsce, by przypomnieć dyskusje wokół raportu OECD na temat polskich uczelni z 2007 roku).

spektywie porównawczej) są wyniki badań naukowych i nasycenie patentami. Jest tak zarówno w ujęciu krajowym, jak i w ujęciu regionalnym, czyli z punktu widzenia mniejszych jednostek terytorialnych (w Polsce – województw). Rola czynników innych niż systemy szkolnictwa wyższego i innowacji jest dzisiaj w sposób istotny ważniejsza dla konkurencyjności i wzrostu gospodarczego Europy Środkowej niż w zamożnych, konkurencyjnych i opartych na wiedzy gospodarkach zachodnich, w ramach których firmy działają w o wiele bardziej przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym. Międzynarodowa (mierzalna) rozpoznawalność uniwersytetów jako globalnych centrów produkcji wiedzy jest bardzo niska i jedynie kilka z nich jest obecnych w globalnych i europejskich rankingach uniwersytetów, które w dużej mierze opierają się na efektach badań naukowych.

Analiza geografii produkcji wiedzy na poziomie regionów może wskazywać, że Europa Środkowa jest zagrożona faktycznym odcięciem od wyłaniającego się Europejskiego Obszaru Badawczego. Sama idea gospodarek opartych na wiedzy może być dalece trudniejsza do wprowadzania w życie w tym regionie Europy, niż jest to ogólnie przyjmowane na gruncie dyskursów polityki publicznej, z których korzysta OECD czy Komisja Europejska. Trudno jednak oczekiwać od obydwu organizacji, aby koncentrowały się na procesach ekonomicznych i społecznych zachodzących u swoich najmniej zamożnych członków i dopasowywały do nich swój dyskurs polityki publicznej. W związku z tym chciałbym podkreślić, że sposoby myślenia o szkolnictwie wyższym powinny być adekwatne w stosunku do rzeczywistego poziomu produkcji wiedzy oraz wielu innych czynników determinujących konkurencyjność gospodarczą w różnych częściach Europy. Niektóre sposoby myślenia (i sposoby działania) mogą nie pasować do niektórych jej części.

Różnice między europejskim Wschodem i Zachodem na gruncie systemów szkolnictwa wyższego i akademickiej produkcji wiedzy mogą być większe, niż się powszechnie uważa, a dziedzictwo historyczne może odgrywać bardziej długoterminową rolę, niż się zakłada zarówno w naukach społecznych, jak i w badaniach nad polityką publiczną w naszym regionie. Transformacje uniwersytetów mogą zatem trwać dłużej, a stopniowa konwergencja systemów szkolnictwa wyższego i badań naukowych w obu częściach Europy nie może być brana za pewnik bez głębokich zmian zarówno w finansowaniu uniwersytetów (sposoby finansowania i jego poziom), jak i w ich ustroju i zarządzaniu. Środkoeuropejskie uniwersytety z pełną determinacją starają się utrzymać w globalnym centrum akademickim, jednak nie można wykluczyć ich stopniowego obsuwania się w akademickie peryferia. Ostatnia fala reform w Polsce jest pierwszym krokiem podjętym w ostatnich dwóch dekadach, który taką perspektywę może potencjalnie oddalać, ale jej mierzalne efekty będzie można poznać nie wcześniej niż za pięć lat⁷.

Przekład z angielskiego *Krzysztof Szadkowski*
Przekład przejrzał **Autor**

⁷ Autor chciałby wyrazić wdzięczność za wsparcie Narodowego Centrum Nauki w postaci grantu nr DEC-2011/02/A/HS6/00183.

Literatura

Aghion P., Howitt P. 2009

The Economics of Growth, The MIT Press, Cambridge, MA.

Antonowicz D. 2012a

External Influences and Local Responses. Changes in Polish Higher Education 1990–2005, w: M. Kwiek, P. Maassen (red.): *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*, Peter Lang, Frankfurt am Main – New York, s. 87–110.

Antonowicz D. 2012b

Europe 2050. New Europeans and Higher Education, w: M. Kwiek, A. Kurkiewicz (red.): *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives*, Peter Lang, Frankfurt am Main – New York, s. 113–126.

Arbo P., Benneworth P. 2007

Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions, OECD/IMHE, Paris.

Barr N. (red.) 2005

Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Accession and Beyond, Oxford UP, Oxford.

Berend I.T. 2007

Social Shock in Transforming Central and Eastern Europe, „Communist and Post-Communist Studies”, t. 40(3), s. 269–280.

Bonaccorsi A., Daraio C. (red.) 2007

Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe, Edward Elgar, Cheltenham.

Brunsson N., Sahlin-Andersson K. 2000

Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform, „Organization Studies”, t. 21, nr 4, s. 721–746.

Castles F.G. i in. (red.) 2010

The Oxford Handbook of the Welfare State, Oxford University Press, Oxford.

Cerych L., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe, European Institute of Education and Social Policy, Trentham.

Cunning M., Godfrey M., Holzer-Zelazewska D. 2007

Vocational Education in the New EU Member States, World Bank, Washington D.C.

EC 2009

Europe's Regional Research Systems: Current Trends and Structures, European Commission, Brussels.

Elster J., Offe C., Preuss U.K. 1998

Institutional Design in Post-Communist Societies. Rebuilding the Ship at Sea, Cambridge University Press, Cambridge.

Foray D. 2006

The Economics of Knowledge, The MIT Press, Cambridge, MA.

Goddard J. 2000

The Response of HEIs to Regional Needs, Newcastle upon Tyne.

Hannell T., Neubauer J. 2006

Geographies of Knowledge Production in Europe, NORDREGIO (Nordic Center for Spatial Development), Stockholm.

Hazelkorn E. 2011

Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence, Palgrave Macmillan, New York.

Inglot T. 2008

Welfare States in East Central Europe 1919–2004, Cambridge University Press, Cambridge.

Kwiek M. 2006

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

Kwiek M. 2007

The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context, w: D. Epstein, R. Deem i in. (red.): *World Yearbook of Education 2008*, Routledge, New York, s. 32–50.

Kwiek M. 2008a

Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities, „Policy Futures in Education”, t. 6, nr 6, s. 757–770.

Kwiek M. 2008b

Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe w: M. Shattock (red.): *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy*, Open University Press, McGraw-Hill, Maidenhead – New York, s. 100–120.

Kwiek M. 2008c

Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe, „Higher Education Management and Policy”, t. 20, nr 1, s. 89–110.

Kwiek M. 2009a

The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access, w: J. Knight (red.): *Financing Higher Education: Equity and Access*, Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei, s. 149–168.

Kwiek M. 2009b

The Changing Attractiveness of European Higher Education, w: B. Kehm, J. Huisman, B. Stensaker (red.): *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*, Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei, s. 107–124.

Kwiek M. 2010a

Creeping Marketization: Where Polish Private and Public Higher Education Sectors Meet, w: R. Brown (red.): *Higher Education and the Market*, Routledge, New York, s. 135–146.

Kwiek M. 2010b

Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Kwiek M. 2011

The Public-Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Growth and Its Implications, „Higher Education Forum”, nr 8, s. 101–124.

Kwiek M. 2012a

Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities, „Science and Public Policy”, nr 39(5), s. 641–654.

Kwiek M. 2012b

Public-Private Intersectoral Competition: Fees and Declining Demographics, „Compare: A Journal of Comparative and International Education”, nr 42, s. 153–157.

Kwiek M. 2013a

From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland, „Comparative Education Review”, t. 57, nr 3, s. 553–576.

Kwiek M. 2013b

Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism, Peter Lang, Frankfurt am Main – New York.

Kwiek M., Kurkiewicz A. (red.) 2012

The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives, Peter Lang, Frankfurt am Main – New York.

Kwiek M., Maassen P. (red.) 2012

National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway, Peter Lang, Frankfurt am Main – New York.

Leydesdorf L. 2006

The Knowledge-Based Economy: Modeled, Measured, Simulated, Universal Publishers, Boca Raton.

Maassen P., Olsen J.P. (red.) 2007

University Dynamics and European Integration, Springer, Dordrecht.

Mateju P., Rehakova B., Simonova N. 2007

The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education, w: Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (red.): *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford, s. 374–399.

Meyer J.W. i in. 2007

Higher Education as an Institution, w: P. Gumpert (red.): *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, s. 187–221.

Mora J.-G., Detmer A., Vieira M.-J. (red.) 2010

Good Practices in University-Enterprise Partnerships GOODUEP, CEGES, Valencia.

OECD 2007

Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged, OECD, Paris.

OECD 2008a

Higher Education at a Glance, OECD, Paris.

OECD 2008b

Tertiary Education for the Knowledge Society, t. 2, P. Santiago i in. (red.), OECD, Paris.

OECD 1996

The Knowledge-Based Economy, OECD, Paris.

Orenstein M.A. 2008

Postcommunist Welfare States, „Journal of Democracy”, t. 19, nr 4, s. 80–94.

Orenstein M.A., Haas M.R. 2005

Globalization and the Future of Welfare States in Post-Communist East-Central European Countries, w: M. Glatzer, D. Rueschemeyer (red.): *Globalization and the Future of the Welfare State*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, s. 130–152.

Pedersen O.K. 2010

Institutional Competitiveness: How Nations Came to Compete, w: G. Morgan i in. (red.): *The Oxford Handbook of Comparative Institutional Analysis*, Oxford University Press, Oxford.

Porter M.E. 1990

The Competitive Advantage of Nations, The Free Press, New York.

Porter M.E., Sala-i-Martin X., Schwab K. 2008

The Global Competitiveness Report 2007–2008, Palgrave, New York.

Ramirez F.O. 2006

The Rationalization of Universities, w: M.-L. Djelic, K. Sahlin-Andersson (red.): *Transnational Governance. Institutional Dynamics of Regulation*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 225–246.

Schwab K. 2010

The Global Competitiveness Report 2010–2011, Palgrave, New York.

Shattock M. 2008

Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education, Open University Press and SRHE, Maidenhead.

Stehr N. 1994

Knowledge Societies, Sage, London.

Teichler U. 2011

The Future of University Rankings, w: J.C. Shin, R.K. Toutkoushian, U. Teichler (red.): *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, Dordrecht.

Tomka B. 2005

The Politics of Institutionalized Volatility: Lessons from East Central European Welfare Reforms, w: M. Cain, N. Gelazis, T. Inglot (red.): *Fighting Poverty and Reforming Social Security: What Can Post-Soviet States Learn From the New Democracies of Central Europe?*, Woodrow Wilson Center, Washington D.C.

World Bank 2007

Building Knowledge Economies. Advanced Strategies for Development, World Bank, Washington D.C.

World Bank 2010

Doing Business 2011. Making a Difference for Entrepreneurs, World Bank, Washington D.C.

Wölfel A. 2005

The Service Economy in OECD Countries, „OECD Science, Technology and Industry Working Papers”, nr 2, OECD, Paris.

Kazimierz Musiał

Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego odpowiedzią na wyzwania globalizacji – doświadczenia Europy Północnej

Na potrzeby stawienia czoła wyzwaniom globalizacji w krajach nordyckich uczyniono z tego zjawiska punkt węzłowy dyskursu modernizacji, co przełożyło się na debaty toczące w tych krajach w ramach tzw. strategii globalizacyjnych w latach 2002–2009. Dzięki zaangażowaniu wielu partnerów społecznych i aktywnemu dialogowi z udziałem przedstawicieli rządu, pracodawców i pracobiorców, jak też związków zawodowych i organizacji pozarządowych, globalizacja przestała być straszakiem w debacie publicznej, a zaczęto ją postrzegać jako wyzwanie i szansę dalszego rozwoju. Za główny sposób radzenia sobie z globalizacją uznano większe otwarcie i dostosowanie nordyckich gospodarek narodowych do globalnych trendów, wykorzystując przy okazji dyskurs strategicznego umiejdzynarodowienia do stymulowania zmian społecznych, gospodarczych i politycznych. Artykuł traktuje o sektorze szkolnictwa wyższego, który został wprężony w realizację strategii umiejdzynarodowienia, a który jednocześnie przeszedł metamorfozę dostosowującą go do nowych realiów, podobną do innych sektorów realizujących politykę publiczną.

Słowa kluczowe: umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego, internacjonalizacja, strategie globalizacyjne, Skandynawia, model nordycki.

Wstęp

Na początku XXI wieku w obliczu nasilających się procesów globalizacyjnych za najbardziej optymalny model rozwoju i cel strategiczny dla postindustrialnych państw nordyckich uznano uczynienie ze wspólnot narodowych zamieszkujących Europę Północną otwartych na świat „narodów wiedzy”¹. Podobnie jak wiele innych krajów wysoko rozwiniętych, kraje

¹ Na uwagę zasługuje innowacyjność Skandynawów w konstruowaniu językowego obrazu świata dla nacechowanego narodowo społeczeństwa opartego na wiedzy. Polegało to na spleceniu dyskursu rozwoju gospodarczego w ramach państwa narodowego z bardziej uniwersalnym dyskursem gospodarki opartej na wiedzy. Od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku wprowadzano w Norwegii do debaty publicznej termin „naród wiedzy” (*kunnskapsnasjon*) zamiast *kunnskapssamfunn* oznaczającego „społeczeństwo wiedzy”. W Danii „naród wiedzy” (*vidensnation*) zastąpił w dokumentach strategicznych społeczeństwo wiedzy (*videnssamfund*), a w Szwecji, analogicznie, termin *kunnskapsnation* wyparł *kunnskapsamhälle*.

nordyckie uznały, że osiągnięcie dalszego wzrostu gospodarczego w erze globalnej będzie możliwe poprzez zrealizowanie ideału społeczeństwa opartego na wiedzy, które stopniowo zastąpi społeczeństwo przemysłowe i wywodzące się z niego tradycyjne modele rozwoju społecznego. Jakkolwiek definicja nowego modelu społeczeństwa pozostawała nieostra, postawienie na wiedzę typu drugiego (*mode 2 knowledge*) stało się deklarowanym priorytetem dla wszystkich rządów nordyckich oraz źródłem przyszłego rozwoju społecznego (por. Prime Minister's Office 2006).

Na potrzeby projektu transformacji zaplanowanego w duchu skandynawskiej inżynierii społecznej uczyniono z globalizacji punkt węzłowy dyskursu modernizacji, co szczególnie uwidoczniło się w czasie debat nad tzw. strategiami globalizacji toczonymi w krajach nordyckich w latach 2002–2007. Dzięki zaangażowaniu wielu partnerów społecznych i aktywnemu dialogowi z udziałem przedstawicieli rządu, pracodawców, pracobiorców, jak też związków zawodowych i organizacji pozarządowych, globalizacja przestała być straszką w debacie publicznej. Większość społeczeństwa zaczęła postrzegać globalizację jako wyzwanie i szansę dalszego rozwoju oraz jako główny czynnik sprawczy dokonującej się zmiany społecznej, gospodarczej i politycznej. Tego typu strategiczne działanie, wyprzedzające w stosunku do nieuniknionego czynnika globalnej transformacji oraz skuteczne łączenie tradycyjnie hojnego państwa opiekuńczego z dostosowaniem się do nowych wymagań stawianych przez globalną gospodarkę zdobyło uznanie nawet wśród światowej sławy ekonomistów (Stiglitz 2006).

Jednakże pomimo dużej zbieżności czasowej i tematycznej prowadzonych debat globalizacyjnych, poszczególne kraje nordyckie różniły się między sobą zarówno co do momentu zaistnienia w nich dyskursu globalizacyjnego, jak też co do szczegółów proponowanych rozwiązań. Wspólny mianownik w działaniu wszystkich tych krajów stanowiła strategia nakierowana na umiędzynarodowienie działalności sektora publicznego, w tym szczególnie szkolnictwa wyższego. Orientacja ta była pochodną stosowanego przez kraje nordyckie tzw. aktywnego umiędzynarodowienia, które po zimnej wojnie stało się nieomal znakiem firmowym małych państw nordyckich, chcących zamarkować swą pozycję i uzyskać przewagę poprzez aktywną dyplomację publiczną na arenie międzynarodowej. Z perspektywy szkolnictwa wyższego strategiczne wpisywanie się w obowiązujący paradygmat umiędzynarodowienia rozwoju instytucji w sferze publicznej pociągnęło za sobą głębokie i często nieodwracalne zmiany w strukturze uczelni, ich funkcjonowaniu oraz w społeczno-kulturowym uprawomocnieniu działania całego sektora szkolnictwa wyższego i nauki w państwie.

Umiędzynarodowienie jako konsekwencja globalizacji i jako instrument zmiany instytucjonalnej

Diagnostując w 2004 roku stan relacji pomiędzy szkolnictwem wyższym, umiędzynarodowieniem i państwem narodowym, Jürgen Enders z Centrum Studiów Polityki Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu w Twente zauważył, że umiędzynarodowienie jest coraz większym wyzwaniem dla do tej pory dominującego, narodowego charakteru instytucji akademickich (Enders 2004: 361). Idąc dalej tym tropem, można zaryzykować twierdzenie, że uświadomienie sobie nieuniknioności procesu przenikania się wymiaru międzyarodo-

wego szkolnictwa wyższego i badań z narodowo osadzoną i legitymizowaną instytucją uniwersytetu zmienia zasadniczo społeczną, ekonomiczną i kulturową rolę szkolnictwa wyższego. W związku z tym pozycja tego sektora nabiera zupełnie nowego i strategicznego znaczenia w systemach społecznych niektórych państw, mimo istnienia zjawiska, które Kerr (1990) definiował jako napięcie istniejące pomiędzy trendem do umieędzynarodowienia działalności akademickiej i trendem do nacjonalizowania celów szkolnictwa wyższego, a Teichler (2002) nazwał umieędzynarodowieniem treści w opozycji do nacjonalizacji formy.

W zależności od stopnia otwarcia danego kraju na trendy płynące z otoczenia międzynarodowego instytucje w sferze publicznej przyjmują różne postawy w odniesieniu do wyzwań zmieniającej się rzeczywistości. Dla szkół wyższych umieędzynarodowienie może być postrzegane jako szansa lub zagrożenie i jako takie dawać przyczynek do zmian lub stanowić wyzwanie nie do pokonania. Niemniej jednak w ostatnich dekadach umieędzynarodowienie stało się, w dużej mierze pod wpływem strategii lizbońskiej i procesu bolońskiego, coraz powszechniejszym i integralnym składnikiem myślenia o tym, jak instytucje akademickie powinny sobie radzić z konkurencją wywoływaną procesem globalizacji. Tak rozumiane umieędzynarodowienie należy uznać za funkcjonalny mit dla uczelni działających w otoczeniu instytucjonalnym, w którym są one ciągle konfrontowane z nowymi międzynarodowymi normami wyznaczającymi ich ramy organizacyjne i sposoby działania. Umieędzynarodowienie postrzegane przez pryzmat perspektywy neoinstytucjonalnej jest mitem organizacyjnym i staje się nadzwyczajnym standardem, który jest manifestowany przez organizację, nawet jeśli nie przyczynia się on do podniesienia ich wydajności (Christensen i in. 2007, s. 57–58). Dzięki temu organizacje w sektorze publicznym upodobniają się do siebie, czyli w naszym przypadku umieędzynarodowiają swą działalność, gdyż imitując wzorce postępowania, dążą do lepszego wpasowania się np. w intencje rządu lub ministerstwa narzucającego pewną wizję efektywnego działania w danej dziedzinie w globalnej rzeczywistości.

Dopasowując się do standardu umieędzynarodowienia, większość uczelni zdaje sobie również sprawę, że międzynarodowy profil i anglojęzyczna oferta stanowią o postrzeganej przez otoczenie tożsamości instytucjonalnej i przyczyniają się do tworzenia przewagi konkurencyjnej w sytuacji coraz bardziej otwartego rynku usług edukacyjnych. Oczywiście sam proces umieędzynarodowienia może być podszyty pewnym idealizmem i wtedy oczekuje się, że zredukuje on znaczenie granic narodowych i podziałów kulturowych poprzez zmniejszanie barier językowych w projektach badawczych, nauczaniu i funkcjonalnej komunikacji dla celów akademickich. Najbardziej prawdopodobne jest więc, jak zauważa Stier (2004), że zarówno motywy ekonomiczne, jak i ideologiczne mają znaczenie dla upowszechniania i instytucjonalizacji tego procesu.

Na pytanie, czy umieędzynarodowienie jest bezwiednym efektem globalizacji, czy też instrumentem pozwalającym zmierzyć się z jej skutkami i z nich skorzystać, ciekawej odpowiedzi udzieliły badania przeprowadzone w latach 2002–2005 w dwunastu uczelniach regionu nordyckiego. Wykazały one, że w tym obszarze Europy umieędzynarodowienie jest często instrumentem zarządzania organizacyjnego, służącym do zwrócenia uwagi w instytucji akademickiej na podstawowe kwestie dotyczące dostrzeganych wyzwań i dokonywanych wyborów strategicznych. Tym samym umieędzynarodowienie zostało uznane za jeden z najważniejszych czynników sprawczych wpływających na zmiany w nowoczesnej instytucji akademickiej (Stensaker i in. 2008, s. 9). Co jednak również podkreślają autorzy

tej analizy, ów czynnik sprawczy jest „przefiltrowywany” przez szczególne cechy charakterystyczne dla danej instytucji, takie jak status, umiejscowienie i panująca kultura organizacyjna.

Trend do umiędzynarodowienia instytucji akademickiej może być wzmacniany poprzez istniejącą już wcześniej kulturę korporacyjną i uprzednio wypracowane struktury współpracy z zagranicą. Przykładem takiego rozwoju może być Uniwersytet w Bergen, nazywany „najbardziej międzynarodowym uniwersytetem w Norwegii”, choć ostatnio o ten tytuł w swej strategii umiędzynarodowienia ubiega się również położony na południe od Oslo Uniwersytet Nauk Przyrodniczych i Biologicznych (UMB 2011). Zarówno w tych, jak i w innych przypadkach tradycyjne formy współpracy z zagranicą współistnieją z nowymi formami umiędzynarodowienia, co powoduje, że strategia nie zawsze jest skoordynowana, a nowe sposoby umiędzynarodowienia wprowadzane na szczeblu centralnym pozostawiają sporo autonomii na niższych szczeblach organizacji (Tjomsland 2004: 10). Częstokroć może się pojawiać problem z ustaleniem ostatecznego kształtu strategii, co wynika z różnego rozumienia zasadności umiędzynarodowienia i co za tym idzie, celowości działań z nim związanych.

Przykłady przytoczone w tabeli 1 zostały zaczerpnięte z uczelni w krajach nordyckich i wskazują na współistnienie w dyskursie umiędzynarodowienia dwóch głównych grup argumentów uzasadniających to działanie. Bardziej tradycyjne argumenty odnoszą się do kwestii akademickich i społeczno-kulturowych, podczas gdy argumenty za umiędzynarodowieniem pojawiające się w kontekście dyskursu globalizacyjnego mają podłoże nacechowane bardziej argumentami politycznymi i ekonomicznymi.

Tabela 1

Argumenty i powody umiędzynarodowienia w szkolnictwie wyższym

Tradycyjne podejście akademickie i społeczno-kulturowe	Współczesne podejście motywowane politycznie i ekonomicznie
Umiędzynarodowienie leży w gestii indywidualnego studenta albo wykładowcy	Za umiędzynarodowienie jest odpowiedzialna uczelnia lub jej jednostka
Umiędzynarodowienie jest procesem oddolnym	Umiędzynarodowienie jest procesem odgórnym
Umiędzynarodowienie odnosi się i prowadzi do różnorodności	Umiędzynarodowienie odnosi się do standaryzacji
Umiędzynarodowienie oznacza fizyczną interakcję, np. mobilność	Umiędzynarodowienie jest uzależnione bardziej od interakcji wirtualnej, np. webinar i wykorzystanie technologii teleinformatycznych
Umiędzynarodowienie jest procesem nieformalnym i ad hoc.	Umiędzynarodowienie jest działalnością sformalizowaną i zrutynizowaną.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Stensaker i in. 2008.

Stosunek do globalizacji i umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyzszego w Danii

W Danii w marcu 2006 roku zostala zawarta umowa miedzy rzadem i czlonkami Rady ds. Globalizacji (*Globaliseringsrådet*), dotyczaca zobowiazujacego partnerstwa o wspolpracy na rzecz stworzenia strategii wobec globalizacji. Rada ta pracowala intensywnie juz od kwietnia 2005 roku nad zdefiniowaniem wyzwan, jakie zjawisko to niesie dla Danii. Oprócz tematyki zwiazanej z jej wplywem na gospodarkę, najwazniejszymi tematami bylo podkreślenie wagi szkolnictwa wyzszego i badan naukowych w sprostaniu nowym wyzwaniom. Efektem rocznego okresu dzialan Rady byla opublikowana w kwietniu 2006 roku strategia dla Danii w gospodarce swiatowej pt. „Postępowanie, odnowa i bezpieczenstwo” (Regeringen 2006). Zawierala ona spis najwazniejszych inicjatyw, ktore nalezalboby podjac w celu jeszcze lepszego komunikowania sie z innymi krajami i aktywnego udzialu w miedzynarodowym podziale pracy. Sformulowano cztery glowne obszary strategii odnoszace sie do: ksztalcenia na swiatowym poziomie, znaczacych i innowacyjnych badan naukowych, zwiakszenia liczby przedsioborców zorientowanych na wzrost oraz do przebudowy i odnowy gospodarki. Duńska strategia globalizacji spowodowala tez wyznaczenie strategii kierunków polityki wobec szkolnictwa wyzszego w latach następnycy. Postulowano, aby:

- programy ksztalcenia na poziomie studiów wyzszych konczylo przynajmniej 50% absolwentów szkół srednich danego rocznika. Instytucje edukacyjne maja w związku z tym podejmowac kroki zachęcajace uczniów do kontynuowania nauki, oferujac pomoc finansowa lub specjalne kontrakty rozwojowe (tzw. *development contracts*). Do zwiakszenia liczby kandydatów na studia powinny zachęcic nowe, atrakcyjne programy nauczania na kierunkach inzynieryjnych, przyrodniczych, technologii komputerowych i informatycznych oraz medycznych. Nalezy wzmocnic system doradztwa zawodowego;
- przeprowadzic reformę krótko- i srednioterminowych programów ksztalcenia na studiach wyzszych. Wszystkie instytucje zaangażowane w ksztalcenie w zakresie tzw. srednioterminowych cyklów nauczania winny zorganizowac sie w kilka wielokierunkowych kolegiów uniwersyteckich, oferujacych wysoki poziom naukowy i nowoczesne srodowisko ksztalcenia. Nalezy opracowac nowe programy ksztalcenia koncentrujace sie na zawodzie i praktyce;
- kontynuowac reformę uniwersytetów. Uniwersytety winny otrzymac fundusze w następstwie wszechstronnej oceny biezacych wyników i celów dotyczacych jakosci badan, nauczania i rozpowszechniania wiedzy;
- ustanowic niezalezny podmiot akredytacyjny w celu dokonania oceny programów ksztalcenia w szkołach wyzszych, zgodnie z miedzynarodowymi standardami. Akredytacja ma byc warunkiem do otrzymania finansowania ze srodków publicznych;
- wszyscy mlodzi ludzie konczyli program ksztalcenia dajacy globalna perspektywe. Wiecej studentów powinno odbywac czesc studiów za granica. Jednoczesnie nalezy zwiakszyc atrakcyjnosc i mozliwosci korzystania z uczelni duńskich mlodym, wysoko wykwalifikowanym zagranicznym studentom i nauczycielom akademickim;
- jeszcze bardziej upowszechnic i wzmocnic ksztalcenie ustawiczne (por. Regeringen 2006).

Wynikajaca z debat globalizacyjnych podstawa strategii zmierzajacej do umiejdzynarodowienia duńskiego szkolnictwa wyzszego i jego instytucji bylo przekonanie decydentów

o konieczności zapewnienia sobie przez duńskie uczelnie udziału w rosnącym światowym rynku szkolnictwa wyższego. Stwierdzano m.in., że o ile na gruncie krajowym trzeba się troszczyć o stwarzanie popytu na wykształcenie uniwersyteckie, to na rynku międzynarodowym popytu nie trzeba *stwarzać*, lecz go *zaspokajać* (Due 2009, s. 72). Konsekwencją takiego podejścia stało się w ostatnich latach prawie mechaniczne umiędzynarodowienie większości kierunków studiów w Danii, co przejawia się przede wszystkim znacznym rozszerzeniem oferty studiów w języku angielskim oraz intensywne rekrutowanie wykładowców z zagranicy. W dalszej konsekwencji przejawem umiędzynarodowienia jest reklamowanie usług duńskiego szkolnictwa wyższego za granicą oraz stwarzanie mechanizmów publikowania większości badań naukowych w języku angielskim, w tym w międzynarodowych wydawnictwach.

Jak zauważają zasłużeni duńscy pracownicy nauki starszego pokolenia, strategia totalnego umiędzynarodowienia może mieć nie do końca pozytywne konsekwencje dla zarządzania duńskimi instytucjami szkolnictwa wyższego w przyszłości. W szczególności problematyczne może się stać utrzymanie duńskiej specyfiki horyzontalnego zarządzania w sektorze publicznym w sytuacji, gdy standardy zarządzania przyniesione i akceptowane przez zatrudnianych w tych instytucjach zagranicznych pracowników naukowych okażą się bardziej wydajne w umiędzynarodowionym środowisku i będą bardziej przystające do tworzenia wiedzy i innowacji na światowym poziomie (Fejerskov, Kringelbach 2009, s. 104–105).

Stosunek do globalizacji i umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego w Finlandii

Na zlecenie premiera Mattiego Vanhanena w styczniu 2004 roku rozpoczęto prace nad raportem dotyczącym pozycji Finlandii w świecie. Za cel postawiono odpowiedź na pytanie, jak fińska struktura gospodarki i rynku pracy może sobie poradzić z wyzwaniem globalnej gospodarki. Pod koniec 2004 roku opublikowano pod znamienym tytułem dokument końcowy *Kompetencja, otwartość i odnawialność Finlandii*, który stał się wyznacznikiem strategii polityki fińskiej w kolejnych latach (Prime Minister's Office 2004, s. 29). Niewątpliwie na uwagę zasługuje fakt, że aż 24 strony liczącego w sumie 150 stron raportu poświęcono edukacji, w tym przede wszystkim kwestii jakości i wypracowaniu zachęt i odpowiednich motywacji do zmiany w tym sektorze (Prime Minister's Office 2004, s. 22–46).

W dziedzinie szkolnictwa wyższego dostrzeżono, że „uniwersytety nie są w stanie we wszystkich wymiarach kształcić konkurencyjnych jakościowo najlepszych specjalistów” oraz że „w szczególności w dziedzinach technicznych Finlandia nie dorównuje konkurencji międzynarodowej” (Prime Minister's Office 2004, s. 22). Dodatkowo stwierdzono, że ze względu na fragmentację systemu edukacji Finlandia nie wykorzystuje w pełni posiadanych zasobów, a do tego w szkolnictwie wyższym zaniedbuje się stosowanie systemu zachęt i doradztwa, które pozwalałyby na dobranej optymalnej ścieżki edukacyjnej i szybkie kończenie procesu kształcenia.

Proponowanymi środkami naprawczymi dla uniwersytetów miało się stać nabywanie przez nie cech i uprawnień centrów doskonałości oraz łączenie instytucji szkolnictwa wyższego w większe jednostki. Dotychczasowy system z 20 uniwersytetami, 6 konsorcjami uniwersyteckimi i 29 politechnikami, jakkolwiek zapewniający dostępność szkolnictwa

wyzszego na terenie calego kraju, zostal uznany za zbyt rozbudowany i marnujacy przeznaczone na niego srodki. Symptomatycznym stwierdzeniem zawartym w raporcie byla uwaga, ze „malý kraj moze osiagnac szczyty jedynie w kilku dziedzinach badawczych”, tak wiec postulowano zmiany w finansowaniu i podziale zadani badawczych i specjalizacji miedzy szkołami wyzszymi (Prime Minister's Office 2004, s. 29).

Sposobem zapewnienia doskonałosci w wybranych dziedzinach, a jednoczesnie impulsem do zmiany w calym systemie szkolnictwa, miało byc promowanie miedzynarodowych klastrów kompetencji i za ich pomocą stworzenie konkurencyjnych na arenie miedzynarodowej uniwersytetów. Za najbardziej skuteczny sposob na wymuszenie zmiany uznano jeszcze powszechniejsze stosowanie zasad finansowania wspierajacego konkurencyjne programy i projekty, które przyczyniają się do budowania silnego profilu naukowego i promowania programu centrów doskonałosci. Postulowano rowniez przyznanie uniwersytetom wiekszej autonomii finansowej w zaleznosci od stopnia zaawansowania we wcielaniu w zycie zaleceń raportu. W całej zmianie szczegolną rolę przewidziano dla politechnik, które miały się stać przekaznikami informacji i technologii dla społeczeństwa, przy jednoczesnym umiejdzynarodowieniu ich działalności i oferty edukacyjnej (Prime Minister's Office 2004).

W następných latach raport rządowy na temat Finlandii w globalnej gospodarce został dodatkowo doprecyzowany stworzeniem narodowej strategii na rzecz powstania społeczeństwa wiedzy (Prime Minister's Office 2006). Zakładala ona zwiększenie wysiłków w celu stawania się w jeszcze większym stopniu społeczeństwem informacyjnym, przy czym globalna gospodarka i globalizacja jako proces stanowiły naturalne ramy referencyjne strategii.

Praktycznym przełożeniem strategii na konkretne instrumenty służące radzeniu sobie z presją globalizacyjną stały się opublikowane przez fińskie Ministerstwo Edukacji i Kultury w roku 2009 plany umiejdzynarodowienia szkolnictwa wyzszego w Finlandii na lata 2009–2015. Już we wstępie tego dokumentu można przeczytać, że w obliczu uwarunkowań stworzonych przez globalizację Finlandia musi zapewnić rozwój narodowego potencjału przez współpracę miedzynarodową w dziedzinie edukacji na poziomie akademickim. Celem jest poprawienie atrakcyjności Finlandii jako miejsca lokowania inwestycji, przyciągania wysoko wykwalifikowanej technicznie kadry pracowników i ekspertów (Ministry of Education 2009, s. 4–5). Oprócz wpisywania się w ogólny dyskurs globalizacyjny, plany z roku 2009 były w dużej mierze rezultatem działań podjętych już w roku 2001, kiedy to Ministerstwo Edukacji opublikowało raport grupy roboczej dotyczący podniesienia poziomu umiejdzynarodowienia szkolnictwa fińskiego w coraz bardziej globalnym środowisku. Już wówczas zakładano znaczny wzrost liczby studentów z zagranicy, umiejdzynarodowienie programów nauczania i podniesienie mobilności studentów fińskich (OPM 2001). W tym też duchu, za jak najbardziej „naturalną” kolejność rzeczy uznano w następných latach implementację procesu bolońskiego. Potraktowano go instrumentalnie, jako narzędzie racjonalizujące umasowione fińskie szkolnictwo wyzszego, które w pierwszej dekadzie XXI wieku uznano za „zbyt zdywersyfikowane” regionalnie i funkcjonalnie (Ahola 2005).

Stosunek do globalizacji i umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego w Islandii

Jeśli by wierzyć tylko informacjom o stosunku Islandii do globalizacji zawartych w przemówieniu premiera Islandii Halldóra Ásgrímssona w roku 2006, można by odnieść wrażenie, że globalizacja jest źródłem znacznego sukcesu gospodarczego tego małego kraju (Ásgrímsson 2006). I rzeczywiście, ogromne inwestycje bezpośrednie, podwojona od 2003 roku wartość indeksów giełdy w Reykiawiku i duże środki wpływające na fundusze oszczędnościowe i lokaty oferowane przez banki islandzkie zdawały się potwierdzać tezę, że w świecie globalnym nawet mały kraj o otwartej gospodarce może odnieść ogromny sukces i przekuć go w trwały wzrost gospodarczy. Jednak na jesieni 2008 roku kryzys wypłacalności funduszu Ice Save i następujący po nim kryzys finansowy zachwiał całą gospodarką Islandii, pokazując ciemną stronę procesu globalizacji dla gospodarek narodowych małych krajów (Carey 2009). Następujące również w konsekwencji kryzysu finansowego radykalne zmiany na islandzkiej scenie politycznej stały się dalszym dowodem na nieprzewidywalność i ogromną moc sprawczą globalnych sił rynkowych².

Pomimo spowodowanego kryzysem finansowym oczywistego i bardzo krytycznego osądu wpływu globalizacji na gospodarkę Islandii, w odniesieniu do szkolnictwa wyższego umiędzynarodowienie jest w dalszym ciągu postrzegane jako strategiczna szansa na przetrwanie i rozwój tego sektora (OECD 2009). Zalecenia ekspertów zagranicznych w tej kwestii są o tyle ważne, że dyktowana przez kryzys finansowy konieczność szybkiej restrukturyzacji wydatków w sektorze publicznym spowodowała przeważnie ograniczenie wysokości imponujących w poprzednich latach nakładów na cały system edukacji w Islandii³. Jedynie otwarte na świat szkolnictwo wyższe zostało ochronione przed radykalnymi cięciami oszczędnościowymi, co wiązało się z podpisanymi w poprzednich latach kilkuletnimi kontraktami rozwojowymi między Ministerstwem Edukacji i uczelniami⁴.

Stosunek do globalizacji i umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego w Norwegii

Poszukiwanie w Norwegii zinstytucjonalizowanej oraz integrującej szerokie kręgi polityczne i gospodarcze inicjatywy w postaci rady ds. globalizacji musi się skończyć niepowodzeniem. Spowodowane jest to faktem, że o norweskim podejściu do wyzwań globalizacji dyskutowano już w roku 2002 na forum parlamentu, przez co stopniowo i stosunkowo wcześniej wprowadzono do dyskursu publicznego globalizację pojmowaną jako

² Od 1 lutego 2009 roku rządy na Islandii objęła socjaldemokratyczno-lewicowo-zielona koalicja pod przewodnictwem Jóhanny Sigurðardóttir, przełamując w ten sposób trwającą przez ponad pół wieku dominację koalicji partii narodowo-konserwatywnych w polityce islandzkiej. W maju 2013 roku po przegranych wyborach ustąpiła ona miejsca Sigmundurowi Davíðowi Gunnlaugssonowi z liberalno-agrarnej Partii Postępu.

³ W latach 2000–2005 nakłady publiczne na cały system edukacji wzrosły w Islandii o ok. 38% przy średniej dla wszystkich krajów OECD w tym okresie wynoszącej 19%.

⁴ Pomimo kryzysu, niezłomną wiarę w dotrzymanie zawartych w poprzednich latach kontraktów, które zawierały już działania restrukturyzacyjne po stronie uniwersytetów, wyraził Ingjaldur Hannibalsson, profesor i dziekan Szkoły Biznesu Uniwersytetu Islandii, w wywiadzie przeprowadzonym przeze mnie 11 maja 2009 roku. Tak też rzeczywiście się stało.

paletę możliwości do wykorzystania na potrzeby norweskiej gospodarki i społeczeństwa (St. meld. nr 19... 2002–2003). Nie bez znaczenia dla przebiegu debaty globalizacyjnej w Norwegii pozostawał z pewnością fakt, że dzięki własnym zasobom ropy naftowej i gazu gospodarka norweska była w komfortowym położeniu w stosunku do swych północnoeuropejskich sąsiadów i miała zdolność znacznego amortyzowania zjawisk kryzysowych w gospodarce globalnej. W przedstawionym w 2002 roku na forum Stortingu raporcie wyraźnie wskazywano kierunek postępowania wobec zjawiska globalizacji. Raport łączył cel główny, jakim było stawanie się Norwegii wiodącym „narodem wiedzy”, ze strategią wykorzystania na potrzebę realizacji tego celu dobrze działającego systemu kształcenia i badań naukowych, przykładaniem wagi do rozwoju kapitału ludzkiego oraz podniesieniem poziomu umieędzynarodowienia (St. meld. nr 19... 2002–2003, s. 68–73).

Pod koniec roku 2006, niejako próbując naśladować działania dążące do koordynacji polityki w kwestii globalizacji w krajach ościennych, władze Głównej Organizacji Gospodarczej wystosowały zaproszenie do dialogu na temat zagwarantowania Norwegii zwycięskiej pozycji w erze globalnej (NHO 2006). Zalecano m.in. utworzenie na wzór duński Rady ds. Globalizacji, która zagwarantowałaby, że politycy będą bardziej zdawać sobie sprawę ze znaczenia globalizacji dla Norwegii. Rada ta miała pozwolić rządowi działać w sposób „skoordynowany, ofensywny i z wyprzedzeniem” (NHO 2006, s. 17). Postulowano dokonanie połączenia kilku ministerstw w jedno, o szerokich kompetencjach Ministerstwo Gospodarki albo Ministerstwo Polityki Konkurencyjności, proponowano wprowadzenie budżetów wieloletnich z wyraźnym rozróżnieniem między inwestycjami i konsumpcją oraz zalecano wprowadzenie benchmarkingu jako centralnego instrumentu służącego ciągłemu monitorowaniu i porównywaniu rozwoju Norwegii z innymi krajami (NHO 2006, s. 23).

Już wcześniej jednak rząd norweski metodą małych kroków sformułował norweską politykę w kwestii globalizacji znacznie szerzej, niż wynikałoby to tylko z interesów gospodarczych. W Norwegii nie powołano w końcu żadnej specjalnej rady ds. globalizacji, opracowywano natomiast na zlecenie poszczególnych ministerstw z dużą częstotliwością zróżnicowane tematycznie raporty eksperckie, które stanowiły podstawę debat parlamentarnych i debaty publicznej. Ministerstwo Spraw Zagranicznych wydało raporty o norweskiej polityce pomocy międzynarodowej w nowej rzeczywistości globalnej (St. meld. nr 13... 2008–2009), o odpowiedzialności społecznej biznesu w gospodarce globalnej (St. meld. nr 10... 2008–2009), o norweskiej polityce zapobiegania katastrofom humanitarnym (St. meld. nr 9... 2007–2008) oraz o obszarach zainteresowań, zakresie odpowiedzialności i możliwościach działania norweskiej polityki zagranicznej (St. meld. nr 15... 2008–2009). Ministerstwo Finansów przedstawiło raport na temat perspektyw gospodarczych (St. meld. nr 9... 2008–2009), Ministerstwo Obrony propozycję raportu o ochronie norweskiego bezpieczeństwa, interesów i wartości (St. prp. nr 48... 2007–2008), Ministerstwo Pracy i Spójności Społecznej raport o imigracji zarobkowej (St. meld. nr 18... 2007–2008), Ministerstwo Gospodarki i Handlu raport o innowacyjnej gospodarce Norwegii (St. meld. nr 7... 2008–2009) oraz Ministerstwo Środowiska raport o norweskiej polityce klimatycznej (St. meld. nr 34... 2006–2007). Jednocześnie rząd norweski zamówił prawie 200 ekspertyz i opracowań u osób mieszkających w Norwegii i za jej granicami na temat wyzwań i kwestii stojących przed Norwęgą w nadchodzącym czasie. Osoby te zostały poproszone w ramach swych kompetencji o odpowiedź na prosto postawione pytanie: „Zglobalizowana Norwegia – co

dalej?” co zaowocowało praktycznymi i innowacyjnymi wskazówkami fachowców z różnych dziedzin na temat polityki norweskiej w przyszłości (Utenriksdepartementet 2009).

Umiejdzynarodowienie szkolnictwa w Norwegii za pomocą reformy jakościowej

Autorzy niedawno przeprowadzonych badań dotyczących norweskiego szkolnictwa wyższego i badań naukowych przedstawiają różne czynniki napędzające globalizację jako nierozłącznie sprzężone z całym procesem zmiany społecznej i w konsekwencji związane z zachowaniami instytucji w sektorze publicznym. Wśród czynników tych wymienia się postępujące zmiany technologiczne, zmiany ekonomiczne, zmiany polityczno-instytucjonalne i wreszcie zmiany kulturowe (Gornitzka 2008, s. 5–6). Wszystkie one prowadzą do coraz powszechniejszej identyfikacji działań pracowników nauki i samych uczelni w kontekście społeczności globalnej, podczas gdy coraz mniejszą wagę przywiązuje się do znaczenia tożsamości lokalnej i narodowej.

W dyskurs globalizacyjny wpisywał się bezpośrednio raport przygotowany przez Ministerstwo Nauki, a odnoszący się w całości do edukacji i szkolnictwa wyższego w kontekście ich umiejdzynarodowienia (St. meld. nr 14... 2008–2009). Motywem przewodnim raportu było przekonanie o konieczności uczynienia norweskich szkół wyższych bardziej atrakcyjnymi dla zagranicznych studentów i instytucji akademickich, zalecano również motywowanie norweskich studentów do podejmowania studiów na najlepszych jakościowo uczelniach zagranicznych. Za cel działań podnoszących poziom umiejdzynarodowienia obrano jednocześnie uczynienie norweskich uniwersytetów i szkół wyższych najbardziej atrakcyjnymi pod względem jakości, współpracy ze środowiskiem społecznym i biznesowym, choć poza ogólnymi sformułowaniami brak było w raporcie szczegółowych działań na rzecz uczynienia z bardziej umiejdzynarodowionego szkolnictwa wyższego czynnika sprzyjającego rozwojowi Norwegii jako społeczeństwa opartego na wiedzy. Jedynie w kontekście współpracy nad strategią dla regionów północnej Norwegii wyraźnie podnoszona była sprawcza funkcja takich instytucji, jak Uniwersytet Arktyczny lub programy współpracy z Rosją w kontekście strategicznego podniesienia jakości życia i rozwoju gospodarczego tej części kraju (St. meld. nr 14... 2008–2009, s. 21–22).

Jednak największe i wręcz strategiczne znaczenie dla procesu umiejdzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Norwegii miała wdrożona na przełomie roku 2002/2003 tzw. reforma jakościowa (*Kvalitetsreformen*), której jednym z wyraźnie zarysowanych celów było szybkie dopasowanie uczelni i całego systemu do międzynarodowych standardów. Odwołanie się do jakości w nazwie pakietu reform wskazywało cel strategiczny dla tej politycznie inspirowanej reformy całego sektora szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Jak podkreślali niektórzy badacze, reforma ta wcielała w życie wizję „zastąpienia głównych narodowych cech charakterystycznych dla norweskiego szkolnictwa wyższego przez międzynarodowe standardy i regulacje” (Tjomsland 2004: 8). Wprowadzenie reformy było bezpośrednim rezultatem myślenia w kategoriach wyzwań globalizacyjnych, z którymi postanowiono aktywnie się zmierzyć, a szkolnictwo wyższe zaczęło wykorzystywać jako jeden z najskuteczniejszych instrumentów tego procesu. Reforma jakościowa wzmocniła tradycję wysyłania studentów i wykładowców za granicę oraz przyjmowania znacznej liczby studentów z zagranicy na organizowane przez uniwersytety norweskie kursy w języku angielskim. Dodatkowo powiązano poziom finansowania uczelni z międzynarodową mo-

bilnością studentów. Uczelnie otrzymały też więcej swobody w kształtowaniu polityki kadrowej, polegającej na zatrudnianiu wykładowców z zagranicy na uczelniach norweskich (Frølich 2008).

Reforma jakościowa miała za zadanie nie tylko radykalnie umiejdzynarodowić norwskie szkolnictwo wyższe. Owszem, potrzeba działań reformatorskich podjętych przez rząd wynikała z chęci dopasowania się do zapisów deklaracji bolońskiej w kwestii wprowadzenia międzynarodowych standardów edukacyjnych, co argumentowano rosnącą konkurencją na międzynarodowym rynku edukacyjnym. Edukacja jest produktem na rynku międzynarodowym i konkurencja pomiędzy różnymi krajami będzie zależała od możliwości porównywania tego produktu. Jednak nie mniej ważnym powodem zmian jakościowych były problemy z finansowaniem systemu szkolnictwa wyższego, w którym liczba studentów wzrosła z 50 tys. w 1971 roku do 200 tys. w 2001 roku. Z liczbą tą budżet narodowy Norwegii coraz gorzej sobie radził. Na dodatek uczelnie również nie radziły sobie z rosnącą ciągle liczbą studentów, którzy często studiowali dłużej niż zakładano, a ich końcowe wyniki i kompetencje nie były wystarczająco satysfakcjonujące ani dla potrzeb gospodarki narodowej, ani też dla samych studentów.

Wprowadzona w 2002 roku reforma postugiwała się symboliką jakości jak wytrychem do wymuszenia wszechstronnych zmian przystosowujących norwskie szkolnictwo wyższe do wyzwań globalnych w XXI wieku. Choć umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego nie było strategią najbardziej eksponowaną przy okazji reformy, łatwo można zauważyć dużą zbieżność jej rozwiązań z wieloma postulatami procesu bolońskiego, które zmierzały do nadania europejskiej przestrzeni edukacji i badań bardziej transnarodowego i międzynarodowego charakteru.

Stosunek do globalizacji i umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyzszego w Szwecji

Dla Szwecji charakterystyczne jest postrzeganie zjawisk globalizacyjnych jako procesów ciągłych, z długą tradycją, zapoczątkowaną już w XIX wieku. Według tej perspektywy mamy obecnie do czynienia z trzecim etapem globalizacji, który następuje po etapie pierwszym z końca XIX wieku, oraz drugim, po drugiej wojnie światowej (Kubka 2009, s. 249–250). Warto zwrócić uwagę na fakt postrzegania poprzednich etapów jako tych, w ramach których Szwecja szybko nadrobiła swe zapóźnienie cywilizacyjne i awansowała gospodarczo do ligi najbogatszych społeczeństw Europy. Wykorzystane w przeszłości możliwości rozwojowe i odczuwalny postęp gospodarczo-społeczny utożsamiany z poprzednimi etapami globalizacji sprawiają, że w Szwecji panuje przekonanie o zdolności społeczeństwa do systemowej przebudowy i adaptacji do nowych warunków, mimo iż inspirowane globalizacją dzisiejsze trendy rozwojowe są mniej przewidywalne niż dawniej. Jak zauważa Andrzej Kubka, podstawą szwedzkiego przekonania o umiejętności radzenia sobie z obecną falą globalizacji jest uznawanie konieczności zachowania podmiotowości państwa narodowego w polityce, na której to podstawie tworzona jest szwedzka strategia globalizacyjna (Kubka 2009, s. 252).

Aktywniejsza polityka w odniesieniu do globalizacji jest formułowana w Szwecji od grudnia 2006 roku, kiedy to rząd powołał Radę ds. Globalizacji (Globaliseringsrådet),

w skład której oprócz ministra edukacji, ministra spraw zagranicznych i ministra gospodarki weszło jeszcze 19 przedstawicieli przemysłu, szefowie wielkich koncernów, naukowcy, rektorzy wyższych uczelni i szef centralnej organizacji związków zawodowych. Szerokie społeczne zaplecze rady i wysoka ranga polityczna pozwoliły jej działać zgodnie z mandatem wykraczającym poza pozycje charakterystyczne dla polityki partyjnej i partykularnych interesów grup społecznych. W pracy Rady podjęto cztery szeroko definiowane obszary dotyczące: a) Szwecji jako społeczeństwa wiedzy, b) odnowy gospodarki przez budowanie jej zdolności dostosowawczych do globalnej konkurencji, c) elastyczności rynku pracy i przystosowania do konkurencji, d) ewolucji systemów zabezpieczeń społecznych i systemu fiskalnego. Przedstawiony w 2009 roku raport końcowy z działań Rady przypadł na czas coraz wyraźniejszych symptomów kryzysu gospodarczego w Europie i na świecie i może dlatego ukazał się pod zmiennym tytułem *Daleko od kryzysu*, w podtytule nawiązując do Szwecji osiągniętej sukcesy w nowej gospodarce globalnej (Globaliseringsrådet 2009).

Umiejdzynarodowienie szkolnictwa w Szwecji

We wspomnianym powyżej raporcie końcowym Rady ds. Globalizacji uwagę czytelnika zwraca umieszczenie prawie na początku pracy rozdziału o Szwecji jako kraju opartym na wiedzy. Z tej deklaracji wywiedziona jest postulowana konieczność zwrócenia jeszcze większej uwagi na edukację ustawiczną, usprawnienie i podniesienie wydajności systemu kształcenia oraz konieczność bardzo wczesnej nauki języków obcych. W ślad za wydajnym systemem kształcenia musi pójść sprawny sektor badawczy oraz kompetentni nauczyciele (Globaliseringsrådet 2009, s. 31–45). O ile bardziej powszechna i wcześniejsza nauka języków obcych ma dać szeroką bazę do wszelkich inicjatyw podnoszących poziom umiejdzynarodowienia, o tyle na szkolnictwie wyższym spoczywa odpowiedzialność za wykorzystanie przez Szwecję trzeciej fali globalizacji w ostatnich latach docierającej do tego kraju.

Już wcześniej jednak dobry przykład radzenia sobie z instytucjonalnymi rozwiązaniami kwestii umiejdzynarodowienia dawały najstarsze instytucje akademickie w Szwecji – Uniwersytet w Uppsali i Uniwersytet w Lund. Uniwersytet w Uppsali został w raporcie z 2005 roku wymieniony przez Szwedzką Agencję Szkolnictwa Wyższego jako najlepiej umiejdzynarodowiona szwedzka uczelnia, co przejawiało się m.in. wytyczeniem planu działania na rzecz umiejdzynarodowienia, który został oparty na już istniejących strukturach i sprzężonego z całościową strategią działania uczelni. Działania na poziomie administracji centralnej przekładały się na działania w najniższych hierarchicznie jednostkach uczelni, a oprócz dużej liczby studentów wyjeżdżających na wymianę zagraniczną, uczelnia oferowała również dużą ilość kursów w języku angielskim i aktywny program przyjmowania studentów zagranicznych w ramach programu *Internationalisation at Home* (Högskoleverket 2005, s. 71).

Podążając za zalecanymi przez Agencję działaniami, na uniwersytecie w Lund pod koniec roku 2007 przyjęto strategię umiejdzynarodowienia na lata 2008–2011, działając w przekonaniu, że pozwoli to tej uczelni stać się jednym z wiodących uniwersytetów w Europie. Podkreślano również, że umiejdzynarodowienie nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem podnoszenia jakości. Oznaczało to również nadanie międzynarodowego cha-

rakteru wszystkim strukturom i dzialalnosci calogo uniwersytetu, a nie jedynie powiekszenie oferty akademickiej w jezyku angielskim dla studentow z zagranicy. Przy okazji przyjeta tez zostal do realizacji projekt podniesienia jakosci zarzadzania instytucjonalnego dla cala administracji uczelni (Lunds Universitet 2007).

Jakkolwiek strategie umiejdzynarodowienia nie we wszystkich szwedzkich uczelniach sa tak modelowe, jak w Uppsali czy w Lund, a jak zauwazaja Svensson i Wihlborg (2010), w niektorych uczelniach bywaja wręcz dzialaniami pozornymi, ktore kiepsko przekladaja sie na reforme programow nauczania i nalezaloby je za te powierzchownosc mocno krytykować, umiejdzynarodowienie zakorzenilo sie jako funkcjonalny mit w polityce publicznej i stalo sie niepodwazalnym standardem w dzialalnosci sektora szkolnictwa wyzszego tego kraju.

Podsumowanie

W dzialaniu instytucji szkolnictwa wyzszego w krajach nordyckich bardzo waznym elementem, zarowno w wymiarze formalnym, jak i praktycznym, jest umiejdzynarodowienie. Duza wage przywiazynana do tego zjawiska mozna wyjasnic jego wartoscia symboliczna i kojarzenie go z „naturalnymi”, pozytywnymi i pozadanymi cechami zycia akademickiego i funkcjonowania instytucji w sektorze szkolnictwa wyzszego. W dyskursie zmiany organizacyjnej dokonywanej w sektorze szkolnictwa wyzszego umiejdzynarodowienie stawiane jest w jednym rzędzie z globalizacja i europeizacja i jako takie staje sie pojeciem uzywanym do wytлумaczenia dokonujacych sie w szkołach wyzszych wielu innych zmian instytucjonalnych. Dzieje sie tak, mimo iz czesto istnieje spora rozbieznosc miedzy zmianami organizacyjnymi wynikajacymi z wcielania w zycie ustawodawstwa, ktorego powstaniu towarzyszylo silne poczucie narodowego charakteru instytucji sektora publicznego, a zmianami wynikajacymi z paradygmatu umiejdzynarodowienia, ktory czesto jest zapozyczony ze wspolnot epistemicznych, operujacych na poziomie transnarodowym.

Jak wykazaly badania poszczegolnych uczelni w krajach nordyckich, geografia, historia, rozmiar, tradycja i profil instytucji akademickich wywieraja znaczny wplyw na realizowanie postulatu umiejdzynarodowienia. Ma to szczególnie znaczenie w przypadku uniwersytetow i szkół wyzszych bardziej zwiazanych ze srodowiskiem regionalnym i lokalnym (Stensaker i in. 2008, s. 10). W kazdym razie, co wyraźnie pokazuja badania Nicoline Frølich dotyczace uniwersytetow norweskich, umiejdzynarodowienie wprowadzono przez oddziaływanie zewnetrznych czynnikow administracyjnych i rozwiazań prawnych na uczelni. Za pomoca zachet finansowych i kontraktow rozwojowych zawieranych miedzy uczelniami a ministerstwem uczyniono umiejdzynarodowienie oczywista formula dzialania uczelni (Frølich 2008, s. 116). Jak sie okazalo, jako mit funkcjonalny umiejdzynarodowienie nadaje sie doskonale do zarzadzania pozadana zmianą w calym sektorze szkolnictwa wyzszego.

Literatura

Ahola S. 2005

Global and Local Priorities in Higher Education Policies: A Headache at the National Level?, „Tertiary Education and Management”, nr 11, s. 37–53.

Ásgrímsson H. 2006

Globalisation: Realising the opportunities (http://eng.forsætisraduneyti.is/minister/Speeches_HA/nr/1732 [dostęp 18.12.2012]).

Carey D. 2009

Iceland: The Financial And Economic Crisis, „Economics Department Working Paper”, nr 725, OECD, Paris.

Christensen T., Læg Reid P., Roness P.G., Røvik K.A. 2007

Organization Theory and the Public Sector. Instrument, culture and myth, Routledge, London.

Due J. 2009

Danske universiteters fremtid i en globaliseret verden, w: H. Sander (red.): *Fremtidens universiteter*, Gyldendal, København, s. 68–78.

Enders J. 2004

Higher education, internationalisation, and the nation-state: recent developments and challenges to governance theory, „Higher Education”, nr 47, s. 361–382.

Fejerskov O., Kringelbach M. L. 2009

Indsigt og udsyn – et internationalt perspektiv på fremtidens danske universiteter, w: H. Sander (red.): *Fremtidens universiteter*, Gyldendal, København, s. 93–108.

Frølich N. 2008

Justification and Drivers. Higher Education Institutions' Strategies of Internationalisation, w: Å. Gornitzka, L. Langfeldt (red.): *Borderless Knowledge. Understanding the “New” Internationalisation of Research and Higher Education in Norway*, Springer, Dordrecht, s. 103–124.

Gornitzka Å. 2008

The internationalisation of research and Higher Education. Changing Borders of Knowledge, w: Å. Gornitzka, L. Langfeldt (red.): *Borderless Knowledge. Understanding the “New” Internationalisation of Research and Higher Education in Norway*, Springer, Dordrecht, s. 1–11.

Globaliseringsrådet 2009

Bortom krisen. Om ett framgångsrikt Sverige i den nya globala ekonomin, Globaliseringsrådet, Stockholm.

Högskoleverket 2005

The internationalisation of higher education in Sweden, „Högskoleverkets Rapportserie”, nr 27, s. 71.

Kerr C. 1990

The Internationalization of Learning and the Nationalization of the Purposes of Higher Education: Two Laws of Motion in Conflict?, „European Journal of Education”, nr 25(1), s. 5–22.

Kubka A. 2009

Demokratyczne systemy narodowe państw skandynawskich wobec wyzwań globalizacji (na przykładzie Szwecji), w: K. Kamińska, S. Mrozowska, G. Piwnicki (red.): *Państwa – regiony – świat w kształtującej się rzeczywistości globalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 249–250.

Lunds Universitet 2007

Policy för internationalisering vid Lunds universitet 2008–2011, Lunds Universitet, 17 grudnia (http://www.lu.se/upload/LUPDF/intsek/International_Policy/Policy_for_internationalisering_2008_11.pdf [dostęp 12.01.2013]).

Ministry of Education 2009

Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009–2015, Publications of the Ministry of Education, Helsinki, s. 23.

NHO 2006

Norge i verden. Invitasjon til dialog om hvordan Norge forblir en global vinner, NHO, Oslo (http://www.nho.no/files/NHO_Policy_Lang_Siste22_12.pdf [dostęp 14.12.2012]).

OECD 2009

Education, Research and Innovation policy A new direction for Iceland, OECD, Paris.

OPM 2001

Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia, Opetusministeriön työryhmien muistioita, Helsinki, s. 23.

Prime Minister's Office 2004

Finland's competence, openness and renewability. The final report of the 'Finland in the Global Economy' project, Prime Minister's Office, Helsinki.

Prime Minister's Office 2006

A renewing, human-centric and competitive Finland. The National Knowledge Society Strategy 2007–2015, Information Society Programme, Prime Minister's Office, Helsinki.

Regeringen 2006

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

Stensaker B. i in. 2008

Internationalisation of higher education: the gap between national policy-making and institutional needs, „Globalisation, Society and Education”, nr 6(1), s. 1–11.

Stier J. 2004

Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism, „Globalisation, Society and Education”, nr 2(1), s. 83–97.

Stiglitz J.E. 2006

A Progressive Response to Globalization, „Nation”, nr 282(15), s. 18–20.

St. meld. nr 7... 2008–2009

Et nyskapende og bærekraftig Norge, Nærings- og handelsdepartementet, Oslo.

St. meld. nr 9... 2007–2008

Norsk politikk for forebygging av humanitære katastrofer, Utenriksdepartementet, Oslo.

St. meld. nr 9... 2008–2009

Perspektivmeldingen 2009, Finansdepartementet, Oslo.

St. meld. nr 10... 2008–2009

Næringslivets samfunnsansvar i en global økonomi, Utenriksdepartementet, Oslo.

St. meld. nr 13... 2008–2009

Klima, konflikt og kapital – Norsk utviklingspolitikk i et endret handlingsrom, Utenriksdepartementet, Oslo.

St. meld. nr 14... 2008–2009

Internasjonalisering av utdanning, Kunnskapsdepartementet, Oslo.

St. meld. nr 15... 2008–2009

Interesser, ansvar og muligheter. Hovedlinjer i norsk utenrikspolitikk, Utenriksdepartementet, Oslo.

St. meld. nr 18... 2007–2008

Arbeidsinnvandring, Arbeids- og inkluderingsdepartementet, Oslo.

St. meld. nr. 19... 2002–2003

En verden av muligheter – globaliseringens tidsalder og dens utfordringer, Utenriksdepartementet, Oslo.

St. meld. nr 34... 2006–2007

Norsk klimapolitikk, Miljøverndepartementet, Oslo.

St. prp. nr 48... 2007–2008

Et forsvar til vern om Norges sikkerhet, interesser og verdier, Forsvarsdepartementet, Oslo.

Svensson L., Wihlborg M. 2010

Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective, „Higher Education”, nr 60(6), s. 595–613.

Teichler U. 2002

Internationalisierung der Hochschulen, „Das Hochschulwesen”, nr 50(1), s. 3–9.

Tjomsland M. 2004

Internationalization at Norwegian Universities and Colleges after the Quality Reform, Stein Rokkan Centre for Social Studies, Bergen.

UMB 2011

Norwegian University of Life Sciences (UMB) Strategic Action Plan for Internationalization 2011–2014, UMB, Oslo.

Utenriksdepartementet 2009

Bidrag fra fagmiljøene, „Globale Norge – hva nå?” ([http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/kampanjer/refleks/innspill.html?id=478948](http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/kampanjer/refleks/innsspill.html?id=478948) [dostęp 12.01.2013]).

Jürgen Schriewer

„Zracjonalizowany mit” w europejskim szkolnictwie wyższym¹

Autor artykułu przedstawia proces boloński, zwracając uwagę przede wszystkim na powodowane przezeń bezprecedensowe jak dotąd upowszechnianie się abstrakcyjnego modelu restrukturyzacji i harmonizowania sposobów studiowania i nadawania stopni naukowych w Europie. Proces ten jest interpretowany jako szczególny przypadek szerszego zjawiska tworzenia się wzajemnych powiązań i standaryzowania się kształcenia na poziomie globalnym. W niniejszym tekście znajdujemy odwołania do pojęć, koncepcji i interpretacji wykorzystywanych do analiz systemu globalnego. Autor sięga głównie po teoretyczną perspektywę socjologicznego neoinstytucjonalizmu, kierunku wywodzącego się po części z socjologii organizacji i w jakiejś mierze – z socjologii wiedzy. Kierunek ten, bardziej niż inne podejścia teoretyczne, wypracował modele badawcze, które można by określić jako „społeczne tworzenie kultury globalnej”. Postępując się analitycznymi koncepcjami, takimi jak „dyfuzja”, „model imaginacyjny”, „zracjonalizowany mit”, i odwołując się do badań wskazujących na wzrastającą rolę międzynarodowych organizacji – zarówno rządowych, jak i pozarządowych – autor wyjaśnia proces boloński i jego dynamikę.

Słowa kluczowe: proces boloński, analiza neoinstytucjonalna, dyfuzja, system szkolnictwa wyższego, zracjonalizowany mit.

** **

Proces rozpoczęty w 1999 roku przez *Deklarację Bolońską*, którego celem było zredefiniowanie koncepcji europejskich studiów, jest dziś postrzegany przez obserwatorów i jego uczestników jako głęboki przełom w europejskiej tradycji akademickiej. Ocena ta wynika nie tylko z radykalnych przemian w samej strukturze i organizacji nauczania, uczenia i egzaminowania, które postuluje i wprowadza proces boloński. Chodzi także o nieznanne jeszcze dalsze jego następstwa w obszarach życia związanych z uniwersyteckim nauczaniem: w karierach zawodowych, w relacjach między nauczaniem i statusem zawodowym, potencjałem innowacyjnym uczelni i gospodarką przyszłości opartą na wiedzy. Z tych także powodów debaty nad procesem bolońskim i jego ocena prowadzą do tak różnych

¹ Tekst jest tłumaczeniem artykułu J. Schriewera, „*Rationalized Myths*” in *European Higher Education. The Construction and Diffusion of the Bologna Model*, „*European Education*” 2009, t. 41, nr 2.

konkluzji. Dotychczasowe analizy oscylowały wokół opisu stanu wprowadzenia modelu bolońskiego w poszczególnych państwach (zob. np. Jallade 2004), technicznej dokumentacji rozmaitych jego aspektów (Schwarz-Hahn 2003), refleksji na temat „filozofii kształcenia” (Pasternack 2001) aż po fundamentalną krytykę opartą na apriorycznych założeniach (zob. np. Lorenz 2006). Względnie mało było natomiast studiów i analiz, których podstawą były badania socjologiczne (Krücken 2005; Witte 2006).

W dalszej części artykułu zajmę się, odwołując się do teorii społecznych, wyjaśnieniem bezprecedensowo szybkiego rozpowszechniania się i wsparcia w całej Europie modelu bolońskiego. Przedstawię też podstawowe przesłanki tego procesu. Są powody, by interpretować proces boloński jako część szerszego zjawiska wzajemnych powiązań i standaryzacji w edukacji na poziomie globalnym. Teoretyczne podejście przyjęte przeze mnie wywodzi się z koncepcji i perspektywy socjologicznego neoinstytucjonalizmu. Nie wiele innych podejść w naukach społecznych potrafiło tak trafnie jak neoinstytucjonalizm zidentyfikować mechanizm „społecznego konstruowania kultury globalnej” – jak to określili Berger i Luckmann (1967). Co więcej, analizy prowadzone z perspektywy neoinstytucjonalnej, potwierdzające rozwijane w tym podejściu tezy, przyniosły wzbudzącą podziw dokumentację wielu ilościowych i porównawczo-historycznych badań. Odwołując się do tych studiów i analiz, autorzy tacy jak John W. Meyer czy Francisco Ramirez identyfikują „zracjonalizowany ogląd” rzeczywistości (*rationalized account of reality*), zasady regulujące życie społeczne oraz towarzyszące im programy działań przygotowywane wedle zachodnich standardów zsekularyzowanego i zracjonalizowanego świata. Owe globalne rozprzestrzenianie się tego „oglądu rzeczywistości”, reguł, zasad i ideologii doprowadziło do wyłonienia się „społeczeństwa światowego”, określanego przez parametry kulturowe i dającego początek „izomorficznym strukturom” w obszarze organizacji politycznych, nauki, prawa czy edukacji (Drori, Meyer, Hwang, red. 2006; Drori, Meyer, Ramirez, Schofer 2003; Meyer 2005). Staje się tak niezależnie od specyfiki wyznaczonej przez warunki istniejące w rozmaitych krajach i społeczeństwach.

Trzy poziomy analizy stosowanej w neoinstytucjonalnym podejściu są szczególnie przydatne do zrozumienia procesu bolońskiego. Pierwszy odnosi się do wzrastającego znaczenia międzynarodowych i międzyrządowych organizacji, a także do rosnącej liczby cyklicznej współpracy wielostronnej i dwustronnej, co wprowadza owe wcześniej wymieniane sposoby oglądu rzeczywistości, reguły i programy działania (Boli, Thomas 1999; Meyer, Ramirez 2003).

Drugi poziom analizy wyjaśniający proces boloński wywodzi się z podstawowych założeń neoinstytucjonalizmu i socjologii organizacji. Wedle tego podejścia organizacje – pozostawione same sobie – nie wyznaczają swoich działań w sposób autonomiczny, na podstawie analizy sytuacji i problemów, z którymi powinny się uporać. Tworzą one strategie, wzorując się na modelach i procedurach szeroko stosowanych, rozpoznanych i uznanych, czyli zinstytucjonalizowanych w otoczeniu, w którym funkcjonują. „Organizacje, które tak postępują, zwiększają swoją legitymizację i perspektywę przeżycia niezależnie od bezpośredniej skuteczności stosowanych praktyk i procedur” (Hasse, Krücken 2005; Meyer, Rowan 1977, s. 340; Powll, DiMaggio, red. 1991). Idea zawarta w tym podejściu ma podwójne znaczenie: z jednej strony wskazuje na prawidłowość, wedle której organizacje kształtują swoje strategie w zgodzie z organizacyjnym otoczeniem, w którym działają, a z drugiej strony powodzenie organizacji, perspektywy przeżycia niekoniecznie zależą od stosowa-

nia specyficznych reguł odpowiednich wobec pojawiających się problemów, lecz także od odwoływania się do przyjętych zasad i wzorów kultury. Ten ostatni aspekt stosuje się także do strategii i sposobu postępowania agend rządowych w międzynarodowym kontekście. W szczególności – w sytuacji niepewności i nacisku na legitymizację, które są typowe dla warunków tworzenia polityki edukacyjnej – skłania to polityków i administratorów z tego obszaru do legitymizowania swoich działań przez odwoływanie się do organizacyjnych modeli i idei reformatorskich. Chodzi o modele i idee, które w międzynarodowych debatach są uznawane za sukces, za innowacje, za modernizujące i są popierane przez „znaczących innych”, czyli międzynarodowe organizacje czy społeczeństwa stanowiące punkt odniesienia. Patrząc na takie formy i reguły zachowań organizacyjnych, pojęcie „zracjonalizowanych mitów” zdaje się adekwatne, by wyrazić oczywisty paradoks. Paradoks ten sprowadza się do obserwacji, że racjonalne założenia i homogenizujące tendencje zawarte w kluczowych pojęciach i ideach reformy, ideologie przyjęte w debatach międzynarodowych niekoniecznie – a nawet najczęściej – nie pasują do specyficznych kontekstów i potrzeb wyznaczających decyzje w konkretnych warunkach społeczno-historycznych. Takie mity są „zracjonalizowane” w tym sensie, w jakim oferują powiązania (i myślenie) w kategoriach „środki-cele”, które umożliwiają podejmowanie działania zgodnie z przyjętą logiką. Jednak są to zarazem mity w tym sensie, że opierają swoją ważność na ogólnej akredytacji na międzynarodowym forum, raczej na międzynarodowej debacie aniżeli na doświadczeniach i analizach zebranych w specyficznych warunkach i odwołujących się do indywidualnych przypadków (Drori, Meyer, Ramirez, Schofer 2003, s. 135; Strang, Meyer 1993, s. 500).

Wreszcie – na poziomie trzecim – paradygmat neoinstytucjonalny dostarcza wypracowany model wyjaśniający warunki i mechanizmy procesu dyfuzji. Wedle tego modelu efektywność, zakres i prawdziwa siła tego procesu nie bierze się z fizycznych interakcji (kontaktów) i społecznych sieci. Wynikają one bardziej z „dekontekstualizacji” historycznie osadzonych i ugruntowanych praktyk i z przeformułowania wynikających z nich wzorów w zgeneralizowane modele budowane z abstrakcyjnych kategorii. Takie „uteoretycznianie”, jak wskazywali Strang i Meyer (1993, s. 492), jest tym bardziej przekonujące, kiedy jest wprowadzane przez zalegitymizowanych ekspertów: naukowych, profesjonalnych bądź politycznych.

W dalszych częściach artykułu przeprowadzam analizę procesu bolońskiego, wykorzystując kategorie teoretyczne wymienione powyżej. Zacznę od przedstawienia stopniowej konstrukcji „zdekontekstualizowanego” modelu studiów na poziomie wyższym w całej Europie. W kolejnej części zaprezentuję niezwykle, w skali całego kontynentu, dyfuzję modelu, zwracając uwagę na stronę komunikacyjną tego procesu, interakcje dyskursywne wielu aktorów oraz na jego wymiar iteracyjny, aspekt powtórzeń: powtarzające się cykle konferencji międzynarodowych, powtarzające się deklaracje, konwencje, konstruowanie ram odniesienia dla akcji, dla całego przedsięwzięcia – tworzące strukturę rozpowszechniania się procesu bolońskiego. Wreszcie w ostatniej części wskażę pewne typowe aspekty „rekontekstualizacji”, która miała miejsce przez postrzeganie, adaptację i wdrażanie zgeneralizowanego projektu w wielu krajach europejskich.

Konstrukcja „imaginacyjnego” modelu

W maju 1998 roku z całą pompą i ceremoniałem, w których celują Francuzi, Uniwersytet Paryski obchodził 800-lecie swego założenia. Uroczystość odbyła się w amfiteatrze na placu Sorbony. Mimo niepewnej natury dostępnych źródeł odnoszących się do początków tejże uczelni (braki, na które zwracali uwagę zaproszeni rektorzy i obecni na konferencji renomowani historycy), jeden z bardziej znanych francuskich historyków mediewistów, pod czujnym okiem swojego ministra Claude’a Allègre’a, wygłosił wykład inauguracyjny. Tego samego dnia, zgodnie z pieczołowicie przygotowanym planem, doktoraty *honoris causa* otrzymało troje ministrów: z Włoch – Luigi Berlinguer (minister kształcenia, uniwersytetów i badań), z Niemiec – Jürgen Rüttgers (edukacja, nauka, badania, technologia) i z Wielkiej Brytanii – pani minister Tessa Blackstone. Doktoraty przyznały różne uniwersytety paryskie, które do roku 1970 stanowiły części Sorbony. Francuska telewizja państwowa transmitowała następującą po ceremoniach konferencję i uroczysty posiłek, w którym uczestniczyła połowa francuskiego rządu. Kulminacją tych rocznicowych obchodów było ogłoszenie *Wspólnej deklaracji o harmonizacji europejskiego systemu szkolnictwa wyższego (Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System)*. Owa *Deklaracja Sorbońska* przypieczętowała proces, którego zasięgu nie obejmowała wyobraźnią większość uczestników obchodów rocznicowych – konstrukcję „imaginacyjnego” modelu zdekontekstualizowanej, uogólnionej wersji schematu wyprowadzonego z prawdziwych przypadków.

Punktem startowym owej konstrukcji był pomysł ministra Allègre’a, by 800-lecie założenia Sorbony potraktować jako wydarzenie europejskie, stylizować je jako konferencję o uniwersytecie europejskim. Pomysł ów zmieniał się stopniowo w coraz bardziej świadomie kształtowaną strategię, by wykorzystać przygotowany dla Europy model jako sposób rozwiązania nierozwiązywalnych – zdawałoby się – problemów samej Francji. „Zmodernizować struktury, posługując się Europą (*moderniser la trame en se servant de l’ Europe* dosłownie znaczy: zmodernizować tramwaj, posługując się Europą)” – oto jak sam Allègre (2000, s. 263) przedstawiał swoją metodę. Strategia ta została zaakceptowana z tym większą gotowością przez włoskiego ministra Berlinguera, że włoskie uniwersytety dość powszechnie uznawano za nienadające się do zarządzania i możliwe do zreformowania jedynie pod międzynarodowym naciskiem (Berlinguer 2001, s. 136; Palomba 2004). Dodatkowo duże znaczenie dla sformułowania *Deklaracji Sorbońskiej* miały wcześniejsze kontakty trzech ministrów. Allègre, Berlinguer i Rüttgers poznali się (i darzyli wzajemnym szacunkiem) dzięki kontaktom w ramach nieformalnej i mało znanej grupy, nazywanej czasem „G8 ds. Badań” (*G8 of Research*). Owa działająca na niesformalizowanych zasadach grupa została powołana przez Carnegie Commission on Science, Technology and Government i zrzeszała ministrów odpowiedzialnych za badania w najbardziej rozwiniętych krajach świata. Zawarte tam zawodowe i osobiste kontakty można uznać za ważną podbudowę strategii „europeizacji”, którą wymienieni ministrowie zamierzali realizować. Kluczową rolę przy wymianie informacji nt. bieżących posunięć i planów w krajach partnerskich odegrali także eksperci w obszarze szkolnictwa wyższego i polityki europejskiej. Jeden z nich, Adrien Schmitt, był rektor jednego z francuskich uniwersytetów, reprezentował Konferencję Rektorów Francuskich Szkół Wyższych w Komisji UE w Brukseli (Ravinet 2005).

Jednakże, chociaż początkowa konfiguracja prowadząca do *Deklaracji Sorbońskiej* opierała się na wcześniej powstałych osobistych kontaktach, na informacjach dostarczanych przez międzynarodowych ekspertów i na wsparciu międzynarodowych organizacji, problemy, przed którymi stanął każdy z ministrów proklamujących deklarację, były w każdym kraju jedynie częściowo zbieżne. Znaczne rozbieżności między nimi dotyczyły większości diagnoz i możliwych politycznie sposobów rozwiązania odnoszących się do narodowych kontekstów. Tak więc gospodarz konferencji, minister francuski, postrzegał problemy francuskiego szkolnictwa wyższego na dwu poziomach. Na pierwszym był „stary problem” dualizmu francuskiego systemu, głęboko zakorzenionego we francuskiej historii i francuskim społeczeństwie. Z jednej strony znajdowały się bardzo selekcyjne, wysoko wyspecjalizowane francuskie *grandes écoles*, szkolące elity techniczne, gospodarcze i dla administracji publicznej. Jednakże w międzynarodowym kontekście szkoły te stawały się coraz mniej odpowiednie nie tylko ze względu na swój niewielki rozmiar, ale i z powodu jedynie marginalnych badań, jakie prowadziły (ich podstawowym zadaniem było nauczanie). Z drugiej strony było, chronicznie niedofinansowane, masowe szkolnictwo wyższe (Schriewer 1983). Co więcej, silnie sfragmentaryzowane francuskie szkolnictwo wyższe charakteryzowało się małą kompatybilnością stopni i dyplomów (były one trudno „przekładalne” na stopnie i tytuły uznawane w innych krajach) oraz niską konkurencyjnością, jeżeli chodzi o badania naukowe i innowacje. Aby to zmienić, Allègre powołał kierowaną przez Jacques’a Attaliego komisję tzw. *blue ribbon*. Wiosną 1998 roku przygotowała ona raport pod tyleż atrakcyjnym, co mylącym tytułem: *O model europejskiego szkolnictwa wyższego* (Attali 1998). Mylącym, gdyż rekomendacje raportu odnosiły się wyłącznie do problemów strukturalnych szkolnictwa francuskiego. W gruncie rzeczy podstawowa rekomendacja postulowała wprowadzenie wspólnej struktury (formuły) programów nauczania i tytułów obowiązujących w uniwersytetach masowych i *grandes écoles*. Co do innych propozycji – rekomendowano wprowadzenie licencjatu po trzech latach nauki, magisterium – po pięciu i doktoratu po co najmniej ośmiu latach studiów. Model ten był próbą rozwiązania kilku problemów za pomocą „jednego uderzenia”. Z jednej strony można było „wypuścić” na rynek pracy wielu, a może większość studiujących na masowych uczelniach już po trzech latach, dając im tytuł, a więc kwalifikację do zatrudnienia. Z drugiej strony wspólny model miał za zadanie zasypać trochę przepaść między masowym szkolnictwem i elitarnymi *grandes écoles* przez wspólną, jednakową strukturę studiów i dyplomów. Ponadto raport Attaliego, by podnieść konkurencyjność francuskiego szkolnictwa, rekomendował łączenie sfragmentaryzowanych jednostek naukowych i szkół w większe całości, w campusy umożliwiające francuskim naukowcom przygotowywanie programów doktoranckich i programów badawczych na wyższym poziomie; dzięki koncentracji sił i środków można było także wzmocnić w ten sposób związek między badaniami i nauczaniem. Raport ten zmierzał do zmniejszenia ostrego podziału między ścieżką akademickiej kariery prowadzącej do nauczania i badań a ścieżką bardziej prestiżowej wówczas kariery administracyjnej, którą otwierało ukończenie *grandes écoles*, przyciągających intelektualną elitę francuskiej młodzieży w znacznie większym stopniu aniżeli masowe uniwersytety. Wyraźnym zamiarem było tu stopniowe łączenie obu typów szkół; tworzenie z nich systemu bardziej elastycznego przy jednoczesnym podniesieniu atrakcyjności badań naukowych.

Minister Rüttgers był również w pewnym stopniu zainteresowany podtrzymaniem atrakcyjności niemieckich uniwersytetów jako miejsca studiów, a także wzrostem ich kon-

kurencyjności jako miejsca badań (Huber 1999). Pod tym względem było podobnie we Francji i w Niemczech. Bardziej nagłaça była wszakże narastająca rozbieżność między stagnacją w finansowaniu a ekspansją niemieckich uniwersytetów. Zmieniło je to w instytucje masowe o wysokim odsetku porzucających studia i ciągle przedłużającym się okresie studiowania. Obniżało też bardzo rangę tych instytucji. Pojawiła się więc okazja do poważnych dyskusji o tym, jak reformować szkolnictwo wyższe w Niemczech (Wissenschaftsrat 2000, s.102). Minister Rüttgers już rozpoczął pracę nad ramowym prawem o szkolnictwie wyższym. Projektowano w nim m.in. wprowadzenie trzyletnich studiów licencjackich oraz pięcioletnich magisterskich. Miało to być rozwiązanie próbne, działające równoległe z systemem studiów magisterskich jednolitych i studiów zawodowych. Chodziło o to, by skrócić nieco czas studiów (wydłużający się ciągle w porównaniu z europejską średnią) i przyspieszyć także zdobywanie zawodowych tytułów uznawanych na rynku pracy. Chodziło także o to, by niemieckie tytuły i stopnie były bardziej zgodne z międzynarodowymi standardami i bardziej konkurencyjne. W ten sposób zamierzano powrócić do planów przygotowanych w latach sześćdziesiątych, zwłaszcza do zasadniczego planu rozwoju szkolnictwa wyższego w Badenii-Wirtembergii – przygotowanego podówczas przez liberalnego niemiecko-brytyjskiego socjologa Ralfa Dahrendorfa, później mianowanego lordem – oraz do reform wielokrotnie rekomendowanych przez Niemiecką Radę Nauk Ścisłych i Społecznych (*Arbeitskreis Hochschulgesamtplan* 1967, s. 41; Krücken, red. 2005, s. 72; Wissenschaftsrat 2000).

Natomiast sytuacja we Włoszech była nawet bardziej krytyczna niż we Francji i w Niemczech. Proporcje porzucających (niekończących) studia były tak wysokie, że pojawił się termin *mortalita universitaria*. Bardzo wydłużony czas studiowania, oddalenie się uniwersyteckiego kształcenia od potrzeb rynku pracy, wysokie bezrobocie wśród absolwentów wyższych uczelni – świadczyły o znacznej niewydolności włoskiego systemu szkolnictwa wyższego i bardzo złej jego reputacji. Ponadto minister Berlinguer, pierwszy od 50 lat członek zreformowanej komunistycznej Partii Włoch nominowany na ministra, znalazł się pod silną presją, by działać i odnieść jakiś sukces. W 1996 roku powołał on grupę roboczą ekspertów pod przewodnictwem socjologa Guido Martinottiego, by opracować program reform. Berlinguer osobiście zaprezentował wyniki pracy grupy w grudniu 1997 roku. Były one, jeśli chodzi o propozycje zmian, znacznie skromniejsze od propozycji niemieckich (w przygotowanej nowej wersji Ramowego Prawa o Szkolnictwie Wyższym). W propozycjach włoskich była jedynie wstępna sugestia wprowadzenia egzaminu po dwu latach studiów jako części *laurea*, stopnia przyznawanego po przynajmniej czterech latach studiów. Nie było ani propozycji nowych dyplomów, ani stopni, które świadczyłyby o ukończeniu programu studiów. Nie było także dyskusji o wprowadzeniu programów nadających kwalifikacje odpowiadające potrzebom rynku pracy.

Brytyjska minister baronessa Blackstone odegrała odmienną, raczej marginalną rolę w tworzeniu *Deklaracji Sorbońskiej*. Pełniła ona stanowisko wiceministra i była odpowiedzialna jedynie za szkolnictwo wyższe. Nie zajmowała się badaniami i tym samym nie była, jak inni ministrowie, członkinią półformalnej grupy „G8 ds. Badań”, gdzie utarło się wiele pomysłów na temat reform. Brytyjska minister została zaproszona do grupy przygotowujących deklarację dopiero na kilka tygodni przed paryską konferencją, głównie z powodów dyplomatycznych, jako przedstawicielka jednego z największych krajów Unii. Brytyjskie szkolnictwo wyższe było bez wątpienia także w fazie masowej ekspansji. Jed-

nakże problemy, jakie to rodziło, odpowiadały wewnętrznej logice systemu brytyjskiego; przede wszystkim potrzebne stawało się podwyższenie czesnego, by stworzyć uczelniom większą swobodę manewru. Do tego nie była potrzebna zewnętrzna, europejska legitymizacja. Francuski, włoski i do pewnego stopnia także niemiecki minister natomiast całkiem świadomie posługiwali się strategią „europeizacji”, by wprowadzić reformy (przypadek Francji i Włoch) albo przydać wagi przygotowywanej legislacji. Stosunek pani minister Blackstone do *Deklaracji Sorbońskiej* był ostrożniejszy, by nie powiedzieć „uchylający się”, jako że model proponowany w tym dokumencie nie miał bezpośredniego odniesienia do brytyjskiego systemu. Z drugiej wszakże strony otwarte przeciwstawianie się mogłoby okazać się w dalszej perspektywie kosztowne – „oznaczałoby bowiem pozbawienie się możliwości wpływu i minimalnej kontroli nad dalszym rozwojem sorbońskiej deklaracji” (Ravinet 2005, s. 19).

W kontekście owych problemów i wysiłków reformatorskich nabrała znaczenia rola ministra Rüttgersa, który coraz aktywniej wspierał Allègre’a. Minister Allègre, jako jeden z czołowych francuskich geofizyków, wielokrotny zdobywca międzynarodowych stypendiów, wysoko cenił amerykański system szkolnictwa wyższego, był też zwolennikiem struktury obejmującej *bachelor’s degree*. Rüttgers zdołał wszakże go przekonać, że szkolnictwo średnie stojące na wyższym poziomie od amerykańskiego umożliwiałoby skrócenie studiów licencjackich do trzech lat, utrzymując konkurencyjność tego dyplomu na rynku pracy. Berlinguer z kolei dał się przekonać, że koncepcja trzyletnich studiów zakończona uznawanym przez rynek stopniem licencjata była lepszym rozwiązaniem aniżeli obowiązkowy egzamin wstępny *laurea* przed drugim cyklem, mający sens tylko na niektórych uczelniach. Po powrocie do Rzymu Berlinguer publicznie zdystansował się wobec rekomendacji komisji Martinottiego, którą niedawno sam powołał (Ravinet 2005, s. 9). Dziełem znacząco wspieranym przez Rüttgersa i popieranym też przez Adriana Schmitta, odnoszącym się do francusko-niemieckiej koordynacji, było wyłonienie się „wymyślanego” modelu o anglosaskich konturach. Model można określić jako „imaginacyjny” nie tylko dlatego, że w selektywny sposób czerpał z bardzo zróżnicowanych praktyk stosowanych w krajach anglosaskich, ale też dlatego, że wykorzystywał arbitralnie pewne elementy jako klocki do budowy modelu (Becker, Reinhardt-Becker, red. 2006).

Mówiąc inaczej, model przejmował koncepcję stopnia (dyplomu) *American bachelor’s*, abstrahując jednak od ogólnokształcącego charakteru programu, który stał za tym dyplomem. Abstrahowano również od koncepcji *liberal education*, która stanowiła kiedyś podstawę brytyjskiego dyplomu *bachelor’s degree* – kształtowanie umysłu (intelektu) przez specjalizację w jakiejś dyscyplinie i idące w głąb studia przypadków czy określonych wąsko dziedzin. Innymi słowy, proponowany model lekceważył całkowicie związki wprowadzanych dyplomów z treściami programowymi i długością studiów. Przeoczono także znaczenie, jakie miały przejmowane dyplomy w systemie angielskiego szkolnictwa wyższego; jak różne znaczenia nadawały im uniwersytety czy stowarzyszenia zawodowe, czy też – jak różną pozycję miały dyplomy *bachelor’s* i *master’s* w zależności od przedmiotu studiów. Nie uwzględniono też różnic między angielskim i szkockim szkolnictwem wyższym, a także oczywistych różnic między Stanami Zjednoczonymi a innymi krajami anglojęzycznymi: Kanadą, Australią i Nową Zelandią (Ash 2006, s. 259; Witte, Råde, Tavenas, Hüning 2004). W konsekwencji pojawił się „zdekontekstualizowany” model, który dzielił program kształcenia na dwie następujące po sobie wystandaryzowane fazy. W kontekście niemieckim by-

łaby to matura (*Abitur*) oraz trzy, pięć lub osiem lat studiów odpowiadających dyplomom: licencjata, magistra i stopniowi doktora; w kontekście francuskim byłby to *baccalaureat* (francuska matura) oraz odpowiednio: trzy, pięć i osiem lat studiów odpowiadających francuskim *licence*, *maitrise* i stopniom *doctorats*. Ów osobliwy „konstrukt kulturowy” (Ramirez 2006, s. 445) stał się szkieletem *Deklaracji Sorbońskiej* i potem – osią procesu bolońskiego (Ravinet 2005, s. 9).

Cykle: „konferencja – deklaracja – narodowy plan”

Podsumowując proces interakcji i negocjacji, który doprowadził do przyjęcia owego szczególnego modelu restrukturyzacji programu studiów i stopni w szkolnictwie wyższym, należy podkreślić, że wspólna deklaracja przygotowana w Bolonii w 1999 roku nie była tylko jednorazowym „pokazem siły” grupy ministrów od nauki i edukacji. Była raczej ogniwem w długim – w zasadzie niekończącym się – ciągu manifestów, deklaracji, programów i uzgodnień przygotowywanych na szczeblu europejskim. Jako taką *Deklarację Bolońską* z 1999 roku należy rozpatrywać jako etap dłuższego i obejmującego więcej spraw procesu.

W procesie tym idea wspierania integracji europejskiej, w pierwszym okresie, była blisko związana z polityką edukacyjną nakierowaną na wspieranie mobilności studentów i pracowników naukowych pomiędzy uniwersytetami europejskimi. Taka właśnie była myśl przewodnia Magna Charta Universitatum, zatwierdzonej już w 1988 roku – także w Bolonii – przez Konferencję Rektorów Europejskich (CRE). W traktacie z Maastricht, przyjętym w 1992 roku przez szefów państw członkowskich Unii Europejskiej, linia ta była wprost przedstawiona jako cel unijnej polityki w edukacji i nauce. W strategii lizbońskiej, podpisanej pięć lat później, polityka integracji została wzmocniona zamiarem wzajemnego uznawania kwalifikacji, dyplomów i stopni między krajami członkowskimi Unii a także europejskim obszarem UNESCO. Wspólną cechą owych uzgodnień i deklaracji było wspieranie mobilności przy respektowaniu różnorodności narodowych tradycji w systemach szkolnictwa wyższego krajów członkowskich. Z natury rzeczy towarzyszyła temu chęć, by zagwarantować prawną równoważność dyplomów i stopni, przy jednoczesnym zachowaniu różnic, które istniały w różnych krajach pomiędzy programami studiów prowadzących do owych równoważnych dyplomów.

W ten sposób elementy sterujące zawarte w traktacie z Maastricht i w *Konwencji Lizbońskiej* miały właściwie charakter pośredni. Ponieważ jednak elementy owe wpisane były w cele międzypaństwowych i międzynarodowych organizacji rządowych mających swoje budżety, stawały się ważnym instrumentem polityki, które w przyszłości miały być wykorzystane do wprowadzenia procesu bolońskiego. Elementy, o których mowa, to przede wszystkim programy Socrates i Leonardo da Vinci, programy promujące mobilność, wspierane szczerze przez Unię, także ECTS (Europejski System Punktów Transferowych), pomyślany jako narzędzie do przetłumaczenia zaliczeń programu studiów, by w ten sposób umożliwić ich wzajemne uznawanie przez uczelnie krajów europejskich, wreszcie – Suplement Dyplomu, uzupełnienie opisujące stopnie i dyplomy w celu zwiększenia ich przejrzystości. W kontekście późniejszych deklaracji i uzgodnień *Deklaracja Sorbońska*, podpisana w maju 1998 roku, była punktem zwrotnym. Po pierwsze, debata o europejskiej polityce wobec szkolnictwa wyższego, która dotychczas ogniskowała się

wokół mobilności jako sposobu na kształtowanie europejskiej tożsamości, teraz przybrała bardziej konkretny kształt w formie skonceptualizowanego modelu reform. Model ów spotykał się z coraz większym zainteresowaniem i akceptacją ze strony ministrów innych krajów europejskich. Sugerowały to zresztą mechanizmy dyfuzji wcześniej przygotowane i opisane (Strang, Mayer 1993). W rezultacie więcej państw Unii Europejskiej poparło *Deklarację Sorbońską* niż późniejszą o rok *Deklarację Bolońską*. Przyjęcie modelu *Deklaracji Sorbońskiej* przez tak wiele krajów znacznie podniosło jego wiarygodność (Witte 2006, s. 129). Po drugie, dodatkowej dynamiki przydało modelowi zaangażowanie europejskich organizacji, coraz silniej włączających się w koordynowanie procesu. Były to przede wszystkim Europejska Konferencja Rektorów oraz Europejska Komisja i pod parasolem tej ostatniej – mniej formalna Konferencja Dyrektorów odpowiednich departamentów w ministerstwach szkolnictwa wyższego krajów Unii. Rosnące zaangażowanie tych instancji dla zarysowującego się modelu wyższego szkolnictwa europejskiego oznaczało lepsze organizacyjne zakotwiczenie i komunikacyjną decyzyjność. W tym sensie *Deklaracja Bolońska*, przyjęta 19 czerwca 1999 roku przez ministrów edukacji krajów Unii, sama w sobie nie stanowiła nowego otwarcia. Zamiast tego przyniosła więcej precyzji w sformułowaniach modelu zaproponowanego w Paryżu i zapoczątkowała jego instytucjonalizację i dyfuzję. Związek merytoryczny między propozycjami *Deklaracji Sorbońskiej* i *Bolońskiej* wynikał nie tyle z zaproponowanych celów ogólnych ani z organizacyjnych posunięć, ile ze sterującej polityką wizji „stopniowej harmonizacji naszych ram, stopni i cykli kształcenia”. Formuła ta powtarzała się zarówno w *Deklaracji Sorbońskiej* z 1998 roku, jak i w *Bolońskiej* z 1999 roku. Lansowanie tej formuły w obu deklaracjach oznaczało w gruncie rzeczy odejście od zasady subsydiarności w polityce edukacyjnej, która była lansowana we wcześniejszych traktatach Unii, m.in. w traktacie z Maastricht z 1992 roku i traktacie amsterdamskim z 1997 roku.

W dużej mierze podobnie do swoich funkcji tworzenia narodów, jakie uniwersytety pełniły w europejskich państwach narodowych w XIX wieku, *Deklaracja Bolońska* ustanawia cele, które w XXI wieku zobowiązują państwa sygnatariuszy do dążenia do „ogólnego rozwoju kontynentu”. Wśród celów kulturowych i społecznych jest m.in. zobowiązanie do wzmacniania „europejskiego obywatelstwa” (*European citizenry*) i tworzenie poczucia przynależności do „wspólnoty wartości” (*community of values*) i „wspólnego obszaru społecznego i kulturowego” (*common social and cultural area*). Równie ważne były także bardziej konkretne cele odnoszące się do asertywności, samoutwierdzenia się europejskiej tożsamości w globalizującym się świecie oraz do promocji zatrudnienia odpowiadającego kwalifikacjom europejskich obywateli; urzeczywistnianie „Europy wiedzy” (*Europe of knowledge*), która dawałaby podstawy w nowym milenium do wzmocnienia międzynarodowej konkurencyjności i atrakcyjności europejskich uniwersytetów, przy zachowaniu ich kulturowej specyfiki i akademickich tradycji, pojawiły się także propozycje środków umożliwiających wprowadzenie w życie wyżej wymienionych celów. Środki te proponują instytucjonalne rozwiązania, które od tego czasu są przedmiotem debaty o reformowaniu szkolnictwa wyższego. Są to: a) wprowadzenie skoordynowanego systemu porównywalnych i czytelnych dyplomów i stopni; b) wprowadzenie trzystopniowych studiów i stopni, gdzie cykl pierwszy trwa przynajmniej trzy lata i daje kwalifikacje odpowiadające potrzebom rynku pracy; c) wprowadzenie systemu punktów kredytowych (ECTS), który zachowywałby ważność na obszarze całej Europy; d) wspieranie mobilności studentów

i nauczycieli akademickich i redukowanie przeszkód ograniczających uznawalność kwalifikacji; e) współpraca w sprawach kontroli jakości uczelni akademickich; wreszcie f) wspieranie „europejskiego wymiaru” (*European dimension*) nie tylko w programach nauczania i wspólnych kursach i modułach studiów, ale także w dziedzinie badań.

Następstwem przyjęcia modelu restrukturyzacji studiów i stopni, przyjętego w deklaracjach z 1998 i 1999 roku, było organizowanie co dwa lata spotkań na szczeblu ministerialnym. Dotychczasowe spotkania przygotowane przez Bologna Follow-up Group (BFUG) miały miejsce w Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005) i Londynie (2007) (BFUG Members 2005). Po każdym spotkaniu wydawano komunikat (zob. m.in. *Berlin Communiqué* 2003 czy *London Communiqué* 2007). Kolejna konferencja przygotowana wspólnie przez kraje Beneluxu odbyła się w Leuven/Louvain La Neuve w 2009 roku. Komunikaty tworzone na tych spotkaniach świadczyły o rosnącej liczbie państw sygnatariuszy (od czterech krajów w Paryżu w 1998 roku do czterdziestu sześciu w Londynie w roku 2007). Wskazywało to na zaskakująco szybki – co do tempa i liczby – proces dyfuzji. Niezależnie od dyplomatycznej retoryki, komunikaty pokonferencyjne odzwierciedlają stopniowe przesuwanie się celów wyznaczanych przez proces boloński. Początkowo było to zwiększenie mobilności studentów, nauczycieli akademickich i administracji akademickiej, aby promować ideę europejskości. Jednak już w deklaracji z 1999 roku mowa jest także o wzmacnianiu konkurencyjności i atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego, uczestniczącego w globalnym wyścigu o najlepsze umysły, najbardziej zaawansowaną wiedzę i odpowiadające temu tworzenie ekonomicznej potęgi Europy. Formuły dotyczące różnorodności europejskich systemów (w liczbie mnogiej), przypomniane jeszcze w *Konwencji Lizbońskiej* z 1997 roku, były w coraz większym stopniu zastępowane przez sformułowania o „zapewnianiu jakości” w europejskim systemie (już w liczbie pojedynczej, która przyjęła się od czasów *Deklaracji Bolońskiej*) szkolnictwa wyższego. Procedury i techniki zapewniania jakości, które musiały być przyjęte przez konsensus wszystkich sygnatariuszy, zostały pomyślane jako podstawa budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area – EHEA); przesunięto je na czoło polityki ukierunkowanej na wprowadzanie Europejskiej Sieci Zapewniania Jakości (European Network of Quality Assurance). Co więcej, wezwania do rozwijania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zostały uzupełnione tworzeniem drugiej „podpory” – Europejskiego Obszaru Badań (European Research Area – ERA). Wreszcie, jeśli wcześniejsze deklaracje kładły nacisk na cele związane z polityką społeczną i kulturalną, to obecnie większą wagę przywiązuje się do ambitnej wizji tworzenia wysoce konkurencyjnych i opartych na wiedzy – gospodarki i społeczeństwa europejskiego. Ta zmiana orientacji wyraźnie pojawia się w komunikatach ze spotkań ministrów w Pradze i Berlinie i znajduje silne wsparcie w przygotowywanej strategii lizbońskiej, ogłoszonej w 2000 roku przez szefów państw członkowskich Unii. Dokument ten, ze względu na swoją naturę i źródła, miał znacznie poważniejszą siłę polityczną. Wiązał on politykę odnoszącą się do edukacji, szkolnictwa wyższego i nauki z politykami dotyczącymi zatrudnienia, spraw fiskalnych i gospodarczych, prowadzonymi w szerokim kontekście wyzwań stawianych przez globalizację, międzynarodowe powiązania gospodarcze i bezprecedensowy rozwój technologii i nauki. Biorąc pod uwagę „ilościowe zmiany wynikające z globalizacji i wyzwań gospodarki opartej na wiedzy”, w strategii stwierdzono: „Unia stawia dzisiaj sobie nowe zadanie na najbliższą dekadę: *zbudować najbardziej dy-*

namiczną, konkurencyjną i opartą na wiedzy gospodarkę na świecie [podkr. w oryginalnym dokumencie Prezydencji]” (*Presidency Conclusions* 2000).

Sekwencja – którą można by jeszcze szerzej zilustrować – manifestów, konwencji, traktatów i decyzji Rady Europejskiej jest, właśnie ze względu na swoją sekwencyjną strukturę, kluczem do zrozumienia procesu rozwijanego pod etykietką procesu bolońskiego. Podobnie jak w innych obszarach polityki unijnej, takich jak wprowadzenie euro i poszerzenie Unii o nowych członków – to zasady, deklaracje intencji, planowanie nowych modeli, wspieranych, uzgadnianych i legitymizowanych w ramach międzynarodowych konferencji, międzyrządowych spotkań koordynacyjnych i eksperckich paneli – ustanawiały proces formowania europejskiej opinii; proces, który z kolei uformował swoją własną dynamikę i skuteczną władzę. Zdobywając wystarczający rozgłos i uzyskując określoną siłę, owe opiniotwórcze procesy stały się dyskursywnie nieodwracalne, coraz bardziej angażując decydentów politycznych w przedsięwzięcie, które nie miało alternatywy. To utwierdzało się jeszcze mocniej, co uwidacznia Bologna Follow-up Group, kiedy proces formował się w bardzo złożonych strukturach komunikacyjnych. Struktury takie zwykle pozwalają nie tylko na wielokrotne promowanie odpowiednich zasad i modeli, ale umożliwiają ponadto organizacyjne ich umacnianie za pomocą zwielokrotnionych interakcji pomiędzy różnymi aktorami, władzami różnych szczebli, organizacjami ulokowanymi na różnych poziomach: lokalnych, narodowych i ponadnarodowych. To właśnie konstytuuje wyjątkową, specyficzną właściwość Bologna Follow-up Group; uczestniczą w niej nie tylko państwa członkowskie (w postaci właściwych ministrów i przedstawicieli konferencji rektorów). Włączone zostają także wielostronne i międzynarodowe organizacje, a także ich organy, m.in. Komisja Europejska i Rada Europy. Tak więc na poziomie europejskim uczestniczy w tym procesie Europejskie Stowarzyszenie Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Association for Quality Assurance in Higher Education), sukcesor dawnej ENQA, Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (European University Association – EUA), które jest z kolei następcą Konfederacji Konferencji Rektorów Unii Europejskiej (Confederation of European Union Rectors' Conference – CRE). Jest jeszcze Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Szkolnictwa Wyższego (EURASHE), czyli reprezentacja szkół wyższych uczących w krótkim cyklu (kształcenie pierwszego stopnia) i uczelnie kształcące w naukach stosowanych. Ponadto współdziałają „parasolowe” paneuropejskie organizacje, takie jak National Unions of Students in Europe (EISB), europejski oddział Internationale de l'Éducation (IE), międzynarodowe federacje organizacji reprezentujących nauczycieli i pracowników oświaty. Nawet Konfederacja Europejskiego Biznesu (BusinessEurope) jest także zaangażowana w działania Bologna Follow-up Group, podobnie jak European Trade Union Committee for Education (ETUCE). Wreszcie – na poziomie lokalnym bądź narodowym – liczni eksperci, komitety doradcze, centra i ośrodki studiów nad polityką, jak choćby: niemiecki Ośrodek Rozwoju Szkolnictwa Wyższego (CHE), brytyjski High Level Policy Forum czy holenderski Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS). Każdy z tych ośrodków ma swoją nieformalną sieć wymiany informacji i współpracy, w której proces boloński jest ważnym tematem.

Dyskursywne interakcje pomiędzy wymienionymi powyżej władzami, organizacjami, instytucjami, ośrodkami, grupami ekspertów pracujących na szczeblu regionalnym, narodowym, międzynarodowym i ponadnarodowym ukształtowały złożoną, wielopoziomą sieć komunikacyjną, jedną z tych, które były analizowane i graficznie przedstawione przez

Colette Chabbott i Francisco O. Ramirez (2000, s. 173). W artykule poświęconym analizie wyłaniającej się na poziomie globalnym ideologii określającej związku między edukacją i rozwojem, autorzy ci w sposób przekonujący pokazują działanie wzajemnie powiązanych sieci komunikacyjnych zorganizowanych w dość podobny sposób. Sieci komunikacyjne tego rodzaju, jak dowodzą wspomniani autorzy, przyspieszają racjonalizację i profesjonalizację dyskursów przekładających się na specyficzne, sektorowe polityki, zalegitymizowane zasady postępu, rozwoju i równości. Co więcej, owe przeplatające się sieci służą także jako katalizatory, jak to określają Chabbott i Ramirez, do formowania się cykli „konferencja – deklaracja – narodowy plan”. Przede wszystkim jednak – poza działającymi na poziomie organizacji mechanizmami przymusu i normatywnej presji (Powell, DiMaggio, red. 1991, s. 67) – są to wzajemnie przeplatające się sieci komunikacyjne, funkcjonujące na międzynarodowym poziomie jako mechanizmy dyskursywnej krystalizacji, społecznej akceptacji i kulturowej instytucjonalizacji światowych wzorców (Chabbott, Ramirez 2000). W ten sposób tworzą się procesy politycznej adopcji (politycznego przyswajania) owych wzorców, prowadzące do organizacyjnego izomorfizmu (ujednociania się struktur). W tym sensie trzystopniowy system zdefiniowany przez konferencję sorbońską i promowany w *Deklaracji Bolońskiej* jako kulturowy europejski wzorzec dla szkolnictwa wyższego, zalegitymizowany i zinstytucjonalizowany przez wzajemnie przeplatające się sieci komunikacyjne wysokiej intensywności (o dużej gęstości) – staje się autorytetem, władzą (*authority*) legitymizującą i harmonizującą politykę edukacyjną. Inaczej mówiąc, tworzy się „zracjonalizowany mit” w sensie wskazanym na początku niniejszego artykułu.

Implementacja polityki jako forma rekontekstualizacji

Jeśli neoinstytucjonalna koncepcja „zracjonalizowanego mitu” i jej implikacje są prawdziwe, jeżeli rzeczywiście polityczna retoryka rozchodzi się z praktyką wdrażania zmian, jeżeli „powierzchniowa” (zewnątrzna) akceptacja, mająca na celu legitymizację procesu zmian, różni się od rzeczywistych zmian strukturalnych, jeśli „dyskurs” odbiega od „akcji” (Brunsson 1989) – wówczas można uznać, że proces boloński jest wprowadzany w różnych krajach Europy na wiele różnych sposobów i w odmiennym stopniu. Z pewnością za mało czasu upłynęło, by potwierdzić tego typu hipotetyczne twierdzenie przez metodycznie prowadzone badania porównawcze. Jednakże dostępne analizy wskazują na taką tendencję (Alesi, Burger, Kem, Teichler 2005; Kem, Teichler 2006; Kivinen, Nurmi 2003; Witte 2006). Analizy te ujawniają niespodziewanie szeroki wachlarz wysiłków reformatorskich i rezultatów. Co więcej, uwydatniają one zastanawiające i warte uwagi rozbieżności pojawiające się przynajmniej w niektórych krajach między ogólną akceptacją przesłanek procesu bolońskiego a modelami zmian i ich przełożeniem na praktykę, czyli między artykułacją polityki a wprowadzaniem jej w życie. Analizy te podkreślają także legitymizującą funkcję odniesień do międzynarodowych standardów, modeli i dokonań, które pełni proces boloński: „Na poziomie kraju rozstrzygający wpływ miały uwarunkowania instytucjonalne i interakcje aktorów uwikłanych w zmiany, które prowadziły do odmiennych wyników reform [...]. W momentach kluczowych wszystkie [...] systemy szkolnictwa wyższego uwzględnione w badaniu wykazały się *silnym wewnętrznym determinowaniem* przy formułowaniu polityki reform. Procesy formułowania polityki kształtowały się wedle *narodowo determinowanej*

dynamiki (*nationally driven dynamics*); zaś międzynarodowe modele wykorzystywane były jedynie do *legitymizacji preferencji narodowych aktorów, bez wprowadzania rzeczywistego ujednocenia systemów* [wszystkie podkr. – J.S.]” (Witte 2006, s. 504; podobne ustalenia: Cowen 2008; Kivinen, Nurmi 2003).

Ustalenia tego rodzaju są także potwierdzane przez znane z analiz porównawczych mechanizmy deformacji – wprowadzanych przez rekontekstualizację i przyswajanie międzynarodowych modeli wedle uwarunkowań tworzonych przez układ instytucji, socjokulturowe konfiguracje i znaczenia społeczne głęboko zakorzenione w narodowej lub społecznej przeszłości. Takie właśnie mechanizmy z reguły powodują, że „[...] abstrakcyjny uniwersalizm międzynarodowo upowszechnianych modeli przeradza się w wielopostaciowe strukturalne wzory takich modeli w trakcie ich instytucjonalnej implementacji. Staje się to w toku interakcji z różnymi państwowo zdefiniowanymi ramami, prawnymi i administracyjnymi procedurami, formami podziału pracy i narodowymi wzorami kultur akademickich” (Schriewer 2000; Schriewer, Caruso 2005). Badania dające wgląd w proces dyfuzji i implementacji, w strategii harmonizacji i koordynacji procesu bolońskiego wskazują, że należy pojmować go jako wielowarstwowy proces interakcji między różnymi poziomami systemu i systemowej logiki. W tym procesie „wymagowany model” utworzony na poziomie europejskim nie tylko powoduje transformacje w różnych postaciach i formach, ale także sam transformuje się w kształty zdeterminowane przez specyficzne, narodowe konteksty (Kaelble, Schriewer, red. 2003; Steiner-Khamsi, red. 2004).

Punktem startowym procesu interakcji i rekontekstualizacji są zmienne konstelacje problemów polityki edukacyjnej na poziomie krajowym oraz postrzeganie tych problemów przez najważniejszych aktorów. Jak już wspomniano, owa konstelacja problemów i ich percepcja określiły już pierwsze spotkanie, wiosną 1998 roku, czwórki ministrów Unii Europejskiej zajmujących się edukacją. Nie jest więc zaskoczeniem, że proces boloński był wprowadzany z tak wielkim przekonaniem w Niemczech, przy wsparciu regulacji prawnych i akceptacji celów procesu w większości niemieckich landów. Jak wskazuje Krücken (red. 2005) na przykładzie Północnej Westfalii, implementacja modelu bolońskiego odbywa się przede wszystkim drogą ministerialnych dyrektyw i z tego względu przyjmuje postać zmian wprowadzanych odgórnie. Podejście takie odpowiada nie tylko perspektywie dominującej wśród niemieckich polityków zainteresowanych szkolnictwem wyższym, ale także jest spójne z wcześniejszymi wysiłkami reformującymi *Ramowe Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, które rozpoczęły się jeszcze przed *Deklaracją Sorbońską*.

Inna była brytyjska reakcja na proces boloński – bardzo sceptyczna i pełna rezerwy, co wynikało z oceny własnego systemu szkolnictwa (Cowen 2008; Witte 2006, s. 354). Wedle szeroko podzielanego poglądu, nie widziano potrzeby działania i zmian tak długo, jak długo struktura programowa kolejnych szczebli nauczania – podstawa modelu bolońskiego – jest już praktykowana w angielskim systemie nauczania jako następstwo jego historycznego rozwoju. Ponadto brytyjskie uniwersytety cieszą się znacznym zakresem autonomii, pozwalającym im na dość swobodne kształtowanie programów nauczania i treści dyplomów, a także zasad przyznawania kredytów (punktów kredytowych). W rezultacie brytyjskie uczelnie oferują dużą różnorodność dyplomów i stopni – charakteryzuje to zarówno poszczególne uczelnie, jaki i dziedziny wiedzy – oraz określonych kwalifikacji zawodowych (nie mówiąc już o poziomie tych kwalifikacji). Z perspektywy kontynentalnej Europy, która jest tradycyjnie bardziej zorientowana na państwo i przez nie definiowane oczekiwania,

takie nastawienie wydaje się orientacją „rankingową” (Witte, Rüde, Tavenas, Hüning 2004, s. 35). Co więcej, tego rodzaju autonomia jest dalece niezgodna z planami unijnymi, by wprowadzać wystandardyzowany, wspólny dla całej Unii system kredytów (European Credit Transfer System – ECTS) definiowany nie na podstawie poziomu kompetencji, lecz oparty na określonym nakładzie pracy wyliczonej w jednostkach czasu bądź też na standardach jakości rozwijanych jako część procesu bolońskiego. Znamienne jest także, że brytyjskie ramy odniesienia odbiegają znacznie od przeważających w Europie kontynentalnej. Mają one orientację – jeśli można tak powiedzieć – znacznie bardziej anglosaską aniżeli europejską. Owa orientacja międzynarodowa wiąże się też z pewnymi obyczajami sięgającymi ery Margaret Thatcher, które skłaniają raczej do współzawodnictwa niż do współpracy; także konkurencyjność nastawiona globalnie z uniwersytetami innych kontynentów przeważa nad skłonnością do współpracy w ramach UE. W następstwie tego brytyjscy politycy zajmujący się szkolnictwem wyższym postrzegają jako organizacyjne odniesienie raczej duże, o wysokim prestiżu amerykańskie uniwersytety badawcze aniżeli „kontynentalne” uczelnie europejskie. Ponieważ presja oceniana jest przede wszystkim jako „rynkowe” współzawodnictwo na poziomie globalnym, uniwersytety brytyjskie podejmują wiele wysiłków, by przyciągnąć zamorskich studentów – po części dlatego, że płacą oni wyższe czesne, natomiast mniej uwagi poświęcają wewnątrz europejskim programom wymiany (Erasmus) – również dlatego, że studenci z Unii Europejskiej płacą niższe czesne niż studenci angielscy. Inaczej mówiąc, boloński „mit” ma znacznie mniejszą siłę legitymizacyjną dla brytyjskich uniwersytetów i brytyjskich polityków, aniżeli miałby w jakimkolwiek innym kraju europejskim. Dlatego proces boloński nie przyjmuje cech i kształtu znamionujących „zracjonalizowany mit”, zamiast tego brytyjska polityka podejmuje te aspekty, które – by posłużyć się „neoinstytucjonalną argumentacją” – „mit” miałby wypierać: historycznie uwarunkowane konteksty i specyficzne dla kraju potrzeby i problemy. „Zapewnianie jakości wedle stanowiska rządu brytyjskiego wymagać będzie podejścia odwołującego się do specyfiki danego kraju; jego systemu, struktur i wymogów zarówno na poziomie lokalnym, jak i narodowym” (Bologna Process, UK National Report 2004–2005, cyt. za: Cowen 2008, s. 66).

Znaczny potencjał odkształcania i deformowania tworzy się przy rekontekstualizacji abstrakcyjnego modelu skonceptualizowanego na poziomie UE. Jest to spowodowane różnorodnością prawnych i konstytucyjnych tradycji, nie wspominając już o postrzeganiu roli uniwersytetu tak różnego w różnych krajach Unii. Dla przykładu, niemieckie, angielskie bądź hiszpańskie rozumienie „wolności akademickich” czy „autonomii uniwersytetu” różni się znacznie, jako że są one wynikiem nie tylko odmiennej historii i historyczno-politycznych doświadczeń, lecz również odmiennych zapisów w konstytucjach tych krajów (Pritchard 1998; Vidal 1999). Ponadto mechanizmy rekontekstualizacji są warunkowane przez specyfikę kulturową, która określa znaczenia i tym samym tradycje, instytucje i wzory interpretacji dominujące w danym społeczeństwie. Dobitym przykładem może być termin „zatrudnialność” (*employability*), używany w *Deklaracji Bolońskiej* do oznaczenia poziomu kwalifikacji odnoszącego się do pierwszego cyklu kształcenia. Niewątpliwie termin ten nawiązuje do typowej w angielskim systemie formy kształcenia na pierwszym, niższym poziomie (*undergraduate*), której celem był początkowo rozwój osobowości poprzez wczesną specjalizację w jakiejś dziedzinie wiedzy. Otwierało to drogę do zatrudnienia opartego na formalnie poświadczonych akademickich kompetencjach, w dalszej karierze uzupełnia-

nych stopniowo doksztalcaniem organizowanym w miejscu pracy (Johnson, Elton 2005). Jednakże tłumaczenie tego terminu, w sposób nieunikniony związane z tradycją językową, społeczną i symboliczną orientacją systemu edukacji wyższej danego kraju, wywołało wiele nieporozumień i stało się jednym ze źródeł niechęci wobec modelu bolońskiego. Niemiecki kontekst jest tego potwierdzeniem. Przełożenie terminu „zatrudnialność” (*employability*) na silnie wartościujące słowo *Beruf* (Schriewer, Harney 1999) – występujące w takich wyrażeniach, jak *Berufsfähigkeit* (Wissenschaftsrat 2000, s. 119) czy *Berufsqualifizierung* (Hochschulramengesetz 2005, § 19.2; Kultusministerkonferenz 2003), które zostały autoryzowane i włączone do oficjalnych dokumentów – pociągnęło za sobą interpretacje i błędy, których następstwa społeczne i instytucjonalne nie są jeszcze w pełni rozpoznane. Z natury rzeczy tłumaczenie, jego mniej lub bardziej adekwatne interpretacje nie tylko określiły definiowanie akademickich programów i sylabusów, lecz wywołały także sprzeciw wobec procesu bolońskiego, zwłaszcza ze strony tzw. wolnych zawodów (przedstawiciele teologii, medycyny, architektury), zawodów inżynierskich oraz ze strony ich stowarzyszeń i odpowiadających im wydziałów wyższych uczelni.

Wreszcie jest nie do uniknięcia, że środki przedsięwzięte, by wprowadzić model boloński, przedstawione w artykule jako interakcja systemowa i wprowadzający rozmaite deformacje proces, doprowadzą do niezamierzonych, kontrproduktywnych następstw (określanych przez R. Boudona jako *effets pervers*; por. Boudon 1989). Doświadczenia dotychczas zebrane wskazują np., że nowe programy studiów zmniejszają raczej niż zwiększają mobilność studentów w rezultacie skrócenia czasu przewidzianego na realizację programów i zwiększenia wymagań odpowiadających przyznawanym stopniom. Doświadczenia związane z hiszpańskim *asignaturas* (moduły nauczania odpowiadające dyscyplinom wiedzy) także nasuwają obawy, że nowe moduły nauczania i uczenia się, zwłaszcza jeśli opierają się na odpowiadających im podręcznikach, prowadzą do zwiększenia obciążeń wiedzą uznaną za kanoniczną dla danej dyscypliny. W rezultacie napływ nowej wiedzy wynikającej z badań – co powinno być zasadą akademickiego nauczania – staje się wyzwaniem coraz trudniejszym do sprostania. Nie ma także gwarancji, że przyszłe standardy i kryteria wypracowane przez Europejskie Stowarzyszenie Zapewniania Jakości (European Association of Quality Assurance) w badaniach zamawianych przez sferę publiczną będą pobudzać innowacyjność, a nie ją ograniczać. Negatywnym przypadkiem jest tu obsesja paneuropejskiego planowania, która objawiła się we wspieranym przez UE projekcie *Tuning Educational Structures in Europe* (*Harmonizowanie struktur edukacyjnych w Europie*) (Gonzalez, Wageenaar 2003; 2005). Inaczej mówiąc, przynajmniej na razie trudno byłoby przewidywać, czy proklamowana w rozmaitych dokumentach strategicznych i tak silnie lansowana „Europa wiedzy” rzeczywiście prowadzi do Europy zdobywającej przewagę konkurencyjną w zglobalizowanej gospodarce. Czy zatem proces boloński pozostanie „mitem” aż do oficjalnego odwołania go?

Przekład z angielskiego Ireneusz **Białecki**

Literatura

Alesi B., Burger S., Kehm B.M., Teichler U. 2005

Bachelor- und Master-Studi-engänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland (Bachelor's and master's programs in selected European countries compared to Germany), Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn – Berlin.

Allègre C. 2000

Toute vérité est bonne à dire. Entretiens avec Laurent Joffrin (Every truth is worth telling. Conversations with Laurent Joffrin), Robert Laffont & Fayard, Paris.

Arbeitskreis Hochschulgesamtplan 1967

Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg (Study group on higher education development planning [1967], Overall plan for higher education in the State of Baden-Württemberg), Neckar Verlag, Villingen.

Ash M. 2006

Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the U.S., „European Journal of Education”, nr 41, s. 245–267.

Attali J. 1998

Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali (For a European model of higher education. Report of the commission chaired by Jacques Attali), Stock, Paris.

Becker E., Reinhardt-Becker E. (red.) 2006

Mythos USA. „Amerikanisierung” in Deutschland seit 1900 (The USA as a myth. „Americanization” in Germany since 1900), Campus, Frankfurt am Main.

Bergen Communiqué 2005

The European higher education area – Achieving the goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 maja (www.bologna-bergen2005.no).

Berger P.L., Luckmann T. 1967

The social construction of reality, Doubleday, New York.

Berlin Communiqué 2003

Realising the European higher education area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin, 19 września (www.bologna-berlin2003.de).

Berlinguer L. 2001

La scuola nuova (The new school), Laterza, Rome.

BFUG Members 2005

„Behind the Curtain” (www.bologna-bergen2005.no).

Boli J., Thomas G. 1999

Constructing world culture. International nongovernmental organizations since 1875, Stanford University Press, Stanford.

Boudon R. 1989

Effets pervers et ordre social (Counter-productive effects and social order), Presses Universitaires de France & Quadriège, Paris.

Brunsson N. 1989

The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations, John Wiley & Sons, Chichester, UK.

Chabbott C., Ramirez F. 2000

Development and education, w: M. Hallinan (red.): *Handbook of the sociology of education*, Kluwer, Dordrecht, s. 163–187.

Cowen R. 2008

Rules, reform, regulation: The „Bologna Process” and higher education in England, w: D. Palomba (red.): *Changing universities in Europe and the „Bologna Process”. A seven-country study*, Aracne, Rome, s. 47–72.

Drori G., Meyer J., Hwang H. (red.) 2006

Globalization and organization. World society and organizational change, Oxford University Press, Oxford.

Drori G., Meyer J.W., Ramirez F.O., Schofer E. 2003

Science in the modern world polity. Institutionalization and globalization, Stanford University Press, Stanford.

ENQA 2006

European Network for Quality Assurance in Higher Education (www.enqa.eu).

González J., Wagenaar R. (red.) 2003

Tuning educational structures in Europe. Final report, phase one, Universidad de Deusto, Bilbao.

González J., Wagenaar R. (red.) 2005

Tuning educational structures in Europe II. Universities’ contribution to the Bologna Process, Universidad de Deusto, Bilbao.

Hasse R., Krücken G. 2005

Neo-Institutionalismus, transcript, Bielefeld.

HRG 1998 (2005)

Hochschulrahmengesetz (Higher Education Framework Law), Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn – Berlin.

Huber M. 1999

Qualified in Germany – eine Initiative für das 21. Jahrhundert. Memorandum zur künftigen Rolle der Bundesrepublik Deutschland auf dem internationalen Bildungsmarkt (Qualified in Germany – An initiative for the twenty-first century. Memorandum regarding the future role of the Federal Republic of Germany on the international education market), DAAD, Bonn.

Jallade P. (red.) 2004

Le processus de Bologne à mi-parcours (The Bologna process halfway through), „Politiques d’éducation et de formation” (wyd. spec.), nr 12, s. 7–116.

Johnston B., Elton L. 2005

German and UK higher education and graduate employment: The interface between systemic tradition and graduate views, „Comparative Education”, nr 41, s. 351–373.

Kaelble H., Schriewer J. (red.) 2003

Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften (Comparative inquiry and transfer analysis. A stocktaking of comparative methodologies in the social sciences and humanities), Campus, Frankfurt am Main – New York.

Kehm B., Teichler U. 2006

Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process, „Tertiary Education Management”, nr 12, 269–282.

Kivinen O., Nurmi J. 2003

Unifying higher education for different kinds of Europeans. Higher education and work: A comparison of ten countries, „Comparative Education”, nr 39, s. 83–103.

Krücken G. (red.) 2005

Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten (Colleges and Universities in competition – An investigation into the introduction of bachelor’s and master’s programs in German universities), Fakultät für Soziologie (Universität Bielefeld), Bielefeld.

Kultusministerkonferenz 2003

10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003 (Ten propositions concerning the structure of German bachelor’s and master’s programs. Resolution of the Kultusministerkonferenz from 12 June 2003), Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.

London Communiqué 2007

Toward the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world. www.dcsf.gov.uk/londonbologna; www.dcsf.gov.uk/londonbologna/ and www.bologna2009benelux.org; www.bologna2009benelux.org.

Lorenz C. 2006

Higher education policies in the European Union, the „Knowledge Economy” and neo-liberalism, „Social Europe”, nr 2, s. 78–86.

Meyer J. 2005

Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen (World culture. How the Western principles pervade the world), w: G. Krücken (red.), Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Meyer J., Ramirez F. 2003

The world institutionalization of education, w: J. Schriewer (red.): *Discourse formation in comparative education*, wyd. 2, Peter Lang, Frankfurt am Main, s. 111–132.

Meyer J., Rowan B. 1977

Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340–363.

Palomba D. 2004

Le processus de Bologne en Italie (The Bologna process in Italy), „Politiques d’Education et de Formation”, nr 12, s. 53–62.

Palomba D. (red.) 2008

Changing universities in Europe and the „Bologna Process”. A seven-country study, Aracne, Rome.

Pasternack P. 2001

Bachelor und Master – Auch ein bildungstheoretisches Problem (Bachelor’s and master’s programs – also a problem of the philosophy of education), „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft”, nr 4, s. 263–281.

Powell W., DiMaggio P. (red.) 1991

The new institutionalism in organizational analysis, University of Chicago Press, Chicago.

Presidency Conclusions 2000

Lisbon European Council, 23–24 marca, s. 1–2 (http://www.europarl.europa.eu/sumrnit/lisl_en.htm [dostęp 5.04.2009]).

Pritchard R. 1998

Academic freedom and autonomy in the United Kingdom and Germany, „Minerva”, nr 36, s. 101–124.

Ramirez F. 2006

Beyond achievement and attainment studies – Revitalizing a comparative sociology of education, „Comparative Education”, nr 42, 431–449.

Ravinet P. 2005

The Sorbonne meeting and declaration: Actors, shared vision and Europeanisation, Paper presented at the Second Eurodocs International Conference, Stein Rokkan Center for Social Studies, Bergen.

Schriewer J. 1983

Hochschulwesen: Frankreich (The higher education system in France), w: D. Lenzen (red.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, t.10: *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Encyclopedia of educational studies, t. 10: *Study programs and forms of socialization in institutions of higher education*), Klett-Cotta, Stuttgart, s. 546–555.

Schriewer J. 2000

World system and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry, w: T.S. Popkewitz (red.): *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, State University of New York Press, Albany, s. 305–343.

Schriewer J. 2008

Bologna – A Neo-European Myth?, w: D. Palomba (red.): *Changing universities in Europe and the „Bologna-Process”. A seven-country study*, Aracne, Rome, s. 229–258.

Schriewer J., Caruso M. 2005

Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung: Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung (The dynamics of global diffusion and context-specific appropriations: Concepts and methods for the analysis of historical internationalization processes), w: J. Schriewer, M. Caruso (red.): *Nationalerziehung und Universalmethode – frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung* (National education and universal system of instruction – Early forms of the globalization of patterns of institutionalized schooling), Leipziger Universitätsverlag, Leipzig, s. 7–30.

Schriewer J., Harney K. 1999

Beruflichkeit versus Culture technique: Pour une sociogenese de la semantique du travail en France et en Allemagne (Beruflichkeit versus Culture technique: Toward a sociogenesis of work-related semantics in France and Germany), w: C. Didry, P. Wagner, B. Zimmermann (red.): *Le Travail et la Nation. Histoire croisee de la France et de l'Allemagne à l'horizon européen* (Work organization within national spaces. A comparative history of France and Germany in European perspective), Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, s. 107–146.

Schwarz-Hahn S. 2003

Leistungspunkte – Credits – Bonuspunkte? Auf dem Weg zu mehr Kompatibilität im Dickicht der Lehr- und Lernumfangsmessungen (Credit points – bonus points – achievement points? Toward more compatibility in the measurement of teaching and learning performances), Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel.

Steiner-Khamsi G. (red.) 2004

The global politics of educational borrowing and lending, Teachers College Press, New York.

Strang D., Meyer J. 1993

Institutional conditions for diffusion, „Theory and Society”, nr 22, s. 487–511.

Vidal C. 1999

Zur Lehrfreiheit in Spanien (Academic Freedom in Spain), „Wissenschaftsrecht”, nr 32, 303–314.

Wissenschaftsrat 2000

Beschäftigungssystem – Hochschulausbildung – Studienreform: Stellungnahme und Empfehlungen (Employment system – University education and training – Restructuring the courses of study: Statement and Recommendations), Wissenschaftsrat, Cologne.

Witte J. 2006

Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna Process, Center for Higher Education Policy Studies (University of Twente), Enschede.

Witte J., Rüde M., Tavenas E., Hüning L. 2004

Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor? (A comparative study of Anglo-American bachelor's programs: Possible lessons for the definition of a German bachelor's?), „CHE Working Paper”, nr 55), Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

Jan Boguski

Wpływ akademickich inkubatorów przedsiębiorczości na rozwój lokalnej industrializacji i innowacyjności

Budowanie innowacyjnej i konkurencyjnej gospodarki na poziomie lokalnym i regionalnym wymaga obecności na rynku młodych przedsiębiorców mających wyjątkowe umiejętności oraz zaawansowaną wiedzę, którą mogą wdrażać w procesie tworzenia nowoczesnych dóbr. Tego typu działalność wspomaga sfera instytucjonalna w postaci akademickich inkubatorów przedsiębiorczości. Ich istnienie przyczynia się do lepszego zagospodarowania potencjału intelektualnego miejscowego środowiska uczelnianego, dzięki czemu zarówno studenci, jak i naukowcy mogą zakładać nowe firmy oraz tworzyć wartościowe miejsca pracy. Celem artykułu jest omówienie koncepcji akademickich inkubatorów przedsiębiorczości.

Kluczowe słowa: inkubator, przedsiębiorczość, uczelnia, firma, innowacyjność.

Wprowadzenie

O sile współczesnej gospodarki decyduje zaawansowana technologia. Na jej bazie wytwarzane są coraz bardziej innowacyjne produkty. Tego typu sytuacja przekłada się na konkurencyjność kraju. Jako przykład można wymienić rozwinięte państwa Unii Europejskiej. Mają one trzykrotnie wyższy – od naszego kraju – wskaźnik eksportu produktów wytwarzanych przy użyciu najnowocześniejszych technologii. W ich przypadku kształtuje się on na poziomie 15%, natomiast w Polsce – 5%. Porównanie to wskazuje, iż funkcjonujący w naszym kraju sektor przemysłowy wytwarza zwykle towary o średnim poziomie zaawansowania technologicznego. W przypadku coraz silniejszej walki konkurencyjnej na zagranicznych rynkach nie rokuje to dobrze dla polskiego eksportu (Kowalski 2013, s. A4). Sytuacja ta wymaga poszukiwania przez władze publiczne skuteczniejszych rozwiązań w tym względzie. Ważne zadanie ma do spełnienia sfera wspierania przedsiębiorczości oraz wspomaganie technologicznego. Szczególnie istotny jest dostęp do zasobów najnowszej i nieprzeciętnej wiedzy, gdyż ma miejsce zjawisko jej ciągłego dezaktualizowania się pod wpływem rywalizacji krajowych i zagranicznych ośrodków naukowych i firm.

Złożonym wyzwaniom współczesnego rynku może sprostać akademicka przedsiębiorczość. Często zdarza się, iż przedsiębiorczość bywa postrzegana jako pewien walor człowieka. W tym konkretnym przypadku mamy do czynienia ze zbiorem jego właściwości oraz cech charakterologicznych. To sprawia, iż nie można jej przekazywać innym osobom. Wiemy z doświadczenia, że trudno jest także jej się nauczyć. Podobnie jak charakter kształtuje się w ciągu życia (Olearnik 2009, s. 21).

Niepewność współczesnego rynku sprawia, iż studenci, absolwenci oraz naukowcy potrzebują wsparcia instytucjonalnego, aby wcielać w życie śmiało i rzutkie pomysły dotyczące tworzenia biznesu oraz komercjalizacji wyników własnych prac naukowo-badawczych. Rozwijany w jej ramach sektor małych i średnich przedsiębiorstw może stanowić impuls do dalszego rozwoju gospodarczego danego miasta i regionu, w którym funkcjonują. Dlatego wspieranie tego typu przedsiębiorczości powinno być priorytetem dla państwa.

Przedsiębiorczość akademicka na świecie

Funkcjonujące na rynku usług edukacyjnych szkoły wyższe od dawna są postrzegane przez różne sektory gospodarki jako instytucje, które zasadniczo nie przejawiają chęci, aby kształcący się w ich murach studenci oraz wykładowcy prowadzili własny biznes. Dzieje się tak, ponieważ tego typu firmy mogą być konkurencyjne wobec stawianych przez uczelnię zadań dydaktycznych oraz prowadzonych w niej prac badawczych (Matusiak, Guliński, red. 2010, s. 43). Co więcej, od dawna panuje także opinia, iż zakładanie i prowadzenie przez naukowców własnych przedsiębiorstw oraz podejmowanie przez nich komercjalizacji ich wynalazków koliduje z wykonywanymi przez nich badaniami (Matusiak 2006, s.108).

Współczesna przedsiębiorczość akademicka przekreśla wymieniony wcześniej pogląd, iż praca dydaktyczna i badawcza na uczelni może kolidować z prowadzeniem prywatnego biznesu (Matusiak 2006, s. 108). Dzięki temu tworzą się nowe miejsca pracy oraz rozwija się lokalna industrializacja. Wielu studentów oraz absolwentów ma zagwarantowaną w ten sposób pracę i nie musi chodzić do przedsiębiorców i urzędów pracy.

Koncepcja akademickich inkubatorów przedsiębiorczości wspiera zakładanie innowacyjnych przedsiębiorstw przez studentów, doktorantów, absolwentów oraz pracowników naukowych i dydaktycznych (Pluta-Olearnik 2009b, s.18). Co więcej, wpisuje się ona w działalność uniwersytetu przedsiębiorczego, którego celem jest przekształcanie wiedzy teoretycznej w gotowe materialne produkty i usługi służące wzrostowi konkurencyjności państwa. Należy jednak pamiętać, iż nie wszyscy naukowcy oraz studenci są urodzonymi biznesmenami. Wprawdzie w historii pojawiali się tacy wynalazcy, jak: Bell, Edison oraz Dell, ale były to osobowości wielkiego formatu, które należały do nielicznego grona osób działających jednocześnie jako przedsiębiorcy oraz wynalazcy (Wissema 2005, s.12).

Analizując literaturę dotyczącą stref dynamicznego rozwoju na świecie, można dostrzec udane działania w zakresie łączenia funkcji naukowej z biznesową. W 1881 roku Horacy Darwin z Uniwersytetu w Cambridge w Wielkiej Brytanii utworzył przedsiębiorstwo, które rozpoczęło wytwarzanie aparatury naukowej dla brytyjskich uczelni wyższych. W latach późniejszych rozszerzyło asortyment wyrobów o aparaturę dla przemysłu (Benko 1993, s. 117).

Udane przedsięwzięcie w obszarze biznesu zaobserwowano w 1886 roku. Wówczas to z laboratorium fizyki na Uniwersytecie Cambridge odszedł W.G. Pye i założył własną firmę. Zajmowano się w niej tworzeniem oraz produkcją aparatury naukowej (Benko 1993, s. 117). W taki sposób naukowcy pracujący na różnych uczelniach wyższych w świecie zakładali własne biznesy, realizowali marzenia oraz zarabiali pieniądze, dzięki którym stawali się bogaci i stawni.

Idea silnego zaangażowania środowiska akademickiego w działalność wytwórczą nasiliła się po drugiej wojnie światowej. Symbolem nowego podejścia w tym względzie stała się znana na całym świecie Dolina Krzemowa na Zachodzie oraz „Naucznyj gorodok” na Wschodzie. Ten ostatni był radzieckim kompleksem łączącym sferę przemysłową z nauką (Matusiak 2010c, s. 27).

Oprócz naukowców, akademicka przedsiębiorczość pozostaje także domeną studentów. W 1938 roku David Packard i William Hewlett z Uniwersytetu Stanford w Stanach Zjednoczonych założyli firmę, która stała się w kolejnych dziesięcioleciach znana na całym świecie. Reprezentowała branżę *high-tech*. Od ich nazwisk pochodzi nazwa wspomnianego przedsiębiorstwa (Benko 1993, s.68).

David Packard oraz William Hewlett kreowali swoje wynalazki w garażu (Glinka, Gudkova 2011, s. 20). Z kolei Larry Page oraz Sergey Brin rozpoczęli przygodę z internetem w akademiku. Poznali się w 1995 roku na Uniwersytecie Stanford. Rok później opracowali wyszukiwarkę noszącą na początku nazwę BackRub. W 1998 roku założyli firmę Google, która stała się znana na całym świecie (Google 2014).

Ogromny wpływ na rozwój akademickiej przedsiębiorczości w USA ma korzystny dla niej system prawny. Przyjęcie przez tamtejszy Kongres, pod koniec 1980 roku, uchwały senatorów Bircha Bayha i Boba Dole'a przyczyniło się do gwałtownego rozwoju przedsiębiorczości w środowisku uczelnianym. Dzięki niej naukowcy, którzy realizowali badania ze środków publicznych, mogli patentować i komercjalizować własne wyniki badań. Przyczyniła się ona do powstania w Stanach Zjednoczonych tysięcy firm wysokich technologii (*Narodowy Program...* 2009, s. 7).

Współczesnych nauczycieli oraz studentów, którzy tworzą własne firmy naukowe oraz technologiczne określa się mianem „technostarterów”. Są to grupy ludzi, które funkcjonują na rynku, mogą eksploatować zaawansowane technologie oraz wdrażać nowoczesne rozwiązania techniczne. Zalicza się ich do grona przedsiębiorców, którzy podejmują działania celem stosowania w praktyce gospodarczej określonej koncepcji technicznej bądź technologii (Wissema 2005, s.10).

Przedsiębiorczość akademicką można wspierać, promując ją w rodzimych środowiskach uczelnianych lub, jak to uczyniły władze brazylijskie, wysyłać młodych ludzi na studia zagraniczne w ramach programu „Nauka bez granic”, aby kształcili się na wiodących uniwersytetach w różnych państwach na kuli ziemskiej oraz mogli bronić doktoraty w priorytetowych dla gospodarki dziedzinach. Tego typu działanie stwarza nadzieję, iż wracając do ojczyzny, zaangażują się w przemiany gospodarcze (*Wywiad...* 2014, s. 12).

Instytucjonalizacja przedsiębiorczości

Początki instytucjonalizacji przedsiębiorczości na świecie sięgają drugiej połowy XX stulecia. Na ten okres przypada etap uruchamiania lokalnych programów oraz rozwój usług na rzecz ich wspierania (Matusiak, red. 2010).

Dzieje małego i średniego biznesu pokazują, iż pierwszy inkubator przedsiębiorczości został utworzony w Stanach Zjednoczonych. Miało to miejsce w 1959 roku w opuszczonej fabryce Massey Ferguson w Batavia w Nowym Jorku (Wiggins, Gibson 2003). Inicjatywa ta zapoczątkowała rozwój tego typu instytucji w USA, a następnie w różnych krajach Zachodniej Europy. W następnych latach zaczęto wprowadzać inkubatory także na innych kontynentach.

Do 1980 roku na terenie Stanów Zjednoczonych funkcjonowało zaledwie 12 inkubatorów. W 1985 roku ich liczba wzrosła do 40. Na przełomie XX i XXI wieku było ich w USA 850 (Wiggins, Gibson 2003). Jeśli chodzi o świat, trudno oszacować liczbę wdrażanych programów. Podaje się tylko informację o ponad 9 tys. funkcjonujących inkubatorów przedsiębiorczości (Matusiak, red. 2010).

Realizowana w wielu krajach świata przedsiębiorczość akademicka koncentruje się na prowadzeniu przez naukowców i studentów działalności skierowanej na przekształcanie wykonywanych na uczelniach badań w gotowe produkty. Jest to możliwe dzięki wykorzystaniu miejscowego środowiska uczelnianego. Tego typu działalność prowadzi do wzrostu innowacyjności i konkurencyjności gospodarki krajowej (Lisiński 2010, s. 25).

Współczesne inkubatory przedsiębiorczości można postrzegać na dwóch poziomach:

- 1) jako narzędzia niekomercyjne, które wspomagają zakładanie oraz rozwój nowych przedsiębiorstw, umożliwiając ich powstawanie i start we wczesnych okresach rozwoju nowego biznesu;
- 2) jako przestrzeń, na którą składają się różne pomieszczenia wyposażone w odpowiednie media przystosowane do prowadzenia działalności wytwórczej albo usługowej po korzystnych stawkach finansowych (Kozak, Pyszkowski, Szewczyk 2001, s. 19).

Przedsiębiorczość akademicka w Polsce – jej cele i zadania

Angażowanie pracowników naukowo-dydaktycznych w działalność przemysłową zaczęło się w naszym kraju w połowie lat osiemdziesiątych XX wieku. Jako pierwsza zapoczątkowała to Akademia Ekonomiczna w Poznaniu (Matusiak 2010c, s. 27).

W latach 1990–1991 zaczęły powstawać w Polsce pierwsze inkubatory innowacji oraz przedsiębiorczości. Jako przykład można wymienić m.in. Wielkopolskie Centrum Innowacji i Przedsiębiorczości w Poznaniu. Inicjatywy te miały charakter lokalny. Były wspierane przez kierownictwa szkół wyższych oraz władze miejskie i wojewódzkie (*Historia...* 2014). W 1998 roku na Uniwersytecie Warszawskim uruchomiono Uczelniany Ośrodek Transferu Technologii. Został założony w celu lepszego wykorzystania potencjału miejscowej uczelni w różnych sektorach gospodarki. Szczególnie chodziło o wspieranie działań na rzecz wdrażania w praktyce gospodarczej wyników prac miejscowych pracowników nauki (*Uchwała...* 1998).

W ramach Uczelnianego Ośrodka Transferu Technologii Uniwersytetu Warszawskiego zaczął działać pierwszy program preinkubacji pomysłów biznesowych dla studentów pt. *Student z Pomysłem* (Zasiadły 2005, s.13–14). W 2004 roku nastąpił wzrost zainteresowania wspomnianymi inicjatywami wśród uczelni wyższych oraz studentów należących do Forum Business Centre Club (Matusiak 2010b, s. 27). W tym samym roku Ministerstwo Gospodarki i Pracy ogłosiło konkurs na akademickie inkubatory przedsiębiorczości (Matusiak 2006, s. 370).

Znaczenie inkubatorów przedsiębiorczości znalazło swoje odzwierciedlenie w regulacjach prawnych. Zgodnie z *Ustawą z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym* postrzegano je jako instytucje, które wspierają działalność gospodarczą prowadzoną przez miejscowe środowiska akademickie (*Ustawa...* 2005). Określono je jako jednostki ogólnouczelniane, które kładły nacisk na wspomaganie wykładowców, pracowników badawczych oraz studentów będących przedsiębiorcami. Zgodnie z nowelizacją wspomnianej ustawy (z dnia 11 lipca 2014 roku, „Dziennik Ustaw” 2014, poz. 1198) rektor uczelni publicznej – po zasięgnięciu opinii senatu – zatrudnia dyrektora akademickiego inkubatora przedsiębiorczości. W przypadku szkoły niepublicznej czyni to organ wymieniony w jej statucie.

Inkubatory przedsiębiorczości są instytucjami, które wspierają nowe firmy. W związku z tym przedkładają im dogodne oferty, które sprowadzają się m.in. do:

- wydzielania im lokali na działalność biznesową,
- świadczenia różnych usług doradczych,
- niesienia pomocy w zdobywaniu środków finansowych,
- ofiarowywania pomocy w nawiązywaniu kontaktów handlowych (Pluta-Olearnik 2009b, s. 18).

Poza inkubatorami w literaturze poświęconej przedsiębiorczości mamy do czynienia z preinkubatorami. Te ostatnie instytucje najczęściej powstają w ramach szkół wyższych. Zalicza się je do wyspecjalizowanych jednostek, które zajmują się obsługą przedsiębiorców na początkowym etapie zakładania firmy (Matusiak 2011, s. 209). Wspomagają studentów, doktorantów, pracowników naukowych oraz absolwentów na rynkach. Służą pomocą podczas wyboru najbardziej obiecujących koncepcji rynkowych. Pomysły są najpierw analizowane, a potem doskonalone. W ten sposób rosną ich szanse powodzenia. W ramach wspomnianych instytucji ma miejsce stymulowanie idei biznesowych oraz formułowanie się studenta jako przedsiębiorcy (Cieślik i in. 2011).

Podstawowymi celami zakładanych na świecie inkubatorów przedsiębiorczości są m.in.:

- zagospodarowanie nieruchomości przemysłowych, tak aby zostały przystosowane do prowadzenia aktualnej działalności gospodarczej,
- tworzenie nowych miejsc pracy,
- rozwój lokalnej industrializacji,
- ożywienie gospodarcze regionu.

Współczesna przedsiębiorczość akademicka dotyczy różnych aspektów działalności gospodarczej. Kluczową rolę odgrywają:

- tworzenie firm akademickich typu *spin-off* oraz *spin-out*,
- komercjalizacja efektów badawczych na uczelniach wyższych (Lisiński 2010, s. 25).

Akademickie inkubatory przedsiębiorczości w Polsce

Promocja akademickiej przedsiębiorczości sprawiła, iż w 2011 roku funkcjonowało w naszym kraju ponad 130 różnego typu programów zajmujących się inkubacją przedsiębiorczości (Matusiak, red. 2010). Należy zaznaczyć, iż wiele z nich było akademickimi inicjatywami dotyczącymi przedsiębiorczości.

Wśród preinkubatorów należy m.in. wyróżnić:

- Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości na Uniwersytecie Zielonogórskim,
- Dolnośląski Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości we Wrocławskim Parku Technologicznym,
- Preinkubator Akademicki Podkarpackiego Parku Technologicznego w Rzeszowie,
- Poznański Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości Stowarzyszenia Poznański Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości (Stowarzyszenie Organizatorów Ośrodków... 2014).

W ramach Fundacji Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości działają w naszym kraju m.in.:

- Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie,
- Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości na Uniwersytecie Rzeszowskim,
- Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie,
- Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego,
- Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości Uniwersytetu Gdańskiego (Stowarzyszenie Organizatorów Ośrodków... 2014).

Zakładane w środowisku akademickim inkubatory przedsiębiorczości są ważnym ogniwem modelu uniwersytetu trzeciej generacji oraz wsparcia przedsiębiorczości akademickiej (Matusiak 2010a). Tego typu sytuacja dowodzi, iż inkubator przedsiębiorczości stanowi nieodłączny element uniwersytetu przedsiębiorczego, w którym najbardziej zdolni i przedsiębiorczy studenci oraz naukowcy mogą rozwijać własne pomysły w sferze biznesu. Szczególnym priorytetem powinny być objęte koncepcje dotyczące zaawansowanych technologii mających wpływ na budowanie przewagi konkurencyjnej firmy na rynku.

Wśród funkcjonujących w naszym kraju akademickich instytucji wspierających rozwój biznesu należy wyróżnić założony w 2007 roku inkubator przedsiębiorczości w Kielcach. Powstał z inspiracji tamtejszego środowiska studenckiego. Na swoim koncie zapisał wiele znaczących sukcesów. W ciągu pierwszych sześciu miesięcy odwiedziło go ponad 120 osób. Miejscowi pracownicy zorganizowali – w ciągu kolejnych trzech lat – ponad 60 szkoleń oraz warsztatów. Ogółem zostało przeszkolonych – w tym czasie – ponad 2300 studentów kieleckich szkół wyższych. Powstało tu niemal 130 firm, a ponad 250 osób uzyskało doradztwo, jak założyć i prowadzić własny biznes (AIP – Kielce 2014).

Akademickie inkubatory przedsiębiorczości funkcjonują także w ramach instytucji wspomagania technologicznego. Jeden z nich działa od 2006 roku na terenie Wrocławskiego Parku Technologicznego. Powołano go w wyniku działań przedstawicieli środowiska akademickiego miasta Wrocławia, tj. Uniwersytetu Wrocławskiego, Politechniki Wrocławskiej, Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu oraz Wrocławskiego Parku Technologicznego. We wspomnianym inkubatorze wrocławscy akademicy mogą prowadzić własne firmy. Jego oferta adresowana jest do studentów, absolwentów, doktorantów i pracowników naukowych. Stwarza on dogodne warunki organizacyjno-techniczne osobom kreatywnym

i innowacyjnym. Dzięki temu mogą oni zakładać w nim swoje firmy, a po wyjściu z niego samodzielnie funkcjonować na rynku. W 93 firmach, które działają w inkubatorze, pracuje około 240 osób (DAIP 2014). Z akademickiego inkubatora mogą korzystać osoby, które wypełnią wniosek oraz przedłożą biznesplan. Mamy dwie fazy rekrutacji ludzi z pomysłami, których dokonują rady nadzorujące:

- Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości Uniwersytetu Wrocławskiego jako pierwsza,
- Dolnośląski Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości przy Wrocławskim Parku Technologicznym jako druga (AIP we Wrocławiu 2014).

Własny inkubator przedsiębiorczości posiada Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Uchodzi on za największą tego typu instytucję w stolicy. Z danych wynika, iż w 2010 roku liczba firm typu *start-up* – we wspomnianej instytucji – zwiększyła się o blisko 60% i wynosiła ponad 120 firm. Z kolei na koniec 2013 roku w inkubatorze funkcjonowało ich 200. Instytucja ta kładzie nacisk zarówno na liczbę *start-upów*, jak i na ich jakość. Wśród firm, które wyszły z tegoż inkubatora, należy wymienić m.in. SunshineProfits.com, Meblobranie.pl oraz MacLife.pl (AIP przy SGH 2014).

Uważa się, iż w polskich akademickich inkubatorach przedsiębiorczości funkcjonuje ponad 1400 firm (AIP 2014). Mimo znaczącej ich liczby, co należy podkreślić, aktualny poziom polskiej przedsiębiorczości akademickiej rozpatrywanej w kategoriach posiadania własnej firmy typu *spin-off* oraz *spin-out* pozostaje nadal znikomym. Według danych jedynie 6% badanych przedstawicieli środowiska akademickiego może poszczycić się własną firmą. W przypadku kadry naukowej stanowi to 9%, a studentów – 2% (Banerski i in. 2009, s. 10–11).

Niski wskaźnik studentów działających w biznesie powinien wzrastać. Duża w tym rola władz państwowych oraz uczelni wyższych. Młodzi ludzie dysponują nowoczesną wiedzą, która może być przydatna na rynku. Prowadzone w środowisku akademickim badania dowodzą, iż częściej swoją firmę pragną założyć studenci – to marzenie 51% badanych. Jeśli chodzi o pracowników nauki, wskaźnik ten kształtuje się na poziomie 31%. Badania wskazują również, iż co trzeci respondent wyrażał chęć posiadania niezależnej od szkoły wyższej firmy. Z kolei co piąty był zdania, iż powinna być zależna od macierzystej uczelni (Banerski i in. 2009).

Potencjał intelektualny środowiska akademickiego

Współczesny sektor szkolnictwa wyższego występuje nie tylko w roli dostawcy wiedzy, kwalifikacji oraz umiejętności, ale także uchodzi za lidera jej kreowania. Dzieje się tak wskutek realizacji na uczelniach mniej lub bardziej zaawansowanych badań naukowych, które są ukierunkowane na rozwój innowacyjności w różnych sektorach gospodarki lokalnej i krajowej (Pluta-Olearnik 2009a, s. 11).

Współcześni przedsiębiorcy akademicy są wg Michaela Clouera doceniani jedynie przez niewielką grupę społeczeństwa (A Academic Entrepreneur 2014). Dzieje się tak z powodu postrzegania uczelni jako instytucji dydaktycznej i badawczej, a nie przemysłowej. Podobna sytuacja ma miejsce w polskich warunkach. Funkcjonujące w naszym kraju inkubatory powinny być w szczególności ukierunkowane na nowe rozwiązania dla przemysłu. Tego typu sytuacja wymaga ścisłej współpracy z małym i średnim biznesem. Przyjmuje się,

iż większość studentów oraz wykładowców uczelni technicznych bardziej koncentruje się na samych technologiach oraz ich wdrażaniu w biznesie aniżeli na procesie ich finansowania (Wissemma 2005, s. 11). Stąd wielka rola przypada inkubatorom we wspomaganiu twórców nowych firm i produktów w wejściu na rynki oraz pozyskiwaniu z Unii Europejskich i innych źródeł środków finansowych na zakładanie i prowadzenie biznesu.

Zróznicowany potencjał intelektualny uczelni wyższych może być szansą lub barierą dla przedsiębiorców akademickich. Ich poziom zależy m.in. od:

- jakości kadry naukowo-dydaktycznej,
- poziomu wiedzy i umiejętności studentów,
- obowiązujących programów kształcenia,
- współpracy z krajowymi i zagranicznymi ośrodkami akademickimi,
- dostępu do środków finansowych pozwalających zatrudniać wybitnych naukowców oraz nabywać nowoczesną aparaturę badawczą.

Wskaźnikami świadczącymi, iż konkretne środowisko akademickie ma mniejszy lub większy potencjał intelektualny, są m.in.:

- pozyskiwane granty krajowe i zagraniczne,
- patenty krajowe i zagraniczne,
- absolwenci pracujący w prestiżowych firmach krajowych i zagranicznych,
- uczestnicy olimpiad, konkursów i zawodów ogólnopolskich i międzynarodowych.

Wysoki potencjał intelektualny wielu polskich uczelni wyższych potwierdzają zwycięstwa naszych studentów na międzynarodowych konkursach. Można tu wymienić np. studentów z Wydziału Mechanicznego Politechniki Białostockiej. Drugi raz zdobyli pierwsze miejsce na rozgrywanych w 2013 oraz 2014 roku międzynarodowych zawodach University Rover Challenge w stanie Utah w Stanach Zjednoczonych. Ich łaziki o nazwie Hyperion okazały się bezkonkurencyjne wśród pozostałych maszyn zaprezentowanych na tym konkursie (WMPB 2014).

Potencjał intelektualny uczelni wyższych wzmacniają prowadzone w miejscowych katedrach i laboratoriach badania naukowe. Im bardziej ambitne są ich działania, tym bardziej rozległa jest wiedza, której dostarczają, tym większe umiejętności i kompetencje w danym obszarze badawczym zdobywają naukowcy i studenci.

Utworzenie na uczelni wyższej inkubatora przedsiębiorczości pozwala lepiej zagospodarować tkwiący w miejscowym środowisku akademickim potencjał intelektualny. Działający w ich ramach studenci i naukowcy mogą korzystać z:

- laboratoryjnej aparatury badawczej,
- doradztwa technologicznego świadczonego przez specjalistów,
- posiadanej przez wykładowców nowoczesnej wiedzy (Santarek, red. 2008, s. 112).

Podsumowanie

Akademickie inkubatory mogą przyczyniać się do wzrostu poziomu produkcji dóbr zaawansowanych technologicznie, a także do podwyższania ich wskaźników eksportowych. Jest to możliwe, gdyż studenci, absolwenci oraz naukowcy – zwłaszcza uczelni technicznych, rolniczych czy medycznych – posiadają nowoczesną wiedzę, wyjątkowe umiejętności oraz kompetencje.

Wspierając rozwój biznesu na poziomie lokalnym, akademickie inkubatory stanowią nową formę jego promocji w środowisku uczelnianym. Ich zadaniem staje się wspomaganie ludzi o rzutkich pomysłach. Są adresowane do studentów oraz naukowców, którzy mają plany na jego prowadzenie, lecz nie dysponują dostatecznymi możliwościami finansowymi oraz wsparciem merytorycznym, aby tego dokonać na współczesnym, niestabilnym rynku.

Jako instytucje działające na rzecz rozwoju przedsiębiorczości pozwalają redukować bezrobocie wśród absolwentów uczelni wyższych. Świadczą także doradztwo zawodowe, co jest rzeczą istotną dla studentów i naukowców wkraczających na segmenty rynkowe, w których panuje silna konkurencja.

Funkcjonując w środowisku akademickim, inkubatory przedsiębiorczości przyczyniają się do:

- zagospodarowania wiedzy i umiejętności studentów i naukowców,
- tworzenia nowych firm oraz atrakcyjnych miejsc pracy.

Akademickie inkubatory przedsiębiorczości wychodzą naprzeciw potrzebom środowiska akademickiego. Wpisują się w działania uniwersytetów przedsiębiorczych. Dzięki nim studenci i naukowcy mogą komercjalizować własne wyniki prac badawczych.

Sukces współczesnych inkubatorów przedsiębiorczości w naszym kraju zależy m.in. od:

- wysokiego poziomu kształcenia w katedrach i laboratoriach badawczych,
- wysokiej klasy infrastruktury naukowo-badawczej na uczelni,
- dostępu do grantów i kredytów oraz funduszy wysokiego ryzyka,
- poziomu doradztwa zawodowego,
- dostępu do najnowszej wiedzy technologicznej,
- obecności w pobliżu uczelni silnych skupisk przemysłowych, co sprzyja przepływowi wiedzy i ludzi,
- naukowców tej miary co założyciele stref dynamicznego rozwoju na świecie (np. Fred Terman w Dolinie Krzemowej).

Przykład studentów z Politechniki Białostockiej wyraźnie dowodzi, iż istnieją w naszym kraju skupiska akademickie o wysokim potencjale intelektualnym, który należy zagospodarować. Obecność tego typu ludzi staje się inspiracją do budowy środowisk na rzecz przedsiębiorczości i innowacyjności. Szczególnie dotyczy to obszarów wysokich technologii związanych z elektroniką, nanotechnologią, medycyną, biotechnologią, energetyką, robotyką, motoryzacją oraz przemysłem kosmicznym.

Doświadczenie wielu stref dynamicznego rozwoju na świecie pokazuje, iż zatrudnieni na uczelniach lub w laboratoriach badawczych naukowcy mogą tworzyć – po odejściu z nich – firmy odpryskowe. W ten sposób wokół szkół wyższych powstają przedsiębiorstwa prowadzące działalność w tych lub podobnych sektorach gospodarki.

W przypadku uczelni technicznych zalecane jest tworzenie inkubatorów technologicznych, a w przypadku szkół humanistycznych i ekonomicznych – inkubatorów przedsiębiorczości. Te pierwsze pozwalają lepiej i skuteczniej realizować nowoczesne rozwiązania techniczne dla przemysłu, natomiast drugie – redukować bezrobocie wśród przyszłych absolwentów szkół wyższych, umożliwiając kreowanie firm często w sektorze usług.

LITERATURA

A Academic Entrepreneur 2014

<http://www.academicentrepreneur.wordpress.com/page/2/> (dostęp 29.08.2014).

AIP 2014

Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości (<http://s.inkubatory.pl/pl/sie-aip> [dostęp 24.07.2014]).

AIP – Kielce 2014

Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości – Kielce (<http://aipkielce.pl/> [dostęp 8.09.2014]).

AIP przy SGH 2014

Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości przy SGH (http://www.aipsgh.pl/o_inkubatorze [dostęp 4.09.2014]).

AIP we Wrocławiu 2014

Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości we Wrocławiu (<http://www.uni.wroc.pl/node/3908>, [dostęp 4.09.2014]).

Banerski G., Gryzik A., Matusiak K.B., Mażewska M., Stawasz E. 2009

Przedsiębiorczość akademicka. Raport z badania, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa (<http://www.parp.gov.pl/files/74/81/305/5022.pdf> [dostęp 22.07.2014]).

Benko G. 1993

Geografia technopolii, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Cieślik J., Guliński J., Matusiak K.B., Skala-Poźniak A. 2011

Edukacja dla przedsiębiorczości akademickiej, PARP, Warszawa. Cyt. za: Matusiak K.B., *Preinkubator (Preincubator)*, w: K.B. Matusiak (red.): *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011.

DAIP 2014

Dolnośląski Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości (<http://www.technologpark.pl/pl/daip> [dostęp 8.09.2014]).

Glinka B., Gudkova S. 2011

Przedsiębiorczość, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa.

Google 2014

<http://www.google.pl/intl/pl/about/company/> (dostęp 14.08.2014).

Historia... 2014

Historia i osiągnięcia. Tak było na początku, Stowarzyszenie Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce – SOOIPP (<http://www.sooipp-org.pl/historia-i-osia-gnienia.html> [dostęp 10.09.2014]).

Kowalski J.K. 2013

Teraz Polska: stoimy meblami i żywnością, „Dziennik Gazeta Prawna”, nr 211.

Kozak M., Pyszkowski A., Szewczyk R. 2001

Słownik rozwoju regionalnego, Polska Agencja Rozwoju Regionalnego, Warszawa.

Lisiński M. 2010

Czynniki determinujące skuteczność przedsiębiorczości akademickiej, w: M. Duczmal, J. Żurawska (red.): *Przedsiębiorczość akademicka – nauka i gospodarka*, cz. I, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole.

Matusiak K.B. 2006

Rozwój systemów wsparcia przedsiębiorczości – przesłanki, polityka i instytucje, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom – Łódź.

Matusiak K.B. 2010a

Budowa powiązań nauki z biznesem w gospodarce opartej na wiedzy. Rola i miejsce uniwersytetu w procesach innowacyjnych, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa, s. 20. Cyt. za: Matusiak K.B., *Preinkubator (Preincubator)*, w: K.B. Matusiak (red.): *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011, s. 209.

Matusiak K.B. 2010b

Preinkubatory i akademickie inkubatory przedsiębiorczości, w: K.B. Matusiak (red.): *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce. Raport 2010*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, s. 27 (http://www.sooipp.org.pl/layout/raport_2010.pdf).

Matusiak K.B. 2010c

Uwarunkowania rozwoju infrastruktury wsparcia w Polsce, w: K.B. Matusiak (red.): *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce. Raport 2010*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa (http://www.sooipp.org.pl/layout/raport_2010.pdf).

Matusiak K.B. (red.) 2010

Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce. Raport, PARP, Warszawa. Cyt. za: Matusiak K.B., *Inkubacja przedsiębiorczości (Entrepreneur Incubation)*, w: K.B. Matusiak (red.): *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, s. 99.

Matusiak K.B. 2011

Preinkubator (Preincubator), w: K.B. Matusiak (red.): *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

Matusiak K.B., Guliński J. (red.) 2010

System transferu technologii i komercjalizacji wiedzy w Polsce – siły motoryczne i bariery, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Poznań – Warszawa.

Narodowy Program... 2009

Narodowy Program Foresight Polska 2020. Wyniki, Warszawa (http://www.foresight-polska2020.pl/export/sites/foresight/pl/news/files/Wyniki_NPF-Polska_2020.pdf [dostęp 22.07.2014]).

Olearnik J. 2009

Przedsiębiorczość uczelni i jej cztery atrybuty, w: M. Pluta-Olearnik (red.): *Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Pluta-Olearnik M. 2009a

Uczelnia i jej otoczenie, w: M. Pluta-Olearnik (red.): *Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Pluta-Olearnik M. 2009b

Współpraca uczelni z podmiotami otoczenia, w: M. Pluta-Olearnik (red.): *Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Santarek K. (red.) 2008

Transfer technologii z uczelni do biznesu. Tworzenie mechanizmów transferu technologii, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

Stowarzyszenie Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce 2014

<http://www.sooipp.org.pl/akademickie-inkubatoryprzedsiębiorczosci.html> (dostęp 14.08.2014).

Uchwała... 1998

Uchwała nr 199 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego. Cyt. za: Uniwersytecki Ośrodek Transferu Technologii (<http://www.uott.uw.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=465> [dostęp 8.09.2014]).

Ustawa... 2005

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym, t.j. „Dziennik Ustaw” z 2012 roku, poz. 572 (ostatnia nowelizacja „Dziennik Ustaw” z 2015 roku, poz. 357).

Wiggins J., Gibson D.V. 2003

Overview of US incubators and the case of the Austin Technology Incubator. *Int. J. Entrepreneurship and Innovation Management*, t. 3

(<http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/14888/ic2-2003-overview-of-US-incubators.pdf?sequence=2> [dostęp 30.07.2014]).

Wissema J.G. 2005

Technostarterzy. Dlaczego i jak?, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

WMPB 2014

Wydział Mechaniczny Politechniki Białostockiej (<http://www.wm.pb.edu.pl/aktualnosci-wydzial/Hyperion-w-Krakowie,607.html> [dostęp 28.07.2014]).

Wywiad... 2014

Wywiad Małgorzaty Borkowskiej z ambasadorem Brazylii w Polsce Jorge Geraldo Kadri pt. Wiedza to władza, „Fakty i Mity”, nr 30.

Zasiadły K. 2005

Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości (AIP) (academic entrepreneurship incubator), w: K.B. Matusiak (red.): *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

Marcin Duszyński

Zarządzanie programami z walidacją brytyjskiego uniwersytetu

Autor artykułu porusza zagadnienia związane z prowadzeniem programów, które uzyskały walidację od brytyjskiego uniwersytetu. Po procedurze walidacyjnej uczelnia partnerska zmuszona jest wdrożyć wiele rozwiązań i systemów, by umożliwić Brytyjczykom efektywny nadzór nad programem, zintegrować jego administrację, procesy dydaktyczne oraz zapewnić dbałość o jakość podejścia do całego przedsięwzięcia. Uzyskana walidacja zapewnia przewagę konkurencyjną na rynku lokalnym, ale jednocześnie pociąga za sobą rozmaite wyzwania i koszty, tak organizacyjne, kulturowe, jak i finansowe, stanowiące poważne obciążenie zasobów uczelni partnerskiej. Przedstawione w tekście praktyczne doświadczenia walidacyjne autora pozwalają zrozumieć praktyczną stronę prowadzenia walidacji.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, współpraca międzynarodowa, wspólne programy, walidacja, *due diligence*, zarządzanie programem, uniwersytet brytyjski.

Wprowadzenie

W „Nauce i Szkolnictwie Wyższym” nr 2/38/2011 opisałem typologię możliwych sposobów współpracy programowej między brytyjskimi uniwersytetami a instytucjami partnerskimi, pragnącymi oferować ich programy w formie *collaborative provision*¹. Współpraca ta jest definiowana przez brytyjską Quality Assurance Agency (QAA) następująco: „[...] proces edukacyjny prowadzący do uzyskania dyplomu lub punktów kredytowych (pozwalających na uzyskanie dyplomu), a prowadzony i/lub wspierany i/lub egzaminowany we współpracy z instytucją partnerską” [tłum. własne] (QAA 2010, cz. 2, s. 13).

Artykuł koncentrował się na walidacji jako najkorzystniejszej dla partnera formie współpracy, będącej jedną z siedmiu spotykanych w Wielkiej Brytanii możliwości *collaborative provision*:

¹W artykule używane są terminy angielskie stanowiące trzon dyskursu akademickiego w Wielkiej Brytanii nt. międzynarodowej współpracy akademickiej, budowy programów oraz jakości kształcenia.

1. Franczyza (*franchised provision*) to programy autorskie, które są nadzorowane i administrowane przez przyznającego dyplom, a prowadzone przez podwykonawcę. Te same programy funkcjonują u franczyzodawcy.
2. Walidacja (*validation*) to programy przygotowane i przedstawione przez operatora, które są uznane za prawdziwe/pełne programy akademickie przez przyznającego tytuł walidatora, który *de facto* włącza je do swojego *portfolio*, chociaż nie oferuje ich u siebie dla swoich studentów².
3. Wspólne programy (*joint awards*) to programy prowadzone wspólnie przez dwie instytucje, kończące się jednym dyplomem, na którym obie instytucje są wymienione jako przyznające jeden tytuł.
4. Podwójne programy (*dual awards*) to programy prowadzone wspólnie, ale kończące się przyznaniem oddzielnych dyplomów przez każdego z partnerów.
5. Progresja programowa (*progression* lub *articulation*) to programy przygotowawcze lub częściowe, dzięki ukończeniu których absolwent „podwykonawcy” ma zagwarantowany wstęp na wyższe/pełne programy instytucji oferującej dyplomy.
6. Kształcenie na odległość (*distance learning*), w którym student zobowiązany jest odbyć tylko część zajęć i egzaminów w uczelni (w przypadku *collaborative provision* w siedzibie operatora).
7. „Latająca kadra” (*flying faculty*, zwane również *distributed delivery* – rozrzucone nauczanie) to program prowadzony u operatora, ale u którego całość (lub większość) zajęć i egzaminów prowadzi kadra uczelni przyznającej dyplom. Instytucja partnerska dostarcza wtedy pewne wyspecjalizowane zasoby, a całość zarządzana jest z brytyjskiego uniwersytetu.

Zaproponowałem następujące terminy: „walidator”, czyli uniwersytet dokonujący walidacji programów; „operator”, czyli instytucja prowadząca walidowane programy; „walidacja” jako proces zdobywania uprawnień do prowadzenia programu oraz „zwalidowany”, oznaczający instytucję, w której proces walidacji zakończył się pozytywnie i brytyjski program zostaje uruchomiony. Przez „dyplom” (*degree*) należy rozumieć zakończenie pełnego programu akademickiego przyznaniem tytułu licencjata lub magistra.

Zidentyfikowałem również cztery główne etapy uzyskiwania aprobaty od brytyjskiego uniwersytetu (pomimo zróżnicowania procesu walidowania partnera w różnych instytucjach): zapytanie ofertowe ze strony zainteresowanego partnera, przygotowanie i złożenie wniosku o walidację instytucji, następnie wniosek o walidację konkretnego programu oraz sam *validation event*, czyli wizytację brytyjskiej delegacji, mającej na celu weryfikację wniosku programowego oraz podjęcie ostatecznej decyzji. Na każdym etapie brytyjski uniwersytet dokonuje *due diligence*, czyli dokładnej analizy potencjalnego partnera, tak by upewnić się, że ten ma wystarczające zasoby, wolę instytucjonalną oraz pozycję rynkową, mogące zapewnić sprawne funkcjonowanie programu. Dodatkowo sprawdzana jest otwartość na wdrożenie brytyjskich systemów akademickich: *quality assurance* (projekcyjnych), organizacyjnych oraz programowych.

² O zasadności zastosowania przez polskie uczelnie takich narzędzi jako zamienników (nieskutecznej) rekrutacji studentów międzynarodowych zob. Duszyński 2012; 2015.

Budowa i prowadzenie programu

Tworząc program przeznaczony do walidacji i późniejszego prowadzenia w instytucji partnerskiej, należy wziąć pod uwagę brytyjską kulturę akademicką oraz zaawansowanie systemów dydaktycznych zbudowanych na podstawie dyskursu pro jakościowego, jaki toczy się nieustająco między politykami, mediami, uniwersytetami oraz nadzorującą sektor Quality Assurance Agency (QAA).

Brytyjczycy wprowadzili system ośmiu poziomów kwalifikacji, zgodny z unijnym EQF³, i każdy program musi nie tylko mieścić się w tej strukturze, ale i gwarantować uzyskanie odpowiednich kwalifikacji wraz z odpowiadającymi im zaświadczeniami. W przypadku szkolnictwa wyższego podlegającego walidacji istnieje podział studiów licencjackich na trzy poziomy: pierwszy rok (*level 4*) kończący się przyznaniem *certificate*; drugi rok (*level 5*) kończący się przyznaniem *diploma*; rok 3 (*level 6*) kończący się przyznaniem *degree*, czyli polskiego tytułu licencjata. Studia magisterskie dzieli się na dwa główne poziomy: pierwsza część (do roku), obejmująca wyłącznie zajęcia, bez pisania pracy, kończąca się przyznaniem *postgraduate diploma*, którego polskim odpowiednikiem byłyby studia podyplomowe po licencjacie; pełny *level 7* wraz z napisaniem i obroną pracy, kończący się przyznaniem *degree*, czyli polskiego tytułu magistra⁴. Ta gradacja ma określone konsekwencje dla budujących i prowadzących program.

Po pierwsze, Brytyjczycy mają świetnie rozwinięty system *learning outcomes*, czyli efektów kształcenia (EK) (por. Duszyński 2011), na którym wzoruje się nawet polskie MNiSW, podzielony na poziomy kształcenia, a realizowany poprzez przedmioty w planie studiów. Oznacza to stopniowanie zakresu i poziomu przekazywanej wiedzy przy równoczesnym realizowaniu EK dla całego programu. Proponowany do walidacji program musi uwzględniać brytyjską dokumentację *subject benchmark statements* (QAA)⁵ wraz z niezbędnymi tabelami efektów kształcenia osadzonych na każdym z przedmiotów oraz opisaną metodologią.

Po drugie, przedmioty muszą być wpisane w poziomy i nie mogą przekraczać bariery końca roku akademickiego, bez podziału na dwa różne kursy. Wynika to z potrzeby realizacji efektów kształcenia na danym poziomie, jak również ukończenia danego poziomu studiów – po każdym roku student „promowany jest” na kolejny, wyższy, i w razie przedczesnego zakończenia nauki odchodzi z ostatnią, najwyższą uzyskaną kwalifikacją.

Po trzecie, system oceniania pracy studenta (*assessment*) musi uwzględniać wymogi efektów kształcenia oraz poziom studiów, tak by skutecznie sprawdzać zdobytą wiedzę i weryfikować zaplanowane EK. Oznacza to: potrzebę ewolucji obciążeń egzaminacyjnych, od prostych i wymagających zapamiętania podstawowych teorii aż do zaawansowanej integracji i analizy wiedzy opartej na studiach przypadków. Kartkówki z pierwszego roku studiów ustępują esejom i analizom na latach wyższych, a oddawanie wykładowcy „wy-

³ Zob. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm

⁴ Co ciekawe, osoby kończące drugi rok licencjata w Polsce nie otrzymują żadnej kwalifikacji poza transkryptem ocen/kredytów z kursów, za to osoba kończąca program walidowany przez Brytyjczyków w Polsce przynajmniej otrzyma od nich *diploma*, co może nie przydać się w kraju, ale już w Wielkiej Brytanii lub Irlandii (mających wdrożony pełen system EQF Unii Europejskiej) zaoszczędza dwa lata i pozwoli wejść na ostatni rok podobnego programu.

⁵ Zob. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

kutych” formułek zastępowane jest umiejętnościami analitycznymi i formułowaniem własnych wniosków.

Po czwarte, niemiłe widziana jest subiektywność oceniania ze strony wykładowców. Brytyjskie systemy projakościowe kładą nacisk na przejrzystość ocen zarówno z perspektywy studentów rozumiejących powody przyznania im danej oceny (tak częściowej, jak i końcowej), jak i osób nadzorujących program. Wykładowcy muszą mieć z góry zaakceptowany system oceniania (*assessment scheme*) wraz z podziałem na konkretne części, np. esej, test, *case study*, egzamin końcowy, i przypisać każdej z nich procent oceny końcowej. Przedmioty z komponentem ustnym są rzadko spotykane, ponieważ odbiera on możliwość późniejszej weryfikacji tego, co zostało przedstawione (alternatywą są nagrania wystąpienia/wypowiedzi oraz raport zarówno prezentujących, jak i wykładowcy, uzasadniające ocenę). To samo ograniczenie dotyczy nagradzania aktywności w grupie studenckiej, które jest subiektywnym odczuciem prowadzącego i z tej racji nie może być później zweryfikowane⁶. Najbezpieczniejsze do oceniania są materiały oparte na pisemnej formie komunikacji: eseje, analizy, raporty, studia przypadków, prezentacje (slajdy muszą być wsparte referatem i oba załączone jako „podstawa” do oceny). Dostępność materiałów uzasadniających przyznane oceny jest niezbędną częścią systemu nadzoru ze strony brytyjskiego uniwersytetu – coroczne wizyty umożliwiają jego reprezentantom kontrolę dokumentacji oraz potwierdzenie przyznanych ocen.

Po piątę, brytyjski system ocen działa na zasadzie procentowej, niezbędne więc jest przygotowanie modelu konwersji ocen lokalnych na brytyjskie odpowiedniki. Wypracowany podczas walidacji system umożliwia Brytyjczykom ocenę osiągnięć każdego studenta w trakcie studiów, jak i na koniec, gdy należy wyliczyć średnią i przyznać odpowiednią (brytyjską) klasę dyplomu: licencjat może być *first class* (najwyższa kategoria „1”, wyróżnienie przyznawane kilku procentom studentów), jedną z trzech pod-kategorii „średniej” (najwyższa „2:1”, czyli skala 4,5–5,0, średnia „2:2”, czyli skala 4,0–4,5 i niska „2 : 2”, czyli skala 3,5–4,0), lub najniższą oceną pozytywną *third class* („3”, czyli odpowiednik oceny dostatecznej, czasami odbierany przez rynek jako polski „mierny”); natomiast magisterium ma dwie kategorie – *distinction* (wyróżnienie) oraz *pass* (zaliczenie).

Brytyjcy pracownicy zaangażowani we współpracę

Ze strony uczelni brytyjskiej operator ma do czynienia z kilkoma osobami odpowiedzialnymi za nadzór administracyjny oraz akademicki. Ze strony pracowników administracyjnych najczęściej można spotkać:

- oficera walidacyjnego (*validation officer*) – osobę wizytującą uczelnie partnerskie (m.in. biorącą udział w *Exam Boards*), nadzorującą wdrażanie przepisów i systemów uniwersytetu walidującego oraz dbającą o kwestie jakościowe (*quality assurance*);

⁶ Chociaż jako konsultant byłem świadkiem przypadku, kiedy determinacja wykładowców do oceniania aktywności w studenckiej grupie doprowadziła do ugody z walidującym uniwersytetem: oceny mogły być przyznawane, ale przez dwóch wykładowców obecnych na tych samych zajęciach. Wypracowany system podobny był do sędziowania meczu bokserkiego: obaj „sędziowie” bez porozumienia mieli przyznawać danej osobie „punkt” za aktywność, a dopiero jednogłośnie przyznany punkt liczony był do oceny końcowej. Według Brytyjczyków był to jedyny sposób na zapewnienie obiektywności.

- oficera instytucjonalnego (*institutional officer*) – pracownika, który nie odwiedza partnera, jest odpowiedzialny za przyjmowanie i administrowanie danymi studenckimi, ocenami, protokołami oraz za wystawianie dyplomów i suplementów;
- pracownika działu finansów – odpowiedzialnego za monitorowanie i egzekwowanie wszystkich rozliczeń między partnerami (zob. dalej w: „Budżetowanie współpracy walidacyjnej”);

Ze strony akademickiej za nadzór merytoryczny partnera odpowiadają:

- opiekun akademicki (moderator lub *link tutor*) – reprezentant kadry akademickiej walidatora, z reguły będący uznanym specjalistą z danej dyscypliny, mającym długi staż dydaktyczno-organizacyjny (nie tylko u walidatora), publikacje w swoim dorobku naukowym oraz wiedzę nt. budowy i prowadzenia programów. Jego zadaniem jest wypracowanie skutecznej komunikacji między dydaktykami operatora a pracownikami uczelni walidującej oraz zbudowanie efektywnych systemów i rozwiązań satysfakcjonujących obie strony (przy zachowaniu nacisku na realizację oczekiwań Brytyjczyków);
- zewnętrzny recenzent (*external examiner*) – niezależny ekspert (niezatrudniony przez walidującą uczelnię, ale przez nią opłacany za kontrolę jakościową danego programu). Funkcja ta wynika z natury brytyjskiego systemu szkolnictwa wyższego, niemającego instytucji formalnego nadzoru/kontroli (ministerstwa); aby zapewnić obiektywne spojrzenie na wewnętrzne procesy, wszystkie uczelnie aktywnie rekrutują zewnętrznych recenzentów, którzy oceniają ich wewnętrzne systemy i procedury. Ten sam system stosowany jest wobec instytucji walidowanych, a niektóre uniwersytety starają się, by ta sama grupa recenzentów nadzorowała wszystkie programy u różnych operatorów, zapewniając ten sam poziom obsługi i wsparcia (UWL 2010).

Instytucja *external examiner* wynika z deregulacji brytyjskiego szkolnictwa wyższego (moderowanego przez QAA, ale bez oficjalnej jednostki formalnej kontroli i prawodawstwa jak polskie MNiSW); by zapewnić obiektywne spojrzenie na procesy akademickie wewnątrz niezależnych uniwersytetów, wypracowano systemy angażujące zewnętrznych specjalistów (QAA 2011)⁷.

Zasoby kadrowe uczelni walidowanej

Od samego początku w procedurach uzyskiwania walidacji dużą rolę odgrywają zasoby ludzkie uczelni aplikującej. Dla Brytyjczyków ważni są zarówno pracownicy administracyjni, jak i dydaktyczni – ci pierwsi staną się osobami kontaktowymi oraz będą realizować to, czego potrzebuje brytyjski uniwersytet, by zapewnić skuteczną obsługę programu. Z tej perspektywy najważniejsze kryteria doboru to: bardzo dobra znajomość języka angielskiego, obycie z terminologią akademicką w tym języku (jak również z dyskursem akademickim w Wielkiej Brytanii)⁸, otwartość na przyjęcie obcych procesów, procedur i standardów,

⁷ W ramach debaty prokościowej w Wielkiej Brytanii rozpoczęto dyskusję nad poziomem zaangażowania i profesjonalizmu *external examiners* (zob. Swain 2012).

⁸ Doświadczenia innych krajów anglosaskich mogą być pomocne, ale nie mogą być brane za pewnik, chociażby z racji różnic w terminologii między tymi krajami. W poprzednim artykule pisałem m.in., jak niebezpieczne może być mieszanie terminów, np. między USA (*college* to wydział) a UK (gdzie ten sam *college* to najczęściej prywatna szkoła bez uprawnień programowych, a wydział to najczęściej *faculty*; ten termin w Polsce najczęściej rozumiany jest jako ogólnikowe określenie kadry).

wsparta umiejętnością skutecznego zintegrowania ich z lokalnymi realiami, a więc wysoka skuteczność organizacyjna. Powyższe cechy i umiejętności oznaczają najczęściej relatywnie młodych pracowników średniego szczebla administracji uczelni. Jednakże najwyższe kierownictwo musi pamiętać o zapewnieniu programowi i interesom brytyjskiego partnera odpowiedniej pozycji w strukturze uczelni, np. przez formalne umocowanie kierunku w strukturze jednostki go prowadzącej (w postaci oddzielnego biura), a także reprezentacji w różnych gremiach (np. na Radzie Wydziału), tak by wewnętrzne rozgrywki, walki grup interesów lub krótkoterminowe zmiany priorytetów nie zaszkodziły współpracy z brytyjskim uniwersyteciem.

Ze strony administracyjnej operatora najczęściej spotyka się dwie podstawowe funkcje *vis-à-vis* Brytyjczyków (najczęściej mnożone przez liczbę odrębnych programów prowadzonych dla tego samego walidatora):

- kierownik/menedżer programu (*programme director*): specjalista ds. programowych, mający holistyczny ogłąd programu, rozumiejący jego historię, przewagi, słabości, potrafiący przetłumaczyć lokalne uwarunkowania i sytuację organizacyjną na realia brytyjskie; odbiorca większości komunikatów, wymagań, zapytań, analiz; osoba odpowiedzialna za zrealizowanie brytyjskich wymogów oraz potrafiąca znaleźć lokalne rozwiązania zapewniające synergię z organizacją operatora; nadzorca spraw akademickich, jakościowych, finansowych, kadrowych; osoba najwyższego zaufania ze strony Brytyjczyków, odpowiedzialna za dokumentację programu, wystawianie niezbędnych zaświadczeń (dla studentów) oraz podpisywanie oświadczeń (dla nadzorującego walidatora);
- administrator programu (*programme administrator*): osoba odpowiedzialna za utrzymywanie brytyjskiej dokumentacji (studenckiej, akademickiej, ewaluacji, rozliczeń itp.) oraz prowadzenie odpowiednich systemów lokalnych (w Polsce dobrze byłoby, gdyby taka osoba pracowała w dziekanacie lub przynajmniej miała dostęp do niezbędnych systemów administracyjnych).

Kadra akademicka, początkowo przedstawiana w formie CV załączonych do wniosku o walidację programu, w momencie jego uruchomienia staje się narzędziem realizacji zamierzeń Brytyjczyków pod kątem: merytorycznego i lingwistycznego poziomu zajęć, jakości obsługi (podejścia do) studenta, prowadzenia spójnego systemu oceniania oraz stworzenia zgranego zespołu obsługującego program i otwartego na wszelkie sugestie płynące od walidatora. Ponieważ kadra podlega analizie w procesie walidacji programu, instytucje aplikujące mają dwie możliwości przygotowania obsady: przedstawić komplet prowadzących (w wypadku dobrze rozwiniętych uczelni z bogatymi zasobami ludzkimi) lub przygotować trzon kadrowy, z którym wystąpi się o walidację wraz z planem późniejszego pozyskania pozostałych prowadzących zarówno na stały etat, jak i na umowy przedmiotowe.

Ocena kadry opiera się na innych kryteriach niż w Polsce. Brytyjczycy akceptują jako wykładowców osoby bez doktoratu, jeżeli ich wykształcenie i doświadczenie potwierdzają kompetencje dydaktyczne w danej dziedzinie⁹. Niemniej dobrze widziane są osoby ze stopniem doktora, za to habilitacje¹⁰, jako kwalifikacja między (angielskim) PhD a stopniem

⁹ AMBA – światowa organizacja akredytująca programy MBA – wymaga na swoich elitarnych programach 50% kadry z doktoratami.

¹⁰ Tłumaczone jako „D.Sci”, „DSc”; spotyka się je wyłącznie na CV lub wizytówkach osób z kontynentalnej Europy, a najczęściej z krajów postsowieckich.

profesorskim, są w większości przypadków nieznanne i często niezrozumiałe dla członków brytyjskiej komisji. Należy też pamiętać o naturze brytyjskiej profesury, przyznawanej przez uczelnię, a nie przez aparat państwowy oraz bez podziału na znane w Polsce tytuły „zwyczajne” i „nadzwyczajne”. Tytulatura ma mniejsze znaczenie niż zdolności językowe prowadzącego nie tylko z perspektywy znajomości terminologii branżowej, ale i umiejętności codziennego komunikowania się, przygotowywania materiałów dydaktycznych oraz systemów oceniania wraz ze skutecznym recenzowaniem prac studenckich. Z racji metodyki prowadzenia zajęć, suche wykłady oraz brak interakcji ze studentami są niemiłe widziane i ci, którzy prześlizgnęli się przez kontrole podczas procedury walidacji, są szybko wykrywani dzięki ciągłemu zaangażowaniu Brytyjczyków oraz dogłębnej analizie ewaluacji studenckich. Dodatkowo należy dobrać kadrę zdolną do zaakceptowania i wdrożenia brytyjskich rozwiązań: od przygotowania przedmiotu i jego prowadzenia, przez systemy oceniania, aż po stosowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych. Jedną z najważniejszych różnic kulturowych i organizacyjnych jest projakościowy system dydaktycznego *peer review*. Wystawiane oceny powinny być konsultowane z innym prowadzącym (mającym podobne kwalifikacje) w ramach tzw. *double marking*, czyli dodatkowego sprawdzenia prac i wystawionych ocen, by zapewnić maksymalną obiektywność w ocenianiu. Poza tym wszelkie inne uwagi i „propozycje” ze strony Brytyjczyków muszą być traktowane z największą uwagą i powagą, a wdrażane jak najszybciej¹¹. Powyższe systemy wymagają więc od lokalnej kadry nie tylko otwartości na obce rozwiązania, ale i pewnej świadomości międzykulturowej, wraz z gotowością pójścia na ustępstwa, nawet jeżeli są one wbrew własnym przekonaniom¹².

Współpraca z brytyjskim partnerem

Bieżąca współpraca z brytyjskim uniwersytetem opiera się na cykliczności interakcji obydwu instytucji, skoncentrowanej na konkretnym naborze (*intake*). W wypadku polskich uczelni, myślących o podjęciu współpracy, cykliczność będzie wynikała z ustawowo narzuconego formatu roku akademickiego (październik – wrzesień) oraz (z reguły) pojedynczego naboru na dany rok. Poza tak wysoce sformalizowanymi i ściśle regulowanymi krajami jak Polska, Brytyjczycy często mają do czynienia z wielokrotnymi naborami w trakcie roku¹³, co przekłada się na współistnienie wielu cykli współpracy.

Współpraca administracyjna zawiera największy komponent pracy na początku każdego roku¹⁴. Studenci przyjmowani są na program brytyjski po zatwierdzeniu przedstawionych przez nich dyplomów wejściowych (matury, licencjatu itp.). Każda brytyjska uczelnia

¹¹ Bez względu na status uczelni prowadzącej zwalidowany program należy pamiętać, iż to brytyjski uniwersytet jest właścicielem produktu (dyplomu) i procesu (programu kształcenia), a lokalny partner przyjmuje na siebie zobowiązanie prowadzenia go zgodnie z wymogami i oczekiwaniami Brytyjczyków.

¹² Alternatywnie osoba taka musi zostać zmuszona do zaakceptowania brytyjskich uwarunkowań lub usunięta z programu, by przez swoje zachowanie nie zagrozić całości współpracy.

¹³ Popularnym rozwiązaniem są trzy lub cztery nabory w ciągu roku. W przypadku trzech naborów najpopularniejsze są: wrześniowy, lutowy i czerwcowy. Dla czterech naborów są to miesiące: wrzesień, grudzień/styczeń (w zależności od długości przerwy świątecznej), marzec/kwiecień, czerwiec/lipiec.

¹⁴ W przypadku wielokrotnych naborów w ciągu roku praca ta jest ponawiana za każdym razem.

ma listy kwalifikacji wejściowych akceptowanych automatycznie, ponieważ przeszły już one weryfikacje wcześniej, albo ze strony samego uniwersytetu, innej brytyjskiej uczelni lub jednostki nadzoru (np. NARIC¹⁵). W przypadku kwalifikacji nietypowych wymagana jest konsultacja z Brytyjczykami, czy przyjmą oni danego kandydata¹⁶. Pracownik administracyjny operatora wysyła do Wielkiej Brytanii zestaw dokumentów, najczęściej zawierający plik Excel z danymi wszystkich studentów rozpoczynających naukę, formularz zgłoszeniowy (rejestracyjny) w formacie stosowanym w danej uczelni, kopie ich kwalifikacji akademickich oraz językowych¹⁷ i zdjęcia. Całość oryginałów pozostaje u operatora i to on ponosi odpowiedzialność za potwierdzenie dokumentów, zaświadczeń oraz wszelkich informacji od studenta.

W zależności od systemów administracyjnych i informatycznych u Brytyjczyków (definiujących zdolność przetwarzania danych), zakresu ich współpracy walidacyjnej (całkowitej liczby partnerów, walidowanych programów oraz studentów na nich), w ciągu dwóch do sześciu tygodni wraca lista studentów przyjętych i zarejestrowanych na dany program. Rejestracja daje studentom te same prawa, co studiującym w Wielkiej Brytanii na macierzystym kampusie brytyjskiego uniwersytetu i są oni wykazywani we wszelkich statystykach i analizach jako studenci brytyjscy. W tym samym czasie pojawia się faktura za rejestrację na dany rok akademicki (zob. dalej w części: „Budżetowanie współpracy walidacyjnej”).

W przypadku programów trwających więcej niż rok, na początku każdego roku akademickiego studenci są ponownie rejestrowani, tym razem jako kontynuujący naukę. W przypadku osób, które zrezygnowały lub zostały usunięte, ich dane są również zawarte w pliku Excel, ponieważ coroczne rozliczenia finansowe są modyfikowane w zależności od liczby studentów – opłata od „głowy” pobierana jest wyłącznie za tych, którzy nadal się uczą.

Na koniec programu studiów przesyłane są pliki podsumowujące tok studiów (oceny z przedmiotów, oceny z pracy, średnia) oraz oficjalny dokument od operatora, potwierdzający udane zakończenie programu brytyjskiego, stanowiący ostateczny dowód¹⁸ dla brytyjskiego partnera, że danemu studentowi należy się dyplom/tytuł.

Przeważnie po miesiącu brytyjski uniwersytet przysyła operatorowi suplementy oraz dyplomy: *degree* (licencjat, magister) dla tych, którzy ukończyli cały program, lub niższe (*certificate, diploma*) dla osób, które przerwały studia, lecz zgromadziły odpowiednią liczbę kredytów do danego poziomu kwalifikacji.

Współpraca w zakresie zarządzania programem jest najbardziej intensywna od końca jednego roku akademickiego do początku następnego, czyli w Polsce w okresie wakacji – najtrudniejszym z perspektywy motywacji do pracy i dostępności pracowników.

W tym czasie prowadzący program jest zobowiązany do przygotowania raportu podsumowującego mijający rok akademicki, czyli *Annual College and Course Review* (ACCR)

¹⁵ Zob. <http://www.naric.org.uk>

¹⁶ Rodzi to pewne problemy w rekrutacji studentów międzynarodowych, którzy najczęściej znajdują się już w kraju studiów na podstawie decyzji i dokumentacji od operatora programu.

¹⁷ Brytyjczycy wymagają od obcokrajowców formalnych zaświadczeń o znajomości języka angielskiego oraz stosują pewne progi: na studia licencjackie nie powinni być przyjmowani obcokrajowcy z certyfikatem poniżej IELTS6.0, a na magisterskie IELTS6.5, chociaż niektóre uczelnie wymagają jeszcze wyższych wyników (np. brytyjskie elitarne uczelnie z tzw. Russel Group).

¹⁸ Poprzedzony walidacją instytucjonalną oraz programową, dzięki którym uczelnie brytyjska powoli nabiera zaufania do swojego operatora.

(UoW 2011) lub *Annual Monitoring Report* (AMR) (OU 2011), lub *Periodic Programme Review* (PPR) (UK), tak by partner brytyjski zyskał pełen ogląd swojego programu ulokowanego u operatora. Najczęściej można spotkać wymagania dotyczące raportowania na temat:

- rozwoju programu: aktualnych i planowanych naborów, marketingu, wydatków na podreżniki itp.;
- zmian w obsadzie: informacje o odchodzących wykładowcach, propozycje nowych wraz z ich CV, podsumowania ewaluacji studenckich;
- zmian w całej uczelni: uzyskanie nowych uprawnień, osiągnięcia akademickie, naukowe, nowe projekty, współpraca z innymi instytucjami itp.;
- spraw organizacyjnych: zarówno o prowadzeniu samego programu, jak i problemach związanych z istnieniem programu w całej organizacji, często o innej racjonalności;
- wszelkich proponowanych zmian programowych: zmiany całych przedmiotów, ich fragmentów, propozycje nowych specjalności przy zachowaniu zasady, zgodnie z którą zmiany programowe do 30% – 40% zawartości nie wymagają ponownej walidacji programu, postrzeganego wtedy jako diametralnie innego od tego przedstawionego do pierwotnej walidacji.

W przypadku dobrze funkcjonującego programu napisanie takiego raportu nie stanowi większego problemu, tym bardziej że pisze go osoba najlepiej go znająca (*programme director*), odpowiedzialna za większość decyzji oraz rozumiejąca najlepiej mentalność Brytyjczyków. Niemniej, w przypadku operatorów mających kilka lub kilkanaście programów, wysiłek włożony w przygotowanie takiego raportu jest ogromny, ponieważ wymaga pracy całego zespołu, doboru odpowiednich informacji oraz (co często stanowi największy problem) wysłanie gotowego i dopracowanego dokumentu na czas.

Osoba pisząca coroczny ACCR powinna pamiętać, że Brytyjczycy przywiązują dużą wagę do krytycznej samooceny instytucjonalnej (*critical self-assessment*) – osoby czytające raport nie szukają marketingowych sloganów i prostej autopromocji, ale krytycznej analizy SWOT/PEST, by móc wyrobić sobie prawidłową opinię o sytuacji operatora (zob. Duszyński b.d.w.). Dokument analizowany jest u partnera z perspektywy szans na rozwój, ale i zagrożeń dla istnienia programu, ciągłości współpracy oraz marki uczelni brytyjskiej.

Co pięć lat operator jest zobowiązany do przedstawienia dużego raportu (*quinquennial review*), będącego rozbudowanym ACCR, w którym zostaje przedstawiona ewolucja instytucji operatora, jego programów, ze szczególnym naciskiem na zwalidowane przez Brytyjczyków, wraz z krytycznym spojrzeniem na problemy (rozwiązane i istniejące) w ostatnich pięciu latach oraz ostrożnym spojrzeniem w przyszłość zarówno lokalnego rynku, samego operatora, jak i programów objętych współpracą walidacyjną.

Każdego roku menedżer jest zobowiązany wysłać do Wielkiej Brytanii *student handbook*, czyli na bieżąco ulepszany informator studencki zawierający najświeższe dane o programie:

- dokładne informacje o obu instytucjach partnerskich wraz z wyjaśnieniem charakteru programu (walidacji);
- informacje o programie: struktura, podział godzinowy, kredytowy, podstawowe założenia i cele (efekty kształcenia);
- sylabusy wraz z rozpisaną metodyką sprawdzania wiedzy (*assessment strategies*);
- systemy i sposoby interakcji z administracją obu uczelni (typologia i przepływ dokumentacji, informacji), procedury dyscyplinarne, odwoławcze itp.

Informator z niepełnymi informacjami jest odsyłany do korekty, ponieważ stanowi on podstawowe kompendium wiedzy dla każdego studenta. W przypadku współpracy z instytucjami posiadającymi własne programy (uprawnienia) i systemy, informator ten staje się jeszcze większy, ponieważ musi wyjaśnić czytającemu skomplikowane zależności pomiędzy systemem brytyjskim a lokalnym (np. polskim).

Współpraca dydaktyczna dotyczy trzech spraw:

1. Chcąc zachować nadzór nad prowadzeniem zajęć oraz egzaminowaniem, uczelnia brytyjska najczęściej wymaga prawa opiniowania systemu oceniania każdego z przedmiotów (a w przypadku opinii negatywnej wymuszenia zmian). Oznacza to, że na początku każdego semestru operator musi wysłać do Wielkiej Brytanii dokładnie rozpisany *assessment*, przygotowany przez każdego z prowadzących. System ten wymusza na dydaktykach rozpoczęcie semestru z w pełni przygotowanym kalendarzem/systemem oceniania, co w wielu krajach jest wymogiem niespotykanym, a wykładowcy często tworzą egzaminy na kilka dni przed ich odbyciem. Brytyjczycy powinni otrzymać następujące dane:
 - listę komponentów prowadzących do uzyskania oceny końcowej, np. esej, prezentacja, studium przypadku, egzamin;
 - podział procentowy pomiędzy nimi;
 - uzasadnienie doboru komponentów, np. biorąc pod uwagę efekty kształcenia, poziomu studiów, specyfikę programu i przedmiotu;
 - zestaw pytań/wymagań w każdym z komponentów;
 - przedstawienie skrótowych odpowiedzi (*indicative answers*): dwóch lub trzech paragrafów (w przypadku pytań esejowych) opisujących, co wykładowca będzie nagradzał – pozwoli to brytyjskiemu moderatorowi, jako specjalście z dziedziny, ocenić, czy tematyka wpisuje się w to, co brytyjski uniwersytet uznaje za *assessment* na odpowiednim poziomie;
2. Na koniec każdego poziomu studiów (w Polsce: roku akademickiego) zbiera się komisja (*Exam Board*) mająca za zadanie ostateczne zatwierdzenie osiągnięć każdego studenta oraz (w terminologii polskiej) promowanie go na następny rok. W przypadku ostatniego roku studiów, komisja ta zatwierdza całość toku studiów i jej raport stanowi ostateczne potwierdzenie dla Brytyjczyków tego, że dany student zakończył program. W jej skład wchodzi reprezentanci uczelni brytyjskiej, menedżerowie operatora bezpośrednio odpowiedzialni za dany program oraz kadra dydaktyczna, czyli osoby najlepiej znające studentów. Podczas *Exam Board* omawiane są osiągnięcia poszczególnego studenta ze wszystkich przedmiotów, a każdy prowadzący może wyrazić swoją opinię o danej osobie. Celem jest zbudowanie holistycznego obrazu studenta oraz podjęcie ostatecznej decyzji co do jego wyników. Komisja głosuje nad zatwierdzeniem wyników kolejnych studentów, co jest protokołowane i stanowi kolejny dowód (dokument) dla strony brytyjskiej, uzasadniający późniejsze wydanie dyplomu¹⁹. W przypadku końcowego *Exam Board*, zatwierdzającego całość osiągnięć z programu oraz ostateczną średnią dyplomową, pojawia się czasami ciekawa nielogiczność Brytyjczyków – jest to jedyny moment, kiedy brana jest pod uwagę subiektywna ocena osiągnięć studenta,

¹⁹ W przypadku kontroli uczelni brytyjskiej przez QAA, przedstawia ona właśnie taką dokumentację toku studiów każdego ze studentów pobierających naukę w zwalidowanych ośrodkach.

tn. jeżeli studentowi brakuje jednego lub półtora procenta do następnego progu dyplomowego (oceny), członkowie *Exam Board* mogą podjąć decyzję o „podciągnięciu” danej osoby²⁰.

3. Co roku odbywa się spotkanie całego zespołu *board of studies* (UoW 2011), obsługującego program zwany *programme team* (OU 2010), a więc nie tylko dydaktyków, ale i administratorów²¹. Spotkanie koncentruje się na sprawach jakościowych:
- analizie ewaluacji studenckich;
 - omówieniu komentarzy i propozycji brytyjskich kontrolerów (moderator oraz *external examiner*);
 - przedyskutowaniu propozycji ulepszeń i zmian, np. autorstwa prowadzących;
 - analizie dokonań w kontekście efektów kształcenia, ich ewolucji, zmian na rynku wymuszających modyfikacje zaplanowanych EK;
 - analizie zasobów dydaktycznych: spraw kadrowych, podręczników, czasopism itp.;
 - omówieniu kierunków rozwoju zarówno z perspektywy krótkoterminowej (najbliższy rok akademicki), jak i długoterminowej;

Efektem końcowym powinien być plan działań (*action plan*), którego celem jest eliminacja problemów i niedociągnięć oraz jak najszerze wdrażanie dobrych praktyk. Formalny dokument ze spotkania stanowi podstawę do corocznego raportu ACCR autorstwa kierownika programu.

Budżetowanie współpracy walidacyjnej

O kosztach uzyskania walidacji pisałem w „Nauce i Szkolnictwie Wyższym” nr 2/38/2011 i stanowią one jednorazowy wydatek rządu 10 tys. – 20 tys. GBP, które brytyjski uniwersytet pobiera od aplikującego operatora. Koszty prowadzenia programu można podzielić na dwie podstawowe kategorie: związane z partnerstwem (walidacją) oraz wynikające z kwestii organizacyjnych operatora.

Koszty partnerstwa obejmują:

- uzgodnioną podczas procedury walidacyjnej opłatę dyplomową (*degree fee*), z reguły składającą się z opłaty minimalnej, poniżej której Brytyjczycy nie będą się angażować²², oraz opłaty od każdego studenta, podzielonej przez liczbę lat studiów, przy zachowaniu reguły, że jeżeli opłaty od studenta są mniejsze niż opłata minimalna (np. przez mniejszy niż zamierzony nabór w pierwszych latach), to operator płaci tę drugą. Opłata od studen-

²⁰ Decyzje te są uzasadniane dobrymi wynikami w większości przedmiotów, ale też np. problemami z jednym z przedmiotów (ktoś ma talent jakościowy, ale nie daje sobie rady z przedmiotem ilościowym) lub problemami zdrowotnymi, które mogły tymczasowo obniżyć sprawność intelektualną (widoczny spadek średniej ocen z jednego semestru). Czasami brane są nawet pod uwagę problemy emocjonalne, oczywiście, jeżeli są udokumentowane, np. wizytami u lekarza lub innego profesjonalisty z dziedziny zdrowia.

²¹ Walidujący uniwersytet oczekuje zaangażowania grupy osób w prowadzenie i wspieranie programu, a ich rzeczywiste zaangażowanie „udowadnianie” jest poprzez udział w tego typu gremiach, potwierdzane podpisami składanymi na każdym protokole.

²² W 2011 roku doradzałem w projekcie walidacji, gdzie opłata minimalna była na poziomie 30 tys. GBP, ale udało się ją zredukować i wynegocjować progresję: 20 tys. GBP w pierwszym roku, 25 tys. w drugim i dopiero w trzecim wejście na pułap opłaty minimalnej 30 tys. GBP. Operator nie widział możliwości rekrutacji wystarczającej liczby studentów, by w pierwszym roku suma ich opłat od głowy pokryła najwyższy poziom opłaty minimalnej.

ta może wynosić od 500 GBP aż do 2 tys. GBP za rok²³, w zależności od prestiżu i pozycji uczelni brytyjskiej, jej biznesplanu oraz od zapotrzebowania rynku na absolwentów danego kierunku studiów;

- koszty wizytacji kontrolnych, wynikające z konieczności obecności reprezentantów brytyjskich podczas *Exam Board*: ich podróży i zakwaterowania²⁴.

W przypadku współpracy opierającej się na jednym lub dwóch pokrewnych programach (np. licencjat i magister z *Management* lub dwa licencjaty z *Business Studies* oraz *International Management*) koszty nie są tak duże, ponieważ ta sama grupa specjalistów (moderator oraz *external examiner*) nadzoruje kilka programów. W przypadku prowadzenia przez operatora programów z różnych dyscyplin liczba zespołów nadzorujących rośnie proporcjonalnie do rozdziału dyscyplin, w których prowadzone są studia, a więc rosną koszty ich przyjazdu oraz pobytu²⁵.

Gdy liczba naborów jest ograniczona, jak np. w Polsce, koszty *Exam Board* ponoszone są raz w roku. W przypadku krajów zezwalających na wielokrotne nabory (cała Azja, Wielka Brytania, Irlandia itp.) rośnie również częstotliwość wizyt, ponieważ *Exam Board* musi się odbyć dla każdego naboru na koniec każdego poziomu (roku) studiów. Dla uczelni prowadzących nabory we wrześniu, lutym i czerwcu oznacza to konieczność organizowania trzech różnych komisji:

- studenci rozpoczynający zajęcia we wrześniu, kończą naukę w lipcu/sierpniu roku następnego i zanim mogą wejść na kolejny poziom studiów, *Exam Board* musi zatwierdzić ich wyniki;
- studenci rozpoczynający w lutym, kończą naukę w grudniu/styczniu i nie mogą czekać do sierpnia na „cudzy” *Exam Board*, ponieważ ich kolejny rok rozpoczyna się w lutym; komisja musi się więc spotkać specjalnie dla nich;
- oddzielny *Exam Board* będą mieli również rekrutowani w czerwcu.

Oczywiście po roku pojawia się efekt skali, pozwalający na pewne obniżenie kosztów wizyt Brytyjczyków. Sierpniowa, styczniowa i majowa *Exam Board* nie debatuje wyłącznie nad jednym rocznikiem (danego naboru), ale omawia studentów pierwszego i drugiego roku. Rok później, jeżeli jest to program licencjacki, omawiane są już trzy roczniki każdego naboru, ale wyłącznie danego cyklu rekrutacyjnego. Niemniej, zwiększona liczba studentów przekłada się na dłuższe obrady i Brytyjczycy zostają wtedy na dłużej.

Na koszty operacyjne po stronie operatora, związane z prowadzeniem walidowanego programu, składają się:

- organizacja obsady kadrowej dla programu z uwzględnieniem wymogów (i ograniczeń) opisanych wcześniej: dobór kompetentnej i wykwalifikowanej kadry, potrafiącej dobrze uczyć w języku angielskim²⁶;

²³ Taką cenę zażądał Teesside University w 2014 roku podczas negocjacji z moją aktualną uczelnią w sprawie walidacji programu licencjackiego.

²⁴ O warunkach brzegowych przewozu delegacji zob. Duszyński 2011, przypis 12.

²⁵ W 2010 roku byłem świadkiem swoistego „nalotu” aż pięciu różnych zespołów w prywatnym college’u prowadzącym dziewięć programów w pięciu dyscyplinach. Logistyka tych kilku dni robiła ogromne wrażenie, a ogrom papierowej dokumentacji przynoszonej na kolejne obrady był wprost niewiarygodny.

²⁶ Wbrew logice, nie jest to problem wyłącznie poza Wielką Brytanią. Wiele prywatnych college’ów brytyjskich prowadzących zwalidowane programy obniża koszty dydaktyczne, wynajmując najtańszych wykładowców, a w tej grupie największy procent stanowią Azjaci niekoniecznie mówiący dobrze po angielsku.

- przygotowanie materiałów dydaktycznych i pomocniczych, a szczególnie koszt nabycia podręczników (w przypadku źródeł podstawowych oczekuje się zapewnienia odpowiedniej liczby kopii, by zadowolić studentów; w przypadku źródeł uzupełniających akceptowane są zakupy pojedynczych egzemplarzy, udostępnianych w czytelni);
- wdrożenie akademickich rozwiązań informatycznych: wykupienia dostępu do baz danych²⁷, licencji do oprogramowania, uzyskania (odpłatnego) dostępu do systemów antyplagiatowych itp.;
- obsługa administracyjna, zobowiązana do przestrzegania brytyjskich zasad i wdrażania ich systemów, mogących różnić się znacznie od lokalnych²⁸.

Pomimo możliwych synergii i efektów skali, koszty prowadzenia zwalidowanego programu nie są małe. Wielu operatorów próbuje je minimalizować, oszczędzając gdzie się da (np. na ilości podręczników), niemniej tego typu decyzje mają swoje konsekwencje i nadmierne cięcie kosztów może zagrozić współpracy.

Zagrożenia walidacji

Pomimo dokładnej kontroli aplikującego operatora w ramach instytucjonalnej *due diligence* brytyjskie uniwersytety bacznie obserwują swoich partnerów, świadome faktu, że to ich prestiż może ucierpieć, jeżeli operator się nie sprawdzi. Problemy ze zwalidowanym programem mogą zszargać długo budowaną pozycję wielkiego uniwersytetu, wpłynąć na jego własną rekrutację, dofinansowanie, a nawet doprowadzić do kontroli ze strony QAA. Podobnie jest ze środowiskiem akademickim – złe walidacje, niekompetentni operatorzy, niezadowoleni studenci szybko stają się pożywką dla krytycznych artykułów w prasie codziennej i branżowej, włącznie z „Times Higher Education Supplement” (międzynarodowego dodatku do „Timesa”, prowadzącego zresztą jeden z najbardziej wpływowych rankingów uczelni na świecie)²⁹.

Dbając o swoją reputację, brytyjski walidator zachowuje prawo zerwania współpracy, jeżeli:

- operator wpadnie w kłopoty finansowe i nie będzie w stanie przelewać uzgodnionych opłat, oszuka studentów lub okaże się niewypłacalny jako firma/organizacja;
- kadra operatora okaże się niezdolna do prowadzenia zajęć na odpowiednim poziomie (zarówno nauczania, jak i egzaminowania), pomimo pozytywnego wrażenia podczas walidacji programowej³⁰;

²⁷ Niektóre walidujące uczelnie zapewniają dostęp do międzynarodowych baz dla swoich partnerów, zarówno studentów, jak i kadry. Należy się o to zapytać we wczesnej fazie negocjacji, ponieważ można oszczędzić tysiące Euro oraz zapewnić sobie dostęp do najważniejszych narzędzi współczesnej nauki (bezkosztowo – płacą przecież studenci poprzez swoją opłatę dyplomową).

²⁸ Jeżeli operator prowadzi wyłącznie walidowane programy i nie ma innych/swoich uprawnień, to administracja w systemie brytyjskim *de facto* jest jedyną formą prowadzenia i administrowania programu. Ale już np. w Polsce zwalidowany program wymusza podwójną administrację: standardowe działania dziekanatu realizującego wymogi polskie oraz współistnienie drugiej jednostki (komórki) realizującej wymagania brytyjskie.

²⁹ Zob. <http://www.timeshighereducation.co.uk>

³⁰ Np. dzięki dobremu przeszkoleniu przez konsultantów przed samym *validation event* lub celowym doborze wiarygodnej kadry wyłącznie do samego wniosku i późniejszej wymianie ich na „prawdziwych”.

- poziom niezadowolenia studentów okaże się nie do naprawienia (mierzony ewaluacjami, donosami lub informacjami w mediach);
- systemy zarządzania i administracji operatora nie będą w stanie efektywnie prowadzić programów lub współpracować z brytyjskimi odpowiednikami.

Oczywiście można się pokusić o pytanie, dlaczego tych słabości nie wykryto podczas wstępnej kontroli partnera. W rzeczywistości przedstawione powyżej problemy pojawiają się najczęściej po jakimś czasie, a są wynikiem problemów właścicielskich (np. zmiany właściciela uczelni/college'u na mającego inne priorytety), złego zarządzania finansami lub zmian rynkowych/systemowych, nad którymi instytucja operatora nie ma żadnej kontroli.

Operator w tarapatach nie może liczyć ani na wyrozumiałość, ani na wsparcie od Brytyjczyków. Ci, dbając o swoją reputację, prędzej wypowiedzą umowę i poinformują o tym świat, niż pochylą się nad losami partnera³¹. Oczywiście nielojalność ma dwa oblicza i uniwersytet nie może liczyć na specjalne traktowanie ze strony operatora w tarapatach, czasami nawet na uprzedzenie o nadchodzącym bankructwie³².

Zakończenie programu współpracy

Poza dramatycznymi upadkami i pośpiesznym wypowiedaniem umowy, obie strony mają kontraktową możliwość zakończenia współpracy w sposób kontrolowany i rozłożony w czasie.

Ze strony walidującego uniwersytetu można wskazać następujące powody:

- zmiany priorytetów, najczęściej spowodowane rotacją w najwyższym kierownictwie uniwersytetu lub zmianami w otoczeniu instytucjonalnym uczelni;
- niewystarczające korzyści finansowe wynikające z rekrutacji niższej niż spodziewana (zarówno z powodu nieskuteczności operatora, jak i braku popytu na danym rynku);
- ciągłe problemy organizacyjne oraz trudności w komunikacji z osobami odpowiedzialnymi za walidowane programy u operatora;
- utrata zaufania w wyniku prawdziwych nadużyć/niekompetencji lub tylko doniesień medialnych, mogących zatruć długo budowaną reputację walidatora;
- pojawienie się lepszego partnera na tym samym terytorium (w przypadku uniwersytetów mających ograniczenia w dozwolonej liczbie partnerów).

Ze strony operatora powody rozwiązania współpracy mogą dotyczyć:

³¹ W 2011 roku jeden z brytyjskich *college'ów* (RLC) wpadł w tarapaty związane z procedurami wizowymi. Program dokumentalny BBC opisał rzekome nieprawidłowości, instytucje państwowe wszczęły śledztwo (BBC 2011a), a uniwersytet walidujący, nie czekając na wynik (a więc wyłącznie na podstawie czarnego PR ze strony BBC), wypowiedział operatorowi umowę. Ten zbankrutował w ciągu tygodnia, a kilkuset studentów rozpierchło się po Londynie, szukając innego *college'u*, w którym mogliby dokończyć naukę.

³² W 2011 roku upadł inny ze zwalidowanych *college'ów* (TASMAC). Londyńska instytucja zamknęła się w ciągu weekendu (BBC 2011b), pozostawiając po sobie puste budynki (bez sprzętu, więc zamknięcie było zaplanowane wcześniej) oraz prawie tysiąc wściekłych studentów. Walidujący uniwersytet musiał pośpiesznie negocjować z innymi *college'ami*, by te przyjęły porzuconych na swoje programy. Podobnie zamknął się Abbey College w Dublinie – pracowników poinformowano esemesami podczas weekendu, a rządowy walidator (HETAC) dowiedział się o upadku swojego „partnera” z mediów (Carroll 2011).

- braku korzyści finansowych ze współpracy, np. ze względu na małą liczbę studentów nie ma pokrycia opłaty minimalnej (różnicę musi dopłacić operator) lub zbyt wysokie są koszty dydaktyczne spowodowane wymogami jakościowymi Brytyjczyków;
- nadmiernego wysiłku organizacyjnego związanego z prowadzeniem zwalidowanych programów, np. poprzez potrzebę kierowania coraz większych zasobów do obsługi brytyjskich walidacji przy narzucanych odgórnie ograniczeniach finansowych;
- uzyskania własnych uprawnień programowych;
- pozyskanie innego partnera uniwersyteckiego, oferującego inne, lepsze, bardziej przydatne programy lub mającego większą renomę³³;
- zmiany priorytetów operatora, prowadzących do swoistego przebranzowienia się na inne kierunki, których aktualny uniwersytet nie chce lub nie może zwalidować.

Podstawowym warunkiem sprawnego zakończenia współpracy jest zobowiązanie obu stron do doprowadzenia ostatniego studenta do graduacji, bez względu na długość trwania programu – osoby, które rozpoczęły naukę tuż przed wypowiedzeniem umowy, nawet jeżeli są na studiach licencjackich, mają możliwość zakończenia programu oraz otrzymają odpowiedni dyplom brytyjski, a operator powinien umożliwić im skończenie studiów. Oznacza to, że wygaszanie może trwać nawet 2–3 lata i kosztować operatora sporo pieniędzy z racji wymogu opłacania kadry prowadzącej ostatnie (stopniowo wygaszane) przedmioty oraz wymogu przelewania pozostałych transz opłaty dyplomowej. Drugim warunkiem jest stosowanie minimalnego okresu wypowiedzenia, z reguły jednego roku. Pozwala to obu stronom stopniowo wygasić program(y) i system(y) współpracy.

Ostatnią osobą pracującą nad zakończeniem walidacji jest kierownik programu, odpowiedzialny za wysłanie wszelkich brakujących dokumentów, odbiór i rozdanie studentom ich dyplomów oraz napisanie raportu końcowego (ostatni ACCR). Najczęściej nie ma wymogu przesyłania do archiwizacji w Wielkiej Brytanii jakichkolwiek dodatkowych dokumentów i operator ma wolną rękę w decydowaniu o tym, jak dużo dokumentacji zachować i na jak długo.

Konsultanci w bieżącej współpracy

W „Nauce i Szkolnictwie Wyższym” nr 2/38/2011, opisując procedurę uzyskiwania walidacji, wskazałem na wartość zewnętrznych konsultantów w usprawnieniu i zwiększeniu prawdopodobieństwa uzyskania walidacji. Dzięki swojej wiedzy, doświadczeniu i kontaktom, pomagają oni instytucjom myślącym o walidacji w przygotowaniu koniecznych wniosków, budują niezbędne struktury oraz indoktrynują organizację petenta, by ta zdobyła zaufanie Brytyjczyków jako miejsce godne walidacji. Po *validation event* rola konsultantów najczęściej się kończy, a oni znikają z ciekawym, by wspierać kolejnego klienta.

Niemniej czasami zdarza się, że partner walidacyjny decyduje się na podtrzymanie współpracy z konsultantami w zakresie budowy systemów dydaktycznych i administracyjnych niezbędnych do sprawnego prowadzenia zwalidowanych programów.

³³ Zaprzestanie współpracy jest konieczne w przypadku, gdy jeden z uniwersytetów domaga się wyłączności na współpracę. Tak działa np. City University London.

Podsumowanie

Wbrew oczekiwaniom wielu rektorów analizujących szanse i zagrożenia wynikające z uzyskania walidacji programowej od brytyjskiego uniwersytetu, wymagania wobec operatora wyłącznie rosną po uzyskaniu walidacji, zmuszając całą instytucję do dostosowania swoich systemów do brytyjskich, ponieważ walidację można bardzo szybko utracić.

Codziennosc współpracy walidacyjnej to kompetentna i pozytywna interakcja z reprezentantami brytyjskiego walidatora, otwartość na ich uwagi i propozycje, dostarczanie niezbędnych danych w odpowiednim terminie i w wymaganym formacie oraz realizacja wszelkich wymogów organizacyjnych i dydaktycznych. Każdy rok akademicki pociąga za sobą ogrom pracy organizacyjnej i administracyjnej, zwielokrotnianej przy mnogości naborów (*intakes*) oraz pozyskanych roczników. Na tym poziomie już nie mają znaczenia kontakty najwyższego kierownictwa ani sprawny PR. Codziennym prowadzeniem zwalidowanego programu zajmują się zupełnie inni ludzie, rzadko doceniani i nagradzani, których trudno znaleźć, a łatwo stracić, tymczasem bez ich profesjonalizmu setki studentów mogą nie otrzymać upragnionego brytyjskiego dyplomu i instytucja operatora może popaść w ogromne tarapaty.

Dlatego w analizie korzyści z walidacji należy brać pod uwagę nie tylko samą procedurę walidacyjną (uczelnia i potem programu), ale też późniejszą zdolność „udźwignięcia” wymogów organizacyjnych. Instytucje myślące o kilku lub kilkunastu programach muszą się liczyć nie z synergia i efektem skali, ale raczej lawinowym narastaniem wyzwań (i kosztów). Tym samym dobór programu do walidacji staje się kluczowym elementem całego systemu, tak by wysiłki i koszty zwróciły się dzięki ogromnemu zainteresowaniu rynku.

Literatura

AMBA 2014

Become and accredited Business School, Association of MBAs (<http://www.mbaworld.com/Accreditation/Become-an-accredited-business-school.aspx> [dostęp 14.02.2014]).

BBC 2011a

University of Wales degree and visa scam exposed by BBC (<http://www.bbc.co.uk/news/uk-wales-15171830> [dostęp 1.11.2011]).

BBC 2011b

University of Wales helps 650 stranded Tasmac students (<http://www.bbc.co.uk/news/uk-wales-15267914> [dostęp 7.11.2011]).

Carroll S. 2011

College closure leaves 20 staff without jobs and 360 students without classes, „Irish Times”, 9 sierpnia.

CUL 2014

Policy on Validation, City University London (<http://www.city.ac.uk/about/education/academic-services/validation-and-partnerships/validation> [dostęp 16.01.2014]).

DMU 2012

Guide to Managing collaborations, DeMontfort University (<http://www.dmu.ac.uk/-documents/about-dmu-documents/quality-management-and-policy/academic-quality/programme-development-validation/validation/daq-guide-8-validations-jan08.pdf> [dostęp 20.12.2013]).

Duszyński M. 2011

Efekty kształcenia – perspektywa brytyjska, „Nauka”, nr 1, Polska Akademia Nauk.

Duszyński M. 2012

Walidacja i franczyza, jako zamienniki rekrutacji międzynarodowej, „Forum Akademickie”, nr 10, Akademicka Oficyna Wydawnicza, s. 44–45.

Duszyński M. 2015

Polska walidacja i franczyza programowa – od pomysłu do wdrożenia, artykuł ukaze się w: „Forum Akademickie”, nr 7–8, Akademicka Oficyna Wydawnicza.

Duszyński M. b.d.w.

Wewnętrzne procedury quality assurance – zastosowanie w polskich uczelniach, artykuł złożony do kwartalnika „Nauka”, Polska Akademia Nauk.

OU 2013

Handbook for Validated Awards, Open University (<http://www8.open.ac.uk/about/validate/about-ouvs/ou-handbook-validated-awards> [dostęp 19.01.2014]).

OU 2014a

Validation Pack, Open University (<http://www8.open.ac.uk/about/validate/files/validate/file/ecms/web-content/002-about-ouvs-information-pack.pdf> [dostęp 19.01.2014]).

OU 2014b

Guide for External Examiners, Open University (<http://www8.open.ac.uk/about/validate/files/validate/file/ecms/web-content/032-ai-external-examiners-guide.pdf> [dostęp 17.03.2014]).

QAA 2010

Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education: Section 2, Quality Assurance Agency (<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Code-of-practice-section-2.aspx> [dostęp 3.04.2014]).

QAA 2011

Quality Code – Chapter B7: External examining, Quality Assurance Agency (<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/quality-code-B7.aspx> [11.04.2014]).

QAA 2014

Subject benchmark statements, Quality Assurance Agency (<http://www.qaa.ac.uk/ASSURINGSTANDARDSANDQUALITY/SUBJECT-GUIDANCE/Pages/Subject-benchmark-statements.aspx> [dostęp 1.02.2014]).

QMU 2014

Validation Checklist, Queen Margaret University (<http://www.qmu.ac.uk/quality/vr/default.htm> [dostęp 12.02.2014]).

Swain H. 2012

The External Examiner's role, „Times Higher Education Supplement” (<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=401926§ioncode=26> [dostęp 2.05.2014]).

UEL 2013

Policy on Collaboration, University of East London (<http://www.uel.ac.uk/qa/collaboration.htm> [dostęp 26.01.2013]).

UK 2012a

Collaborative provision, University of Kent (<http://www.kent.ac.uk/uelt/quality/collaboration/index.html> [dostęp 27.11.2012]).

UK 2012b

External Examiners Annual Reports, University of Kent (<http://www.kent.ac.uk/uelt/quality/extexaminers/reports.html#qasystem> [dostęp 27.11.2012]).

UoW 2011

Validation Handbook, University of Wales (<http://www.wales.ac.uk/en/Institutions/InformationforCollaborativeCentres/QualityHandbook.aspx> [dostęp 15.12.2011]).

UWL 2010

Academic Quality Handbook, University of Wales Lampeter (dokument elektroniczny [dostęp 3.07.2010]).

Tomasz Sobierajski

Edukacyjna forma otwarta. Filozofia społeczna Oskara Hansena a idea uczenia się przez całe życie

Koncepcja *lifelong learning* została szczególnie silnie zaakcentowana w tzw. *Raporcie Delorsa*, przygotowanym blisko 20 lat temu na zlecenie ONZ. Raport zawiera wiele wskazań dotyczących edukacji w XXI wieku, ze szczególnym naciskiem położonym na edukację przez całe życie. Zdaniem autorów *Raporту* edukacja człowieka powinna być pojmowana jako proces ciągły, otwarty i zmienny, dostosowujący się do określonych potrzeb, wynikających z rozwoju człowieka.

Celem artykułu jest powiązanie idei uczenia się przez całe życie z założeniami Formy Otwartej, stanowiącymi podstawę filozofii społecznej Oskara Hansena. Rozszerzenie perspektywy patrzenia na edukację – jako instytucjonalną i pozainstytucjonalną strukturę – oraz na uczenie się człowieka o założeniach Formy Otwartej i Formy Zamkniętej Hansena jest szansą na lepsze zrozumienie znaczenia idei uczenia się przez całe życie w warunkach nieustającej zmiany społecznej.

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, edukacja, Raport Delorsa, forma otwarta, Oskar Hansen.

Czy „być albo nie być” zależy dziś od „Hamleta”?
Boimy się decyzji pobieranych za nas.
Nie ufamy sobie wzajemnie.
Forma zamknięta
– decyzja powzięta za mnie –
stoję obok akcji.

Oskar Hansen (2005)

Na początku lat dziewięćdziesiątych, wskutek ogromnych przemian społecznych i geopolitycznych wywołanych upadkiem żelaznej kurtyny, władze ONZ postanowiły powołać Międzynarodową Komisję ds. Edukacji przy UNESCO, która w 1993 roku oficjalnie rozpoczęła swoją działalność. Jej zadaniem miało być opracowanie wizji edukacji dla całego świata na nadchodzący XXI wiek.

Efektom prac Komisji był raport *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*¹, znany potocznie pod nazwą *Raport Delorsa*², odwołującą się do nazwiska Jacques'a Delorsa, przewodniczącego Komisji³. Do tej pory, pomimo upływu dwudziestu lat, jest to jeden z najważniejszych, najciekawszych, najdonioślejszych dokumentów opisujących zadania edukacji we współczesnym świecie.

Raport otwiera wstęp napisany przez Jacques'a Delorsa, w którym ukierunkowuje on czytelnika w kontekście odbioru pozostałych części dokumentu, a niektóre – użyte we wstępie – metaforyczne ujęcia tematu są powielane i przetwarzane na kolejnych stronach, jak chociażby słynne już przyrównanie edukacji do klucza. Delors pisze bowiem: „Koncepcja edukacji przez całe życie jawi się jako klucz do bram XXI wieku. Wykracza poza tradycyjny podział na edukację wstępną i edukację ustawiczną. Jest odpowiedzią na wyzwania szybko zmieniającego się świata, choć stwierdzenie to nie jest nowe” (Delors 1998, s. 17). Brama i klucz do niej, który każdy z ludzi musi sobie wytworzyć, a od jego zaangażowania zależy to, czy uchylą bramę do nowego świata tylko odrobinę, czy też otworzą ją na oścież, są motywem przewodnim całego raportu. Według innej, użytej przez Delorsa, już nie ślusarskiej, a marynistycznej metafory: „[...] edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę” (Delors 1998, s. 85).

Jednak najważniejszym hasłem przewodnim *Raportu* jest nie klucz, brama czy busola, a koncepcja *lifelong learning*, idealnie wpisująca się w wymogi współczesnego świata i nieustanną zmianę, ponieważ: „[...] czas nauki obejmuje całe życie, a wszystkie rodzaje wiedzy przenikają się i wzbogacają wzajemnie” (Delors 1998, s. 100). Ta niezwykle ważna konstatacja, zawarta już na samym początku dokumentu, dotyczy nie tylko tego, że *lifelong learning* to jedynie (co wynika z nazwy) uczenie się przez całe życie człowieka, ale również, a może przede wszystkim, korzystanie z różnych źródeł wiedzy, nie tylko z tych, które są wpisane w zamkniętą formę edukacji formalnej.

Cały *Raport*, współtworzony przez kilkunastu wybitnych pedagogów, myślicieli i polityków-reformatorów (w tym przez prof. Bronisława Geremka) opiera się na pewnej błyskotliwej idei, u podstaw której leży stworzenie – dzięki nowoczesnemu wymiarowi edukacji – nowego świata, a raczej nowych ludzi, na których ten świat będzie oparty. Czytając *Raport Delorsa*, można odnieść wrażenie, że jego twórcy głęboko wierzą w to, że ludzie w przyszłości będą lepsi, również, a może przede wszystkim dzięki temu, że będą uczyć się przez całe życie.

¹ Oryginalny tytuł raportu: *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (UNESCO Publishing, Paris 1993). Pierwsza część nazwy: *Learning: The Treasure Within* w polskim wydaniu raportu (Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998) została przetłumaczona przez Wiktora Rabczuka jako *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* i takie tłumaczenie jest powszechnie używane i akceptowane (zob. Delors 1998). Niemniej warto zwrócić uwagę na tłumaczenie pierwszej części nazwy zawarte w artykule Doroty Bis, *Uczenie się – nasz ukryty skarb*, które ma równie interesujące nacechowanie poznawcze (zob. Bis 2012, s. 13–39).

² Jacques Delors, In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronisław Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padron Quero, Marie-Angelique Savane, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr, Zhou Nanzhao, *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris 1993.

³ Należy pamiętać, że nazwa *Raport Delorsa* jest umowna, odnosi się w tej publikacji do raportu działającej pod auspicjami UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pt. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. To zastrzeżenie jest o tyle ważne, że np. dla ekonomistów nazwa *Raport Delorsa* będzie się kojarzyła z *Report on Economic and Monetary Union in the European Community*, opracowanym w 1989 roku.

Przy czym autorzy omawianego dokumentu zwracają uwagę na dwa, wyrastające wprawdzie z innych korzeni, niemniej splatające się w perspektywie życia człowieka, elementy. Pierwszy z nich to edukacja formalna, z wyraźnym akcentem położonym na wykształcenie podstawowe, które powinno odznaczać się szczególnie wysoką jakością, stanowiąc fundament do dalszych działań przynależnych życiu ludzkiemu, ekstrapolowanych następnie na całą strukturę społeczną. Wiedza zdobyta w tym czasie ma być „paszportem do życia” (Delors 1998, s. 79), „glejtem”, który pozwoli jednostce na świadomy i nieograniczony rozwój w przyszłości. Będzie stanowił bazę, od której jednostka się odbije, w celu skorzystania z innych form kształcenia, dostosowania się do zmieniającego się świata (Delors 1998, s. 85). Drugi element to kształcenie w ramach edukacji nieformalnej i pozaformalnej poprzez budowanie indywidualnego, choć umocowanego społecznie świata wiedzy – wygodnego, własnego i elastycznego.

Przenikająca przez treści zawarte w *Raporcie Delorsa* wiara w człowieka, zachęta do dążenia bycia lepszym w ujęciu jednostkowym i społecznym, rozumienie tych dążeń w ramach utopii pojmowanej jako ideał, a także wyróżnienie, choć nie wprost, formy zamkniętej, podstawowej, formalnej edukacji oraz wskazanie na niezwykle ważną rolę edukacji otwartej, pozaszkolnej, pozaformalnej i nieformalnej, nieuchronnie przywodzi na myśl filozofię Oskara N. Hansena⁴, twórcy niezwyklej, architektonicznej Formy Otwartej, która „[...] ufa człowiekowi, pozostawia mu miejsce do decydowania, zaprasza do dyskusji. Daje odpowiedzi przez stawianie pytań. Jest dowodem społecznego postępu” (Springer 2011, s. 239). A przede wszystkim jest efektem wiary Hansena w ludzi, ich dobro i wrodzoną chęć rozwoju, kształtowania swojego indywidualnego świata zgodnie z własnymi potrzebami, w odwołaniu do, a nie w opozycji do dotychczasowych doświadczeń, wypływających z formalnej Formy Zamkniętej.

Wykorzystując to, że *Raport Delorsa* utkany jest z sieci metafor, ja również pozwolę sobie na metaforę i opierając się na społecznej filozofii Hansena, nazwę ideę, koncepcję uczenia się przez całe życie, Edukacyjną Formą Otwartą, która daje człowiekowi wolność, nie zamyka go, pozwala mu się rozwijać, dopuszcza własne interpretacje, wspiera. Jest szansą. Przy jednoczesnym zastrzeżeniu, że jest to coś innego niż potocznie przyjęte rozumienie „edukacji otwartej” (*open education*) jako otwartego dostępu do określonych źródeł wiedzy w ramach działania *Open Educational Resources* (por. Downes 2007, s. 29–44) czy też sformalizowanych działań instytucji, jak np. różnego rodzaju *open universities*. Edukacyjna Forma Otwarta to stan umysłu, przyjęta postawa, filozofia życia, wpisująca się czy też wypełniająca ideę *lifelong learning*.

Filozofia Formy Otwartej stworzona przez Oskara Hansena⁵ opierała się na stworzeniu nowego, organicznego sposobu myślenia o przestrzeni. Jednak założenia filozoficzne

⁴ Oskar Hansen należy do grona najwybitniejszych architektów polskich. Pomimo wielu wspaniałych idei, inspirujących architektów na całym świecie, takich jak koncepcja Formy Otwartej czy teoria Linearnego Systemu Ciągłego, niewiele z jego projektów zostało zrealizowanych. Do najbardziej znanych projektów Hansena, które tworzył wspólnie ze swoją żoną Zofią, należy zaliczyć: osiedle Rakowiec WSM w Warszawie, osiedle im. J. Słowackiego LSM w Lublinie czy osiedle Przyczółek Grochowski w Warszawie. Ta ostatnia realizacja znana jest głównie z tego, że budynek zaprojektowany przez Hansenów jest najdłuższym w Polsce i drugim w Europie najdłuższym budynkiem mieszkalnym.

⁵ Pojęcia Forma Otwarta i Forma Zamknięta wprowadził do sztuki jako pierwszy Heinrich Wölfflin na oznaczenia przeciwnych, formalnych cech sztuki (por. Wölfflin 1962), natomiast, jak przyznaje sam Oskar Hansen: „Sformułowałem pojęcia FZ i FO, zanim poznałem definicje Wölfflina. Stąd pochodzi zasadnicza różnica w obszarze zjawisk, do których ja tę definicję odnoszę” (Hansen 2005, s. 28).

Hansenowskiej Formy Otwartej nie odnoszą się, jak często naiwnie się uważa, tylko do architektury. Należy je ujmować w szerszej perspektywie i transponować na inne formy ludzkiej działalności i społecznego funkcjonowania. Sam Hansen, przedstawiając założenia swojej teorii, przewidywał, że Forma Otwarta „[...] stworzy [...] poczucie potrzeby każdego z nas, pomoże nam określić się i odnaleźć w przestrzeni i czasie, w którym żyjemy. [...] stanie się zjawiskiem wielowarstwowym, ciągle żywym” (Hansen 2009, s. 12).

Hansen, w swojej wizji patrzenia na architekturę, nazywa Formą Zamkniętą to, co tworzyli architekci do naszych czasów – budynki czy inne formy architektoniczne niespełniające współczesnych wymagań, wykazujące bezsilność wobec potrzeb ludzi i stające się już w momencie powstania antykami lub co równie zamykające – pomnikami swoich twórców (Hansen 2009, s. 11–12). Forma Zamknięta, jak dowodzi Hansen, nie uwzględnia rozwoju człowieka, nie pozwala mu na zmiany, a w momencie ukończenia, zamknięcia, staje się przestarzała, uniemożliwia dodanie nowych komponentów wynikających z rozwoju człowieka i społecznych zmian. W związku z tym do architektury trzeba podejść w taki sposób, żeby tworzyć formy żywe, odpowiadające na ludzkie potrzeby, tym bardziej że: „Forma Otwarta nie jest wyłącznie spekulatywnym wynalazkiem naszych czasów. Jest przede wszystkim wnioskiem poobserwacyjnym układów istniejących” (Hansen 2009, s. 13).

Tym samym Forma Otwarta doskonale wpisuje się w wizję nowoczesnego kształcenia czy też w szerszym ujęciu – uczenia się. Formą Zamkniętą, z perspektywy Hansenowskiej filozofii społecznej, jest często mocno skostniały system szkolny, w ramach którego otrzymujemy wiedzę, która zamyka nas na zmianę i tym samym ogranicza. Przykładem może być tu forma kształcenia w systemie testowym „pod klucz”, interpretacje wierszy w aspekcie zadania „co poeta miał na myśli?” czy analiza zjawisk historycznych z jednej, wynikającej z poglądów nauczyciela perspektywy. Przy czym Formą Zamkniętą nie jest edukacja szkolna, formalna w ogóle, jako baza zdobycia wykształcenia, ustanowiona i uprawomocniona (do pewnego stopnia nawet obowiązkowa) forma kształcenia, a jej charakter. Uczenie się w ramach edukacji formalnej, która daje uczniom potencjał do rozwoju, otwiera przed nimi nowe horyzonty, pobudza do myślenia, skłania do refleksji – wpisuje się w ideę Formy Otwartej. Bowiem Forma Zamknięta opisywana przez Hansena jako sztuka przemocy ma charakter dogmatyczny, centryczny, oparty na niezmienności układów, która może się objawić m.in. tym, że w szkole panuje patriarchalne, niemalże przemocowe podporządkowanie ucznia nauczycielowi. Jednocześnie w przypadku Formy Zamkniętej już nawet po skończeniu edukacji formalnej, niezależnie od jej poziomu, jesteśmy często ograniczeni w formie rozwoju produktami hierarchicznego i autorytarnego procesu szkolnego, który nierzadko zabił w nas chęć dalszego kształcenia i wpoił w nas przekonanie, że już nigdy nie będziemy musieli się kształcić. Tymczasem „[...] nasz problem polega na tym, że dzięki postępom techniki żyjemy w świecie coraz bardziej niestabilnym i coraz mniej zależnym od naszej kontroli” (Skrzypek 2009, s. 274). I dlatego, żeby móc podążać za zmianami i próbować kontrolować nasze życie, musimy ciągle poszerzać naszą wiedzę.

Dlatego też zastosowanie Formy Otwartej – rozumianej jako sposób realizacji kształcenia – w edukacji jest koniecznością, cechuje ją bowiem „relatywizm, przekształcalność oraz współpartnerstwo demokratycznych i egalitarnych struktur zdecentralizowanych” (Semeniuk 2012, s. 38). Stąd coraz większa popularność innych form edukacji – pozaformalnej i nieformalnej, a także powiększenia oferty edukacji formalnej, stanowiącej nie całość, a podstawę do dalszego, otwartego, całożyciowego kształcenia. Tym bardziej że

zgodnie z postulatem Hansena nie należy burzyć tego, co stare, tylko zbudować harmonijne przejście z układu istniejącego do nowego (por. Hansen 2005).

W pewnego rodzaju manifestie Formy Otwartej, opublikowanym przez Hansena w *Strukturach* w 1960 roku⁶, architekt zawarł pięć spostrzeżeń odnoszących się do dotychczasowej architektury, wskazujących na jej ograniczenie, ukierunkowując tym samym sposób myślenia o architekturze w ramach idei Formy Otwartej. Trzy z nich doskonale opisują nastawioną na dogmatyczność edukację formalną, dlatego też pozwolę sobie wykorzystać spostrzeżenia Hansena i użyć ich do opisu tej formy edukacji, dokonując drobnego, kosmetycznego zabiegu interpretacyjnego, zamieniając słowo „architektura” określeniem „edukacja formalna”, a słowo „mieszkaniec” słowem „uczeń”. A zatem z rozważań Hansena (2009, s. 14) wynika, iż dotychczasowa edukacja formalna (Forma Zamknięta):

1. Jako Forma Zamknięta nie przyjmuje zmian życia, nierzadko dezaktualizuje się, zanim zostanie zrealizowana.
2. Nie uwzględnia szeroko psychiki ucznia, jest często niehumanistyczna.
3. Zaprzepaszcza środki finansowe.

Ograniczenia Formy Zamkniętej odnoszą się doskonale również do skostniałych systemów edukacji szkolnej. Przy czym należy podkreślić, że Forma Zamknięta, czyli prowadzona w przemocowy sposób edukacja formalna, choć jest przeciwieństwem, to nie stanowi opozycji do Formy Otwartej, czyli edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Realizowana zgodnie z założeniami twórców *Raportu Delorsa* i Hansenowskiej filozofii ma stanowić podporę, fundament i wyposażać ucznia, człowieka w narzędzia pozwalające mu na eksplorację świata w jego otwartej formie, rozbudzać w nim ciekawość, uczyć go tego, jak się uczyć efektywniej.

W rozumieniu Formy Otwartej jako idei filozoficznej zorientowanej nie tylko na architekturę, ale również na inne społeczne formy działania, myślenia i tworzenia ważne jest nieograniczanie jej w definicji. W innym wypadku wpadniemy w pułapkę Formy Zamkniętej. Jak podkreśla Marcin Skrzypek: „W ramach Formy Otwartej warto jedynie wskazać na jej relacyjny charakter: jest ona tym, czym demokracja wobec autorytaryzmu, proces wobec dzieła, »być« wobec »mieć«, dialog wobec dogmatu i czytanie wobec książki” (Skrzypek 2009, s. 262). Przy czym dalej precyzuje: „Coś może być Formą Otwartą wobec jednego zjawiska, a Zamkniętą wobec drugiego. Żywe drzewo jest Formą Otwartą wobec rzeźby drzewo przedstawiającej, a już park francuski – choć żywy – będzie Formą Zamkniętą wobec ogrodu, którego opiekun szanuje samosiejki i lubi zmieniać układ rabatek” (Skrzypek 2009, s. 262).

Warto także spojrzeć na te dwa rodzaje form z perspektywy relacji władzy, gdzie Forma Zamknięta ma charakter dominacji, a Forma Otwarta – charakter demokracji (por. Skrzypek 2009, s. 264). Inna perspektywa, już wspomniana przeze mnie, to przyrównanie Formy Zamkniętej do patriarchy, a Formy Otwartej do matriarchy z nacelną zasadą równości i możliwości przystosowania, kreacji, żeby dzięki tak stworzonej perspektywie móc być przygotowanym na odnalezienie się w nowych okolicznościach w ramach zmieniającej się rzeczywistości.

I tak jak nie ma jedynej interpretacji faktów historycznych, jedynej słusznej interpretacji wiersza, jedynej drogi rozwiązania zadania matematycznego, tak nie ma jedynej, właści-

⁶ Po raz pierwszy Oskar Hansen założenia Formy Otwartej przedstawił w 1959 roku na zjeździe *Congres International d'Architecture Moderne* w Otterlo.

wej, poprawnej, mądrej ścieżki kształcenia, obwarowanej ramami czasowymi czy myślowymi, wyrażającej się w określeniu „od-do”. Forma Otwarta w edukacji, znajdująca choć nieświadomie swoje odbicie w dokumentach, strategiach i zaleceniach rządów państw, pozarządowych stowarzyszeń czy ekspertów w odniesieniu do idei uczenia się przez całe życie, stanowi dialog, który prowadzimy sami ze sobą, decydując o naszym życiu.

O ile Forma Otwarta w architekturze nie doczekała się zbyt wielu realizacji, o tyle idea Formy Otwartej w edukacji zawarta m.in. – zapewne niezamierzenie – w *Raporcie Delorsa*, powinna stanowić odniesienie do większości nowoczesnych, otwartych systemów edukacyjnych w wielu państwach świata i służyć jednostkom do kreowania własnej przestrzeni w zakresie wiedzy i kształcenia.

Edukacyjna Forma Otwarta w wydaniu jednostkowym powinna skupić się nie na posiadaniu wiedzy, a na chęci poznawania i dowiadywania się nowych rzeczy, kształtowania siebie, elastyczności, podmiotowości i autentyczności. W odniesieniu do społeczeństwa powinna uwzględniać środowiskowe zmiany, odczuwane szczególnie na rynku pracy, umacniać poczucie równości oraz dzięki wiedzy ograniczać konflikty będące wynikiem niezrozumienia i braku akceptacji dla Innego.

Autorzy raportu *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* wyróżnili cztery filary edukacji:

1. Uczyć się, aby wiedzieć.
2. Uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi.
3. Uczyć się, aby być.
4. Uczyć się, aby działać.

Filary te były wszechstronnie analizowane przez wielu wybitnych autorów. Chciałbym zwrócić uwagę na kilka szczególnych odniesień nie wprost w ramach każdego z wymienionych filarów, stanowiących kamienie milowe w myśleniu o edukacji w XXI wieku, do filozofii Formy Otwartej.

W ramach filaru „Uczyć się, aby wiedzieć” kluczową sprawą jest dostrzeżenie faktu, że ilość informacji jest tak duża, że nie sposób nauczyć się wszystkiego, w związku z tym szkoły, szczególnie na poziomie średnim i wyższym, powinny zrezygnować z pomysłu wszechstronności, zostawiając to kształceniu podstawowemu, i skupić się na wyposażeniu uczniów i studentów „w narzędzia, pojęcia i sposoby odniesień, adekwatnie do postępu wiedzy i paradygmatów epoki” (Delors 1998, s. 87).

Tym samym nastawione na specjalizację szkoły średnie i wyższe mają uczyć tego, jak i gdzie szukać informacji, przy szczególnym zwróceniu uwagi na ćwiczenia pamięci, a także rozwijanie kultury ogólnej, bardzo ważnej w aspekcie kolejnego wymienionego przez Komisję filaru „Uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi”. Znajomość kultury, obyczajów, tradycji innych grup społecznych uczy tolerancji i uwrażliwia na Innego, pozwalając na bezprzemocowe funkcjonowanie ludzi obok siebie oraz realizowanie wspólnych, ogólnogrupowych czy ogólnopaństwowych celów. A „rozwijanie tej postawy empatii w szkole owocuje prospołecznym zachowaniem przez całe życie” (Delors 1998, s. 94).

Wzrost empatii, zdaniem autorów *Raportu Delorsa*, jest wprost proporcjonalny do umiejętności rozładowywania napięć i odwrotnie proporcjonalny do wzrostu sytuacji przemocowych czy konfliktowych w szkole i w dorosłym życiu. Tym samym edukacja przyczynia się do rozwoju człowieka zarówno w kategoriach zdobytej wiedzy, jak również w odniesieniu do, jakkolwiek górnolotnie to brzmi, człowieczeństwa. Ta rola edukacji została uchwycona przez Komisję w ramach czwartego filaru „Uczyć się, aby być”. Autorzy *Raportu* wskazują,

że właściwie realizowana edukacja prowadzi do całościowego rozwoju jednostki, kształtując jej umysł i ciało, inteligencję, wrażliwość, poczucie estetyki, osobistą odpowiedzialność oraz duchowość (Delors 1998, s. 95). A każdy człowiek powinien być zdolny „[...] w szczególności dzięki otrzymanej w młodości edukacji, kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracowywać niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia” (Delors 1998, s. 95).

Jedną z najważniejszych „okoliczności życia” człowieka jest praca zawodowa i przebieg kariery zawodowej, stanowiący próbę wykorzystania w praktyce wiedzy, którą uczeń, student zdobył w szkole. Ten aspekt edukacyjny został zawarty w czwartym, wyróżnionym filarze edukacji „Uczyć się, aby działać”. Przy czym określenie to traci lub też straciło „[...] dotychczasowe znaczenie przygotowania danej jednostki do wykonywania ściśle określonego materialnego zadania, związanego z wytwarzaniem jakiejś rzeczy” (Delors 1998, s. 89).

Jednakowo dużą rolę w kształceniu zawodowym człowieka odgrywają kwalifikacje, jak i kompetencje. Ciągłe jeszcze wśród wielu ludzi pokutuje „[...] przekonanie, że skończenie danej szkoły, a co za tym idzie uzyskanie pracy i względnej stabilności finansowej pozwoli im na zamknięcie raz na zawsze etapu edukacji i rozpoczęcie ścieżki kariery, na której czekają ich same sukcesy” (Sobierajski 2013, s. 13). Tacy ludzie są być może ludźmi wykwalifikowanymi, ale żadną miarą nie są ludźmi kompetentnymi, mogącymi decydować o innych, odpowiedzialnymi, potrafiącymi efektywnie komunikować się z innymi, pracować w zespole oraz podejmującymi inicjatywy (zob. Furmanek 2009, s. 199). Aspekt kompetencji spełnia jeszcze jedną, ważną dla Komisji kwestię wyrównywania szans w edukacji, ponieważ małe kompetencje formalne nie wykluczają wysoko rozwiniętych kompetencji, ponieważ „intuicja, wycucie, osąd, umiejętność jednoczenia zespołu to zalety, które nie są zarezerwowane wyłącznie dla osób z najwyższymi kwalifikacjami formalnymi” (Delors 1998, s. 91).

Budowanie nowoczesnych systemów edukacyjnych na wskazanych przez Komisję czterech filarach pozwoli, zdaniem autorów *Raportu*, na stworzenie solidnej konstrukcji, która – w zależności od potrzeb każdego człowieka, z uwzględnieniem norm społecznych, a także oczekiwań rynku pracy, przy akceptacji jego własnych możliwości psychoruchowych, wyznawanych wartości, uzyskanych w ramach edukacji formalnej kwalifikacji, wrodzonych, nauczonych i rozwiniętych kompetencji, nieustającej chęci uczenia się w ramach organicznie nacechowanej filozofii Formy Otwartej – umożliwi mu na godne funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Należy jednocześnie pamiętać, że: „[...] tradycyjny podział egzystencji na odrębne okresy – okres dzieciństwa i młodości, przeznaczony na edukację szkolną, okres działalności zawodowej, okres emerytury – nie odpowiada realiom życia współczesnego i tym bardziej wymaganiom przyszłości. Nikt dziś nie może spodziewać się, że zgromadzi w swojej młodości podstawowy zasób wiedzy, który wystarczy na całe życie, ponieważ szybka ewolucja świata stwarza potrzebę ciągłego aktualizowania wiedzy [...]” (Delors 1998, s. 99).

Edukacyjna Forma Otwarta jako metafora uczenia się przez całe życie nabiera mocy. Hansen i Delors wierzyli, że z biegiem lat ludzie będą coraz lepsi. Trudno ocenić, czy tak jest w istocie. Ważne, żeby dzięki możliwościom, jakie otwiera przed nimi filozofia Edukacyjnej Formy Otwartej, wpisana w ideę *lifelong learning*, potrafili w pełni wykorzystać swoje szanse.

Literatura

Bis D. 2012

Polityka oświatowa Unii Europejskiej w obszarze kształcenia ustawicznego, w: B. Wotosiuk, M. Nowak (red.): *Kształcenie zawodowe i ustawiczne a potrzeba rynku*, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II, Biała Podlaska.

Delors J., Al-Mufti I., Amagi I., Carneiro R., Chung F., Geremek B., Gorham W., Kornhauser A., Manley M., Padrón Quero M., Savane M.-A., Singh K., Stavenhagen R., Suhr M.W., Nanzhao Z. 1998

Edukacja – jest w niej ukryty skarb: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.

Downes S. 2007

Models for Sustainable Open Educational Resources, „Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects”, t. 3, s. 29–44.

Furmanek W. 2009

Podstawy edukacji zawodowej, Wydawnictwo Fosze, Rzeszów.

Hansen O. 2005

Zobaczyć świat. Forma Zamknięta czy Forma Otwarta. Struktury Wizualne. O wizualnej semantyce, Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa.

Hansen O. 2009

Forma Otwarta w architekturze. Sztuka wielkiej liczby, w: M. Lachowski, M. Linkowska, Z. Sobczuk (red.): *Wobec Formy Otwartej Oskara Hansena. Idea – utopia – reinterpretacja*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin.

Lachowski M., Linkowska M., Sobczuk Z. (red.) 2009

Wobec Formy Otwartej Oskara Hansena. Idea – utopia – reinterpretacja, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin.

Semeniuk M. 2012

Forma otwarta w twórczości różnych architektów, „Budownictwo i Architektura”, t. 11, s. 35–54.

Skrzypek M. 2009

Forma Otwarta jako narzędzie myślenia i działania, w: M. Lachowski, M. Linkowska, Z. Sobczuk (red.): *Wobec Formy Otwartej Oskara Hansena. Idea – utopia – reinterpretacja*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin.

Sobierajski T. 2013

Doradztwo zawodowe. Uniwersalizm i konceptualizacja, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Springer F. 2011

Złe urodzone. Reportaże o architekturze PRL-u, Karakter, Kraków.

Wolfflin H. 1962

Podstawowe pojęcia historii sztuki, tłum. D. Hanulanka, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Summaries

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyń**
The Reception of Changes in Higher Education Institution
– **Essay on Two Narratives in Academic Discourse**

The reason for our examining of the current discussion on the subject of institutional changes in Polish higher education is the multidisciplinary character of studies on universities and the system of higher education. In recent years the academic debate on changes in universities has particularly intensified, a result of the reform of higher education which is now underway in Poland. This paper, a sociologist's view of polemics within the academia concerning changes in the universities, is an attempt at organizing and prioritizing the problems of reception of those changes and at providing a meta-discursive presentation of these issues. An analysis of academic texts representing various disciplines and sub-disciplines leads us to the conclusion that we have to do with clearly distinguished formations or else discursive camps (the first of them, pragmatic and pro-market, has its roots in the economic and political sciences; while the second, idealistic and cultural, is embedded in the humanities). The two camps operate independently of each other and often oppose the other side's argumentation. Therefore the purpose of the paper is to identify the attitudes of each of the two camps and to compare the key assertions of each of them. Finally we try to define chances of reaching a consensus between these apparently completely opposite discourses.

Keywords: higher education, higher education institutions, university, discourse of higher education, debate on universities.

Marcin **Geryk**
The Impact of Media on Ethic Attitudes of the Academic Milieu

The universality of the mass media in socio-economic life seems obvious. However the process of shaping the present role of the media has undergone many changes. It is not only the journalistic milieu that has changed under the influence of society, but also, and above all, society has yielded to the influence of the surging wave of information. The promotion of certain attitudes, including ethical attitudes, has changed the mode of functioning of many public institutions. Higher education does not remain immune to this influence, but as regards ethics we observe significant departures from the generally de-

sired norm, which in the case of the intellectual elite and the academia as the centre of knowledge is much higher than in the other sectors. The role of the media in promoting ethical attitudes is therefore inestimable in the academic milieu.

Keywords: media, ethics, higher education.

Piotr Górski
Education, the Concept of the University and Evaluation

Upbringing is in the centre of interest of all societies and is indivisibly linked with authority, for which reason it lies at the basis of all political programmes – sometimes unknowingly, like in the case of traditional societies, and sometimes in a very obvious fashion, like in utopian projects, which can be seen in both Plato's *Republic* and the communist experiment, as well as in democratic countries. For this reason the educational system both serves as an important instrument in the hands of political structures, and has a powerful influence on the sphere of culture. The author concentrates on the cultural or, if you prefer, civilizational aspect of today's education in the West, with particular reference to the university, an institution which is a product of European culture and arose from features specific to Europe. In this context he writes about the place and role of evaluation in the educational system.

Keywords: education, university, liberal education, evaluation.

Marek Kwiek
**The Future of Universities in Europe:
Motives of Discussions and their Polish context**

The paper contains a concise analysis of the most important motifs of discussions going on in Europe, which concern the future of the traditional institution of university and which are especially relevant in the Polish context. The seven motifs which are particularly important in the Polish context are: equal access to higher education and expansion of educational systems; co-funding of education; financial independence of universities; higher education as a private and a public good; entrepreneurial system of universities; the changing dynamics of the private versus public relation in higher education; and regional mission of universities.

Keywords: equal access to higher education, co-financing of education, financial independence of universities, private good and public good, academic entrepreneurship, private versus public, regional development mission of universities.

Marek Kwiek
Universities, Knowledge Production
and Economic Competitiveness in Central Europe

The paper shows that four Central European economies (Poland, the Czech Republic, Hungary and Slovakia) are not competitive on a global scale and that the reason is not only the fact that their systems of higher education, innovation and research lag behind those of the countries of Western Europe. The existing gap between the two parts of Europe is associated with many diverse factors and the combination of all of them has a powerful impact on the competitiveness of the economies of this region. The relatively low level of knowledge production is by no means a prevalent factor. For this reason in less competitive economies (such as those in Central Europe) expectations regarding the systems of higher education in the field of their role in rising economic competitiveness to a higher level should not be excessive since the burden formed by numerous extra-academic pillars of competitiveness is hard to overcome.

Key words: pillars of economic competitiveness, Central Europe, production of knowledge, global academic rankings.

Kazimierz Musiał
Internationalization of Higher Education as an Answer
to Challenges of Globalization: Northern European experience

In order to face up to the challenges of globalization the Nordic countries made this problem the key issue in the modernization discourse, which led to debates within the framework of the so-called globalization strategies that took place in those countries in 2002-2009. Due to an active engagement of many social partners and to the participation of representatives of the government, employers and employees, as well as of the trade unions and non-government organizations, globalization stopped being seen as a bogey in public debate and began to be viewed as a challenge and a chance of further development. The main way of coping with globalization was seen in broader opening up and adaptation of the national Nordic economies to global trends, and the discourse on strategic internationalization came to be used to stimulate social, economic and political change. This paper concentrates on the sphere of higher education which was pressed into service in implementing the internationalization strategy and which at the same time underwent a metamorphosis and became adapted to the new reality, similar to that in the other sectors carrying out public policy.

Keywords: internationalization of higher education, globalization strategies, Scandinavia, Nordic model.

Jan **Boguski**
**The Impact of Academic Incubators on the Development
of Local Industry and Innovation**

The building of an innovative and competitive economy on the local and regional level involves the presence on the market of young entrepreneurs of exceptional ability and advanced knowledge which they may fall back on in the process of producing modern goods. This type of activity is backed up by the institutional sphere in the form of academic business incubators. The latter's existence contributes to a better utilization of the intellectual potential of the local academic milieu, thanks to which both students and researchers are able to establish new companies and create quality jobs. The aim of the paper is to discuss the idea of academic business incubators.

Keywords: incubator, entrepreneurship, university, company, innovation.

Tomasz **Sobierajski**
**Open Learning. Oskar Hansen's Social Philosophy
and the Concept of Lifelong Learning**

The idea of lifelong learning was very strongly emphasized in the so called *Delors Report*, prepared almost twenty years ago for the UNO. This report contains many hints concerning 21st century education and in particular underlines the importance of lifelong education. According to the authors of the *Report* education should be understood as a continuous process, open and changeable, adaptable to definite needs arising from man's development.

The purpose of this paper is to combine the idea of lifelong learning with the premises of Open Form, which are the basis of Oskar Hansen's social philosophy. Extending the view of education – as an institutional and an extra-institutional structure – and of learning to include the premises of Hansen's Open Form and Closed Form gives us a chance to better understand the meaning of the idea of lifelong learning in the conditions of sustained social change.

Keywords: lifelong learning, education, Delors Report, open form, Oscar Hansen.

Informacje o Autorach

Ireneusz Białecki – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, socjolog edukacji, zajmujący się także problematyką nauki i szkolnictwa wyższego. Był dyrektorem Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (1992–2010), następnie kierownikiem Zakładu Ewaluacji i Studiów nad Edukacją w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW. Kierował kilkoma badaniami, m.in. prowadzonymi pod auspicjami OECD – np. badaniem nad alfabetyzmem funkcjonalnym (IALS, 1996–1997) i polską częścią badania PISA (*Programme for International Students Assessment*, 2000–2003), kierował także kilkoma projektami Banku Światowego oraz dwoma grantami finansowanymi przez Komitet Badań Naukowych. Napisał dwie książki, pod jego redakcją ukazało się kilka innych po polsku i angielsku. Opublikował ponad 100 artykułów w czasopiśmie polskich, angielskich i francuskich.

Jan Boguski – doktor nauk ekonomicznych w zakresie zarządzania. Dyrektor Biblioteki Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie. Zainteresowania badawcze: regionalne systemy i strategie innowacyjne.

Marcin Duszyński – absolwent University of the West England. Po 2000 r. pracował w Polsce jako wykładowca (w zakresie

ekonomii i zarządzania, po angielsku) oraz menedżer akademicki (m.in. jako prodziekan i kierownik dwudyplomowego kierunku „Management”). Od 2008 r. pracuje jako konsultant akademicki, specjalizując się w tematyce: współpracy międzynarodowej, walidacji, wspólnych/podwójnych programów, tworzenia systemów rekrutacji międzynarodowej, akademickiego *quality assurance* oraz pozyskiwania uprawnień dyplomowych. Od 2012 r. pracuje w Azji Centralnej, tworząc programy anglojęzyczne oraz systemy współpracy międzynarodowej. Swoje praktyczne doświadczenia międzynarodowe opisuje m.in. w „Forum Akademickim”.

Agnieszka Dziedziczak-Fołtyn – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka pracy poświęconej kształceniu kadry menedżerskiej w Polsce oraz artykułów dotyczących głównie problematyki kształcenia na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy. W efekcie doświadczeń zdobytych w latach 2006–2009 w projekcie międzynarodowym (NESOR) poświęconym roli i profilowi szkolnictwa wyższego w europejskich społeczeństwach wiedzy (jest współautorką raportów krajowych). Zainteresowania naukowe: polityka rozwojowa kraju (w szerszym ujęciu), polityka

w dziedzinie rozwoju szkolnictwa wyższego, roli szkół wyższych w tworzeniu społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy i modernizacji/reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce (autorka kilkunastu artykułów na ten temat).

Adam Gałkowski – doktor nauk humanistycznych w zakresie historii. Adiunkt w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego i sekretarz Redakcji półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”. Zajmuje się tematyką związaną z polityką naukową, historią nauki i udziałem Polaków w rozwoju europejskiej cywilizacji. Autor m.in. książki *Polski patriota – obywatel Europy. Rzecz o Janie Czyńskim (1801–1867)* (2004).

Marcin Geryk – profesor Wyższej Szkoły Zarządzania w Gdańsku i Wyższej Szkoły Infrastruktury i Zarządzania w Warszawie, w zakresie nauk o zarządzaniu. Związany od 20 lat z rynkiem edukacyjnym w Polsce, od strony praktycznej jako założyciel i kanclerz uczelni oraz od strony naukowo-badawczej. Od 2001 r. prowadzi badania rynku niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce. Odpowiadając na światowy trend biznesu społecznie zaangażowanego, wiele artykułów i rozpraw poświęcił tematyce społecznej odpowiedzialności uczelni. Jest członkiem Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM i Business Ethics Society, EURAM (European Academy of Management). Reprezentuje uczelnie w European Foundation for Management Development (EFMD), a także w Central and East European Management Development Association (CEEMAN) oraz Baltic Management Development Association (BMDA).

Piotr Górski – historyk idei, w swojej pracy badawczej zajmuje się myślą poli-

tyczną i społeczną, a także problemami współczesnego uniwersytetu. Absolwent Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Publikował w „Res Publice Nowej”, „Teologii Politycznej Co Miesiąc”, „Nauce i Szkolnictwie Wyższym”.

Marek Kwiek – filozof, profesor zwyczajny doktor habilitowany, pracuje na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM). Specjalizuje się w badaniach nad problematyką związaną ze szkolnictwem wyższym. Dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną (od 2002) i kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego UAM (od 2012).

Kazimierz Musiał – doktor, pracownik Instytutu Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego. Jest skandynawistą z doświadczeniem akademickim opartym o szeroką bazę nauk społecznych, a w szczególności o politologię i socjologię. Jego główne zainteresowania naukowe dotyczą polityki publicznej i szkolnictwa wyższego w Europie Północnej, co wiąże się m.in. z obecnie finalizowaną rozprawą habilitacyjną pt. *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Pozostałe zainteresowania badawcze dotyczą dyplomacji publicznej państw skandynawskich i relacji kulturalnych, politycznych i ekonomicznych w regionie bałtyckim.

Jürgen Schriewer – profesor specjalizujący się w dziedzinie badań edukacyjnych. Pełnił (i nadal pełni) wiele odpowiedzialnych funkcji m.in. w: Comparative Education Center na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie, dyrektora Towarzystwa Edukacji w Europie (1992–1996), w Świa-

towej Radzie Towarzystw Edukacji Porównawczej (1996–2002), członka komitetów wydawniczych wielu czasopism naukowych w Europie, Stanach Zjednoczonych. Profesor uniwersytetów m.in. w Paryżu, Sztokholmie, Tokio, Meksyku i Buenos Aires.

Tomasz Sobierajski – doktor, adiunkt w Zakładzie Ewaluacji i Badań nad Edukacją Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, socjolog, metodolog, autor badań z zakresu edukacji, twórca narzędzi do monitorowania efektów kształcenia, ekspert Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Opracowanie redakcyjne
Jadwiga Michalska

Skład, druk i oprawa
Drukarnia Klimiuk