

# Nauka i szkolnictwo wyższe

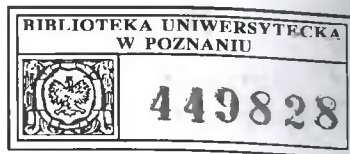
1/37/2011

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego  
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych  
Uniwersytetu Warszawskiego



Numer specjalny



**Zamówienia na prenumeratę półrocznika**

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”

prosimy składać w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego  
Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

tel. 22-552-01-55

e-mail: [kmira@uw.edu.pl](mailto:kmira@uw.edu.pl)

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery  
łącznie z dostawą pod wskazany adres,  
wynosi **40 zł**

ISSN 1231-01-98

## **Rada Redakcyjna**

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

## **Redaguje zespół**

Ireneusz **Bialecki** (redaktor naczelny)  
Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**  
Adam **Gałkowski** (sekretarz redakcji)

Opracowanie graficzne  
Wojciech **Freudenreich**

Redaktor tomu  
Adam **Gałkowski**

## **Adres Redakcji**

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego  
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych  
Uniwersytetu Warszawskiego  
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. 22-826-07-46

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

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, Warszawa 2011

ISSN 1231-02-98



cd. 449 822 7  
25 OCT 2012 #



***Numer specjalny  
dedykowany Pani Profesor  
dr hab. Małgorzacie Dąbrowie-Szeffler***



# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego

**1/37/2011, półrocznik, Warszawa**

**Numer specjalny  
dedykowany prof. dr hab. Małgorzacie Dąbrowie-Szefler**

## **Od Redakcji 7**

Małgorzata Dąbrowa-Szefler – dobry człowiek, rzetelny naukowiec  
(Jerzy Dietl, Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Julita Jabłocka) **9**

**Piotr Górski**

Idea uniwersytetu w kulturze, kultura w idei uniwersytetu **15**

**Radostaw Dawidziuk**

Analiza SWOT jako metoda diagnozy szkolnictwa wyższego? **31**

**Lidia Białoń**

Czy wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji  
jest innowacją edukacyjną w szkolnictwie wyższym? **56**

**Jan Boguski**

Uniwersytet wirtualny  
jako element budowy społeczeństwa informacyjnego **76**

**Dominik Antonowicz, Magdalena Krawczyk-Radwan, Dominika Walczak**

Rola marki dyplomu  
w perspektywie niżu demograficznego w Polsce (2010–2020) **87**

**Emilia Werner**

Absolwent szkoły wyższej – sylwetka w kontekście społecznym 106

**Justyna Maciąg**

Jakość usług edukacyjnych w komunikacji marketingowej  
szkół wyższych w Polsce 119

**Wiesław Letkiewicz**

Tworzenie i funkcjonowanie archiwów zakładowych  
w uczelniach niepublicznych 136

**Monika Stachowiak-Kudła**

Konstytucyjna zasada autonomii  
uniwersytetów na przykładzie Hiszpanii 145

**Małgorzata Dąbrowa-Szefler**

Kształcenie doktorantów w krajach Unii Europejskiej  
– podstawowe tendencje 162

**Elżbieta Soszyńska**

Kapitał wiedzy i osiągnięcia gospodarcze  
a dynamika rozwoju społeczno-gospodarczego krajów 178

**Summaries 213**

**Informacje o Autorach 218**



449828 II / 37.1  
2011

BIBLIOTECZNA  
2012 EO 250

# NAUKA

## I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy and Higher Education

**1/37/2011, semi-annual journal, Warsaw**

**Special Issue**  
**in honour of Professor Małgorzata Dąbrowa-Szeffler**

### **Letter from the Editors 7**

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler: A good person, a reliable scientist  
(Jerzy Dietl, Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Julita Jabłecka) **9**

**Piotr Górski**

The idea of a university in culture,  
culture in the idea of a university **17**

**Radosław Dawidziuk**

SWOT analysis as a method to diagnose higher education? **31**

**Lidia Białoń**

Is the implementation of National Qualifications Framework  
an educational innovation in higher education? **56**

**Jan Boguski**

A virtual university as a contributing element  
in the information society **76**

**Dominik Antonowicz, Magdalena Krawczyk-Radwan, Dominika Walczak**  
The role of diploma brand in the prospect of demographic  
slump in Poland (2010–2011) **87**

**Emilia Werner**

A university graduate – a profile in the social context 106

**Justyna Maciąg**

The quality of educational services in marketing communication  
of Poland's schools of higher education 119

**Wiesław Letkiewicz**

Creation and maintenance of in-house archives  
in non-public higher education institutions 136

**Monika Stachowiak-Kudła**

The constitutional guarantee of autonomous universities  
on the example of Spain 145

**Małgorzata Dąbrowa-Szeffler**

Doctoral education in EU countries – key trends 162

**Elżbieta Soszyńska**

Knowledge capital and economic achievements  
versus the dynamics of socio-economic growth in countries 178

**Summaries 213**

**Notes on the Authors 218**



**Od Redakcji** Bieżący numer „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” jest numerem specjalnym. I to nie dlatego, że w sytuacji polskiej nauki i polskiego szkolnictwa wyższego nagle zdarzyło się coś, co zrewolucjonizowałoby cały system i zasługuje na komentarz, ale wprost przeciwnie. Chodzi o to, że czasami przychodzi taki moment, iż trzeba na chwilę się zatrzymać, spojrzeć w przeszłość, zdobyć się na refleksję. I właśnie nadeszła taka sposobność. Zespół redakcyjny półrocznika postanowił jego trzydziesty siódmy numer ofiarować Pani Profesor Małgorzacie Dąbrowie-Szeffler.

Znając Panią Profesor, można powiedzieć, że funkcje, jakie pełniła na Uniwersytecie Warszawskim były o tyle istotne, o ile służyły rozwiązywaniu konkretnych problemów, ponieważ kiedy tylko decydowały się jakieś sprawy ważne dla Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego i naszego czasopisma, zawsze znajdowała na nie czas. I zawsze potrafiła rozwiązać pojawiające się problemy!

Nie ma w tym nic dziwnego, że redakcje czasopism naukowych przygotowują numery specjalne. Jeżeli zdarzy się ktoś, kto przez dwadzieścia-trzydzieści lat za najważniejszy cel uznaje dbałość o standard oraz poziom naukowy swojej działalności dydaktycznej i wydawniczej, to naprawdę zasługuje na ten skromny gest – numer specjalny czasopisma, któremu zawsze poświęcał wiele uwagi.

Z drugiej jednak strony bieżący numer półrocznika, choć dedykowany Pani Profesor, jest wydaniem „normalnym”, tj. zawierającym artykuły poświęcone ważnym problemom nauki i szkolnictwa wyższego. Można powiedzieć, że składa się on z dwóch części – pierwszej, w jakimś sensie sentymentalnej, wspomnieniowej, i drugiej, merytorycznej.

Część pierwsza zawiera teksty Jerzego Dietla, Elżbiety Drogosz-Zablockiej i Julity Jabłockiej – wybranych osób, najbliższej współpracujących z prof. Małgorzatą Dąbrową-Szeffler. W części drugiej znajdziemy artykuły poświęcone rzeczywistym, najważniejszym aktualnym problemom nauki polskiej. Dotyczą one różnych zagadnień, dlatego też nie było potrzeby akcentowania konkretnego tematu przewodniego. Spośród nich daje się jednak wyróżnić trzy grupy tematyczne – pierwszą, poświęconą zagadnieniom mniej lub bardziej systemowym, drugą – kwestii w pewnym sensie administracyjnej, trzecią, ujmującą problemy szkolnictwa wyższego w szerszym kontekście Unii Europejskiej oraz rozwoju społeczno-gospodarczego.

W pierwszej grupie materiałów jest zatem mowa o *idei uniwersytetu w kulturze* oraz o *kulturze w idei uniwersytetu* (Piotr Górski) oraz o *analizie SWOT jako metodzie diagnozy szkolnictwa wyższego* (Radosław Dawidziuk). Lidia Białoń próbuje odpowiedzieć na pytanie, czy *wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji jest innowacją edukacyjną w szkolnictwie wyższym*. O *uniwersytecie wirtualnym jako elemencie budowy społeczeństwa informacyjnego* pisze Jan Boguski, skupiając się na zagadnieniu kształcenia kadr w zakresie informatyki dla różnych dziedzin gospodarki. Dominik Antonowicz, Magdalena Krawczyk-Radwan i Dominika Walczak w artykule poświęconym *roli marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce (2010–2020)* zwracają uwagę na konsekwencje zmian demograficznych, które będą miały wpływ na sytuację szkolnictwa wyższego w naszym kraju. Sylwetce *absolwenta szkoły wyższej w kontekście społecznym* poświęciła swój artykuł Emilia Werner, a o *jakości usług edukacyjnych w komunikacji marketingowej szkół wyższych w Polsce* napisała Justyna Maciąg.

Rolę swoistego „przerywnika” pełni tekst Wiesława Letkiewicza poświęcony zagadnieniu często niedocenianemu, choć ważnemu przy administrowaniu szkołami wyższymi,

mianowicie tworzeniu i funkcjonowaniu archiwów zakładowych w uczelniach niepublicznych.

Trzecią grupę materiałów otwiera artykuł Moniki Stachowiak-Kudły poświęcony zagadnieniu *konstytucyjnej zasady autonomii uniwersytetów na przykładzie Hiszpanii*. Następną pozycję stanowi opracowanie Małgorzaty Dąbrowy-Szeffler będące omówieniem badań na temat *kształcenia doktorantów w krajach Unii Europejskiej* oraz artykuł Elżbiety Soszyńskiej poruszający kwestię *relacji zachodzących między kapitałem wiedzy i dynamiką rozwoju społeczno-gospodarczego*.

**Adam Gałkowski**

## Małgorzata Dąbrowa-Szefler – dobry człowiek, rzetelny naukowiec

Korzystając z okazji, że niniejszy numer „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” został zedytkowany Pani Profesor Małgorzacie Dąbrowie-Szefler, spieszę wyrazić uznanie dla Jej działalności naukowej oraz podziękowanie za współpracę z Fundacją Edukacyjną Przedsiębiorczości (FEP), a także przekazać życzenia dalszej owocnej pracy na rzecz podnoszenia wiedzy o problemach edukacji wyższej.

W swojej już ponaddwudziestoletniej działalności FEP koncentruje się na wyrównywaniu szans młodzieży w dostępie do edukacji akademickiej. Zadanie to jest realizowane przez liczne stypendia dla studiującej młodzieży pochodzącej z rejonów popegeerowskich oraz z małych miast i wsi, w tym także uczestników olimpiad ogólnopolskich, oraz młodych ludzi z domów dziecka i rodzin zastępczych. Wszyscy oni są objęci systemem wsparcia materialnego, łącznie ze stypendiami doktorskimi, pomocą w studiach zagranicznych oraz odbywaniem praktyk w Stanach Zjednoczonych. Zapewnienie informacji o potencjalnym wsparciu już w szkole średniej skłania stypendystów do decyzji o podjęciu studiów. W ten zakres działalności FEP wpisuje się po części dorobek intelektualny Pani Profesor Małgorzaty Dąbrowy-Szefler, co uzasadnia moją wypowiedź na łamach półrocznika. Niech mi będzie wolno nawiązać do kilku Jej publikacji.

Na XXV jubileuszowej konferencji FEP profesor Małgorzata Dąbrowa-Szefler, wspólnie z doktorem Tomaszem Sobierajskim, przedstawiła wprowadzający referat proszony poświęcony wyrównywaniu szans w dostępie do szkolnictwa wyższego w świetle koncepcji OECD. Dla nas szczególnie ważne było wykazanie istotnego znaczenia w większości krajów OECD pomocy materialnej dla ubogich „potencjalnych studentów” w decyzji o podjęciu studiów. Opierając się na obszernym materiale dokumentacyjnym, Autorzy wykazali, że stypendia stanowią podstawowy instrument wyrównywania szans młodzieży w dostępie do edukacji wyższej, zapewniając równocześnie zdrową konkurencję w pozyskaniu korzystnej pozycji na rynku pracy. Nie trzeba podkreślać, że tezy Pani Profesor stanowią m.in. uzasadnienie społecznej potrzeby realizacji misji FEP

Wielce inspirujące dla działalności FEP są studia Pani Profesor odnoszące się do finansowania szkolnictwa wyższego. Przyjmując, iż nakłady na to szkolnictwo są ważną inwestycją w rozwój społeczny i gospodarczy kraju, Autorka opiera swoje tezy na szerokim materiale statystycznym, uwzględniającym długie szeregi czasowe oraz tło porównawcze innych państw. Wykazuje obniżenie kosztów kształcenia i substytucji przychodów dotacyjnych uczelni przychodami pozadotacyjnymi, wypowiada się za zadaniową formułą dotacji, przy równoczesnym zwiększeniu samodzielności uczelni w jej wykorzystaniu. Zwraca uwagę na zweryfikowany przez praktykę kryzys uczelni prywatnych. Pogłębiona analiza

zagrożeń wynikających z ograniczeń finansowania szkolnictwa wyższego pod względem rozmiaru i efektywności wykorzystania dotacji, a także sytuacji materialnej młodzieży akademickiej, są pomocne dla kierunków i form naszej pomocy stypendialnej.

W związku z oferowanymi przez FEP stypendiami doktorskimi interesujące były dla nas badania przeprowadzone przez Panią Profesor w latach 2005–2007 wśród doktorantów warszawskich uczelni publicznych. Wnioski z tych studiów oraz uogólnienia dotyczące zadań edukacji doktoranckiej wykorzystujemy przy doborze stypendystów oraz podczas oceny rezultatów naszej akcji stypendialnej.

*prof. dr hab. Jerzy Dietl*

Fundacja Edukacyjna Rozwoju Przesiębiorczości, Łódź

\*

Pani Profesor Małgorzata Dąbrowa-Szeffler od początku lat dziewięćdziesiątych, przez dłuższy czas – aż do przekształcenia Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, funkcjonującego przy Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, w Katedrę Ewaluacji i Studiów nad Edukacją w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych na tym Wydziale – pełniła funkcję zastępcy dyrektora, prof. dr. hab. Ireneusza Białeckiego, wspólnie z nim zarządzając tą placówką. Chyba nikt w Centrum, bo tak na co dzień nazywaliśmy naszą placówkę, nie wyobrażał sobie jego funkcjonowania bez Pani Profesor. Gdy w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych trafiłam do pracy w Centrum, ktoś mi powiedział, że gdybym miała jakiegokolwiek problemy, mogę liczyć na Jej pomoc. Ta rada była zawsze aktualna, a Pani Profesor potrafiła to robić dyskretnie i z empatią. Kierowanie Centrum nie było łatwym zadaniem. Pełniąc funkcję wicedyrektora, profesor Małgorzata Dąbrowa-Szeffler wielokrotnie łagodziła konflikty, udzielała dobrych rad, troszczyła się o ludzi, nie odmawiała nikomu pomocy ani w sprawach osobistych, ani w sprawach zawodowych. Dbała o jakość prac naukowych i wizerunek Centrum. Jej zasługą, w znacznej części, były comiesięczne, wtorkowe seminaria poświęcone problemom nauki i szkolnictwa wyższego, w których brali udział m.in. naukowcy z różnych wydziałów Uniwersytetu Warszawskiego i pozostałych uczelni warszawskich, Polskiej Akademii Nauk czy też specjaliści z Głównego Urzędu Statystycznego oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Seminaria pozwalały na prowadzenie dyskusji i sporów naukowych, a także stawały się impulsem do podejmowania badań.

Od 1997 roku profesor Małgorzata Dąbrowa-Szeffler uczestniczyła w pracach zespołu redakcyjnego półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” wydawanego od 1993 roku przez Centrum. Miała dużą umiejętność dyskusji z pozostałymi członkami zespołu na temat zamieszczanych artykułów. Uwagi krytyczne formułowała z rozwagą i dbałością o wartość merytoryczną publikacji, często była inicjatorką tematyki kolejnego numeru półrocznika. Ponieważ przez kilka lat (2001–2009) brałam udział w pracach tego zespołu, sięgam tu do własnych doświadczeń.

Głównym obszarem zainteresowań zawodowych Pani Profesor było początkowo naukoznawstwo, a w ostatnich dwudziestu latach problemy finansowania nauki i szkolnictwa

wyższego oraz inne kwestie związane z funkcjonowaniem tej sfery (zasoby kadrowe w nauce i szkolnictwie wyższym, kształcenie doktorantów). Była jedną z niewielu osób zajmujących się zagadnieniem finansowania nauki i szkolnictwa wyższego, co dokumentują liczne publikacje na ten temat. Znając te problemy, potrafiła także przewidywać zmiany i określać niebezpieczeństwa ograniczające rozwój. Na przykład na zagadnienie mobilności pracowników naukowych zwróciła uwagę już w 1998 roku, przeprowadzając wraz z zespołem z Centrum badanie wśród pracowników instytutów naukowych<sup>1</sup>. W badaniach potraktowano mobilność z jednej strony jako proces przemieszczania się pracowników naukowych (w układzie horyzontalnym lub wertykalnym), z drugiej zaś strony jako gotowość (akceptację psychiczną) do przemieszczania się. Za pożądany model uprawiania nauki uznano model oparty na wysokim poziomie mobilności. Potwierdzenie ważności i aktualności tego problemu dla rozwoju kadr i nauki można odnaleźć w raporcie *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*<sup>2</sup>, w którym podkreśla się konieczność podjęcia działań na rzecz zwiększenia mobilności studiujących i nauczających, nawiązując do *Deklaracji Lizbońskiej*<sup>3</sup>.

Warto też przywołać wyniki badań doktorantów, przeprowadzonych we współpracy z profesorem Pawłem B. Sztabińskim<sup>4</sup>. Problematyka studiów doktoranckich, analiza celu ich podejmowania oraz dalszych losów absolwentów stała się w ostatnim czasie interesującym problemem badawczym. Zwiększająca się liczba doktorantów zmusza do postawienia pytania nie tylko o losy zawodowe absolwentów, a w rezultacie o model studiów doktoranckich, ale także o jakość tych studiów. Jak podają autorzy badań, z danych OECD (z 2003 roku) wynika, że Polska zajmuje 18. miejsce (na 27) pod względem liczby kształconych doktorantów w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców (1,43 doktoranta). Mając na uwadze te dane, Małgorzata Dąbrowa-Szeffler i Paweł B. Sztabiński wskazują, że zwiększająca się liczba doktorantów nie zawsze może świadczyć o masowości studiów, nie analizują jednak dogłębnie tego zagadnienia, uznając, iż nie stanowiło ono przedmiotu badań. Ich zdaniem należałoby w pierwszej kolejności określić, na czym polega zjawisko „masowości” studiów doktoranckich oraz uczynić je przedmiotem dalszych analiz. Problemowi temu poświęcono także uwagę w przywoływanym już raporcie *Polskie szkolnictwo wyższe*. Warto przywołać zawarty w nim komentarz: „Prowadzone obecnie w niektórych polskich uczelniach – zwłaszcza w formie niestacjonarnej – studia doktoranckie, których program obejmuje przede wszystkim zajęcia prowadzone w grupach, a element samodzielnie prowadzonych przez uczestnika studiów prac badawczych (i związanej z nimi działalności publikacyjnej) ma charakter śladowy, nie są – przynajmniej w rozumieniu europejskim – studiami doktoranckimi”<sup>5</sup>. W kontekście wprowadzanych Krajowych Ram Kwalifikacji, kwalifikacją związaną z ukończeniem studiów III stopnia (studiów doktoranckich) jest uzyskanie dyplomu doktora. Studia doktoranckie powinny zatem być zakoń-

<sup>1</sup> M. Dąbrowa-Szeffler, H. Gulczyńska, J. Jablecka, E. Świerzbowska-Kowalik: *Mobilność pracowników naukowych w Polsce*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1998.

<sup>2</sup> *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

<sup>3</sup> Tamże, rozdział *Europejskie uniwersytety po 2010 r. Różnorodność przy wspólnym celu*, s. 138.

<sup>4</sup> M. Dąbrowa-Szeffler, P.B. Sztabiński: *Model kształcenia doktorantów. Wnioski z badań*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.

<sup>5</sup> *Polskie szkolnictwo...*, s. 255.

zione uzyskaniem tego dyplomu, podobnie jak studia I stopnia – dyplomu licencjata lub inżyniera, a studia II stopnia – magistra lub równorzędnego<sup>6</sup>.

Wyniki badań przeprowadzonych przez profesorów Małgorzatę Dąbrowę-Szeffler oraz Pawła B. Sztabińskiego wskazują, że funkcjonujący w Polsce model kształcenia doktorantów ma na celu przygotowanie do dalszej pracy naukowej. Jak jednak wynika z tych badań, sfera naukowo-badawcza zatrudnia rocznie około jednej czwartej nowo wypromowanych doktorów, a zdaniem badanych przedsiębiorców – potencjalnych pracodawców – doktorat nie jest atutem na rynku pracy<sup>7</sup>. Na podstawie przeprowadzonych analiz Autorzy stwierdzają, że zagadnienie studiów doktoranckich i kształcenia młodych naukowych wymaga kolejnych, pogłębionych badań.

Nie można też nie wspomnieć o raporcie *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, przygotowanym we współpracy z profesorem Julią Jabłecką dla OECD<sup>8</sup>. We wnioskach końcowych sformułowanych w tym raporcie Autorki wymieniają mocne i słabe strony polskiego szkolnictwa wyższego wskazując, że te pierwsze mają wyraźną przewagę. Należą do nich m.in.: umasowienie edukacji na poziomie wyższym, rozwinięty sektor uczelni niepublicznych, autonomia instytucjonalna oraz wolność nauki i nauczania. Zdaniem Auterek, przedstawione mocne strony mają także aspekty negatywne. Pierwszy dotyczy równości w dostępie do edukacji, kolejny – nadmiernej liczby i profilu uczelni niepublicznych<sup>9</sup>. Bardzo słabą stroną polskiej edukacji na poziomie wyższym są niskie nakłady (jako procent PKB oraz w przeliczeniu na studenta), słabo rozwinięty system współpracy naukowej i edukacyjnej z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz zbyt niska orientacja akademicka działalności naukowej prowadzonej w uczelniach<sup>10</sup>.

Na zakończenie chciałabym przywołać jeszcze jedną cechę Pani Profesor. Nigdy nie podejmowała się wykonania zadań, których nie mogła ukończyć na czas. Zawsze jest perfekcyjnie rzetelna i punktualna.

dr Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa

\*

Przypadła mi w udziale przyjemność napisania kilku słów o naszej Szanownej Koleżance, Pani Profesor Małgorzacie Dąbrowie-Szeffler, która wkrótce kończy pracę na Uniwersytecie Warszawskim.

Większości Czytelników półrocznika jest to postać znana, ponieważ publikowała Ona w nim swe prace wielokrotnie. Dla osób, które systematycznie interesowały się problematyką edukacji i nauki nie będzie nowością, gdy stwierdzę, że Pani Profesor jest jedną z nielicznych w Polsce osób o tak dużym doświadczeniu naukowym oraz tak rozległych

<sup>6</sup> Tamże, s. 229.

<sup>7</sup> M. Dąbrowa-Szeffler, P.B. Sztabiński: *Model kształcenia...*

<sup>8</sup> M. Dąbrowa-Szeffler, J. Jabłocka: *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.

<sup>9</sup> Tamże, s. 233–234.

<sup>10</sup> Tamże, s. 235.

zainteresowaniach naukoznawczych i dotyczących szkolnictwa wyższego. Prowadziła bowiem w swej bogatej działalności zarówno badania w dziedzinie polityki naukowej, analizy zasad i struktury finansowania placówek naukowych nauki, jak i studia dotyczące finansowania w kontekście polityki szkolnictwa wyższego. Będąc ekonomistką, często wykraczała w swych studiach poza problematykę ekonomiki nauki i szkolnictwa, rozwoju gospodarczego i roli postępu naukowo-technicznego we wzroście gospodarczym. Zajmowała się zagadnieniami oceny placówek badawczo-rozwojowych, polityki naukowej, prowadziła porównania międzynarodowe systemów finansowania szkolnictwa wyższego, pomocy materialnej dla studentów i odpłatności za studia w kontekście dostępności do szkolnictwa wyższego. Jako jedna z pierwszych, w połowie lat dziewięćdziesiątych przygotowała opracowanie poświęcone mobilności pracowników naukowych.

Dorobek naukowy Pani Profesor w ostatnim tylko dwudziestoleciu wynika z kierowania lub realizacji grantów, tematów statutowych czy badań własnych i obejmuje kilka książek, rozdziały w pracach zbiorowych wydanych za granicą<sup>1</sup>, szereg raportów i kilkadziesiąt artykułów publikowanych w takich czasopismach jak „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój”, „Nauka”, „Higher Education Policy” czy „Industry and Higher Education”.

Podczas ostatnich kilkunastu lat najważniejszym obszarem zainteresowań badawczych Pani Profesor stała się szeroko ujęta problematyka kadry akademickiej, postrzeganej jako najważniejszy element potencjału polskiego systemu badawczego i akademickiego, a także zagadnienia kształcenia na stopień doktora oraz analizy rozwoju kariery naukowej. Wydana w efekcie tych badań monografia *Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju* była bodaj pierwszą rzeczową, kompleksową pracą na ten temat po trwającej blisko trzydzieści lat przerwie w prowadzeniu takich badań w Polsce. Autorka zajęła się m.in. motywami podejmowania pracy badawczej, barierami ograniczającymi rozwój kariery naukowej, a także sposobem dochodzenia do pierwszego stopnia naukowego oraz – w kontekście karier – problematyką mobilności kadry naukowej. Wynikiem Jej badań były trzy prace: pierwsza to wspomniana wyżej monografia przedstawiająca kwestie kariery naukowej i potencjału kadrowego nauki w Polsce, jego strukturę i jakość oraz problem barier występujących na drodze do kariery naukowej. Druga praca to przygotowany wraz z prof. Pawłem B. Sztabińskim raport na temat kształcenia doktorantów, za który Autorzy otrzymali podziękowanie od przewodniczącego Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, i w końcu kolejna monografia: *Model kształcenia doktorantów*. Problematyka związana z karierami naukowymi i rozwojem kadr stanowiła także przedmiot wielu artykułów oraz rozdziałów książkowych, w których Autorka rozwijała poszczególne wątki, a zwłaszcza kwestię kształcenia doktorantów.

Profesor Małgorzata Dąbrowa-Szeffler opracowała lub uczestniczyła w przygotowaniu wielu analiz naukowych na zlecenie resortu odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe (ostatnio był to np. raport o polskim systemie szkolnictwa wyższego przygotowany dla OECD).

<sup>1</sup> Na przykład w pracach: *Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa 1945–1995*, Wiener Osteuropastudien, Osterreichischen Ost- und Sudost Europa-Institut 1996, pod red. Petera Bachmaiera, w: *Education for the Transition*, Institut für Wissenschaften vom Menschen, Wien 1997, rozdział w *National Reports on Staff Development Activities in 1998* czy *European Network for Staff Development and Higher Education*, UNESCO-CEPES, Paris 1999.

Elementem i efektem osiągnięć w pracy naukowej był również Jej długoletni udział w pracach Komitetu Naukoznawstwa PAN i jego Prezydium, w tym pełnienie funkcji wiceprzewodniczącej, a następnie przewodniczącej Komitetu, funkcja przewodniczącej rady redakcyjnej „Zagadnień Naukoznawstwa”, członkostwo w radzie redakcyjnej „Nauki Polskiej” (rocznika Kasy im. Józefa Mianowskiego), a także w redakcji półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”.

Na koniec należy także wspomnieć o pełnieniu przez Panią Profesor funkcji organizacyjnych na Uniwersytecie Warszawskim, na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji (przez dwie kadencje funkcji prodziekana oraz przez trzy kadencje funkcji wicedyrektora Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego).

Oprócz zalet intelektualnych trzeba wspomnieć o ogromnej pracowitości i odpowiedzialności Pani Profesor, które sprawiały, że współpraca z Nią jest przyjemnością.

Szanowna Pani Profesor! W imieniu swoim oraz kolegów z Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego pozwalam sobie żywić nadzieję, że wraz z odejściem na emeryturę nie zakończy Pani kariery naukowej, że będzie Pani dopisywać zdrowie, że nasza współpraca będzie się rozwijała jeszcze przez wiele lat, ku wzajemnemu zadowoleniu i z pożytkiem dla nauki.

*dr hab. Julita Jabłocka*  
profesor w Wyższej Szkole Biznesu – National-Louis University, Nowy Sącz



# Piotr Górski

## Idea uniwersytetu w kulturze, kultura w idei uniwersytetu

Autor ukazuje, jak głęboko w kulturze Zachodu zakorzeniona jest idea uniwersytetu. Pokazana została jej ciągłość, a także to, że jest ona jedną z najstarszych idei w Europie, jedną z niewielu, która swój początek znajduje w średniowieczu i trwa do dziś. Autor skupił się przede wszystkim na przedstawieniu przyczyn powstania uniwersytetu, a także prezentacji jego zmiennych modeli, zatrzymując się jednak w połowie XX wieku. Szczególną uwagę poświęcił dwóm z nich: niemieckiemu oraz angielskiemu, w ich tradycyjnym kształcie. Przez całą pracę przewija się, na marginesie rozważań o uniwersytecie, kwestia kultury, wynikająca zasadniczo z koncepcji edukacji. Stawiając prowokacyjne pytanie „co zamiast uniwersytetu?”, autor odpowiada, przypominając pewne zjawisko, które miało miejsce w Rumunii pod rządami Nicolae Ceaușescu.

Słowa kluczowe: uniwersytet, kultura, idea uniwersytetu.

*Moim rodzicom*

### Wprowadzenie

Co się kryje za pojęciem idei uniwersytetu? Jak stara się przekonać Sarah Guri-Rosenblit (2006), nie istnieje jedna idea uniwersytetu, ale wiele idei. Można się zgodzić z tym twierdzeniem, czyniąc jednak pewne zastrzeżenie. Bardziej odpowiednie byłoby określenie „wiele modeli uniwersytetu”, trzeba jednak pamiętać, że za każdym modelem stoi pewna idea, ale jest to tok rozumowania bardziej charakterystyczny dla tych, którzy zajmują się, tak dziś modnymi, rozważaniami praktycznymi. Mówiąc o idei uniwersytetu, mamy do czynienia z pewną konstrukcją kulturową, która wzięła początek w Europie i która jest w niej silnie zakorzeniona. Tym tropem podążą rozważania, w których, z racji rozległości i złożoności tematu, w zasadzie pominięta została problematyka ostatniego półwiecza. Nie zmienia to jednak głównej tezy pracy.

Idea uniwersytetu jest jednym z podstawowych elementów kultury europejskiej albo nieco szerzej – kultury Zachodu. Powstała w średniowieczu i, zdaniem Edwarda Granta

(2005), jest to „unikalny wkład średniowiecza do cywilizacji Zachodu”. To właśnie uniwersytety są jednymi z najdłużej nadal działających jego tworców. Jak zauważa Clark Kerr (za: Guri-Rosenblit 2006, s. 2), od czasu średniowiecza przetrwały sześćdziesiąt trzy instytucje, spośród których pięćdziesiąt osiem to właśnie uniwersytety, które często pozostały w nie nazbyt zmienionej formie. Inspirowały one do zakładania kolejnych i przez wieki ich liczba stale się powiększała. Nie przeszkadzały im wojny i rewolucje (choć w trakcie Wielkiej Rewolucji Francuskiej uniwersytety zostały zlikwidowane, przywrócono je jednak tuż po niej, w okresie napoleońskim, choć w nowej formie). Zmiany systemów politycznych czy gospodarczych także nie przyczyniły się do ich upadku, co najwyżej do pewnej modyfikacji. W sytuacjach trudnych odwoływano się do idei uniwersytetu jako pewnego rodzaju remedium, środka zaradczego prowadzącego do odbudowy kultury i siły narodu. Koncepcje i cele uniwersytetów się zmieniały, nie można jednak dostrzec w nich jakiegos kierunku, w kolejnych ich formach pewne rzeczy były przejmowane, inne odrzucane, powstawały nowego rodzaju modele, jednak, jak się zdaje, idea pozostała niezmienna.

Niezwykle prosto, a zarazem celnie, pogląd na uniwersytet wyłożył angielski myśliciel, Michael Oakeshott (1991): uniwersytet to pewna sfera ludzkiej działalności oraz pewien zespół ludzi, którzy tę działalność wykonują. Owa działalność polega na dążeniu do wiedzy, zaś nauka jest jej szczególnym sposobem uprawiania, do czego konieczna jest praca ze zbiorowym ciałem, na które składają się nie tylko współcześni, ale także wszyscy ci, którzy żyli wcześniej i podjęli się tej działalności. Wewnątrz uniwersytetu odbywa się pewnego rodzaju rozmowa, która nie prowadzi do żadnego celu, albowiem takiego być nie może, a gdyby się pojawił, zaprzeczyłby właśnie idei uniwersytetu. Uniwersytet jest „siedzibą nauki, miejscem, gdzie przechowuje się i poszerza jej tradycję, gdzie zgromadzono aparaturę konieczną do jej uprawiania” (Oakeshott 1991, s. 151), „jest ciałem, którego członkowie wzajemnie uzupełniają swe niedoskonałości, tak osobiste jak naukowe” (s. 152). Z kolei „nie jest fabryką do produkowania uczonych, a jego ideałem nie jest świat zaludniony wyłącznie uczonymi” (s. 153). Tak więc dla studenta „jest to miejsce, gdzie ma możliwość zdobycia wykształcenia poprzez konwersację z nauczycielem i gdzie nie nabiera skłonności do mylenia wykształcenia ze szkoleniem zawodowym” (s. 154). Tu właśnie dochodzimy do ważnej kwestii, która będzie się przewijała w toku niniejszych rozważań. Mówiąc o uniwersytecie, niepodobna nie poruszyć tematów związanych z nauką oraz edukacją, które z kolei są nierozzerwalną nicią połączoną z kulturą. Edukacja, oprócz wychowania, leży w centrum programów politycznych już od starożytności, o czym może świadczyć grecka *paideia*. Dlatego niech Czytelnika nie zmyli, że momentami temat uniwersytetu zostaje pozostawiony nieco z boku.

## Powstanie uniwersytetów – uniwersytet średniowieczny

Instytucje, które zajmowały się kształceniem na poziomie wyższym istniały już w czasach starożytnych. Jednak Akademii Platońskiej czy Uniwersytetu w Konstantynopolu większość badaczy nie uważa za początek idei uniwersytetu, tak samo jak znajdujących się w świecie muzułmańskim Uniwersytetu Qaraouiyine oraz Uniwersytetu Al-Azhar (Guri-Rosenblit 2006, s. 2). Dopiero w późnym średniowieczu, w XI–XII wieku, powstały uniwersytety w Bolonii, Paryżu i Oksfordzie, które ukształtowały tę ideę. Jak zauważa

Edward Grant (2005, s. 53), „uniwersytety wyłoniły się w wyniku przemian w życiu społecznym oraz intelektualnym, jakie nastąpiły w Europie Zachodniej w XII wieku”. Jakże zatem były tego przyczyny?

Jak zauważa ten sam autor, „uniwersytety europejskie były tworamiami miast” (Grant 2005, s. 54). Jest to warunek konieczny, choć niewystarczający. Dlatego dobrze byłoby dodać, że były wytworem miast średniowiecznej Europy, ponieważ to właśnie w tym czasie i miejscu zaczęły się ujawniać dążności samorządowe miast. Kupcy i rzemieślnicy w wyniku rozwoju handlu zaczęli tworzyć gildie, cechy i inne korporacje. Te ostatnie nosiły łacińską nazwę *universitas*, od której właśnie później wziął nazwę uniwersytet (słowo *universitas* oznaczało powszechność, całość). Korzyści, jakie płynęły ze zrzeszania się dostrzegali także nauczyciele i studenci, którzy stworzyli pierwsze korporacje. Początkowo nazwę „uniwersytet” stosowano do określenia osób tworzących wydziały sztuk wyzwolonych, prawa, medycyny czy teologii. Na określenie korporacji uniwersytetów, w których skład wchodziły przynajmniej trzy spośród tych wydziałów, używano nazwy *studium generale*. Z czasem jednak przyjęto używać tej pierwszej nazwy. Jak zauważa znawca średniowiecza, Jacques Le Goff (2003, s. 101): „były one korporacjami [...] które, podobnie jak inne grupy zawodowe, zdobyły faktycznie i prawnie status monopoli”. Ich zakres był szeroki, obejmował m.in. własną jurysdykcję nad prawami wewnętrznymi (co wykorzystywano do oceny przydatności nauczycieli i studentów), w tym nadawanie stopni, a także prawo negocjacji z władzami państwowymi i kościelnymi. „Członkom *universitas* przyznano status kleryków” (Grant 2005, s. 56), chociaż większość nie posiadała święceń, dostawali w ten sposób takie prawa, jakie miało duchowieństwo. Umożliwiała to nauczycielom, po tym jak „sobory laterański w latach 1179–1215 przypomniały i ogłosiły zasadę darmowości nauczania [...] [aby – P.G.] dochód pracowników uniwersyteckich [...] pochodził albo z pensji, wypłacanej przez władze publiczne, albo z prebend i beneficjów przyznawanych przez Kościół” (Le Goff 2003, s. 103). Dlatego nie dziwi fakt, że uniwersytety średniowieczne były silnie utożsamiane z charakterem religijnym, mimo że cieszyły się znaczną samorządnością w stosunku do państwa i właśnie Kościoła.

Kolejnych źródeł powstania uniwersytetów należy upatrywać w nowej nauce nazywanej grecko-arabską. „Pojawienie się uniwersytetów wiąże się ściśle z nową nauką, której dzieła zostały przetłumaczone na łacinę w XII wieku” (Grant 2005, s. 57). To w tym czasie zaczęto dostrzegać walory wiedzy starożytnych Greków. Dotarcie do niej umożliwiły tłumaczenia na łacinę arabskich przekładów pism greckich, na czele z Arystotelesowskimi. Praca nad nimi stała się główną działalnością uniwersytetów: tłumaczono je, czytano, rozprawiano i dyskutowano nad nimi, a także dodawano do nich komentarze oraz nauczano płynącej z nich wiedzy. Dlatego można stwierdzić, że uniwersytet był instytucją, która przyjęła olbrzymi zasób wiedzy, jednocześnie go rozwijając. Przyczyniał się również do jej rozpowszechnienia oraz przekazywania tradycji intelektualnej kolejnym pokoleniom. Tak więc niezaskakująca jest konstatacja Granta (2005, s. 73): „Starożytna tradycja [...] kładła wielki nacisk na umiowanie nauki i zdobywania wiedzy dla niej samej. Gardziła tymi, którzy uczyli się po to, by zarabiać na życie lub zajmować się rzeczami praktycznymi. Nauczyciele i studenci społeczeństwa średniowiecznego przejęli całkowicie ten punkt widzenia i zgodnie z nim ukształtowali swój uniwersytet”.

Zajmowano się na nim przede wszystkim naukami ścisłymi i filozofią przyrody, co stało się kanonem sztuk wyzwolonych po przemianach wywołanych nową nauką grecko-

-arabską. Tradycyjne *trivium* (gramatyka, retoryka, logika) oraz *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka) zostały zastąpione przez „program nauczania na uniwersytetach średniowiecznych [który – P.G.] składał się w zasadzie z logiki, przedmiotów *quadrivium* oraz trzech filozofii, z najważniejszą – filozofią przyrody – na czele” (Grant 2005, s. 64). Logika była uważana za narzędzie uniwersalne, możliwe do zastosowania w innych dziedzinach, *quadrivium* dzięki nowej nauce znacznie się rozwinęło, zaś dzieła filozoficzne Arystotelesa stały się podstawą uniwersyteckiego wykształcenia. Nie można również zapominać o tym, że ważny aspekt średniowiecznego wykształcenia stanowiły scholastyczne dysputy, w których brali udział także studenci. Przeprowadzenie takiej dysputy przez adepta było zwieńczeniem etapu kształcenia. Jak twierdzi Grant (2005, s. 71–72): „najbardziej oczywistym celem programu nauczania na wydziale sztuk wyzwolonych było kształcenie nauczycieli dla tychże wydziałów w całej Europie”. Nie każdy jednak mógł albo chciał zostać nauczycielem. Ponadto zdecydowana mniejszość rozpoczynających naukę kończyła wydział. Co mogli robić ci, którzy nie przeszli całej ścieżki kształcenia? Byli zatrudniani na dworach królewskich lub książęcych, w kościołach, we władzach miejskich jako urzędnicy. Posiadali do pełnienia tych funkcji umiejętności – pisanie i arytmetyki. Program studiów sztuk wyzwolonych nie był nastawiony na potrzeby praktyczne społeczeństwa, inaczej było w przypadku fakultetów prawa, medycyny czy teologii. Osoby, które podejmowały dalsze kształcenie, wybierając któryś z nich, były przygotowywane do podjęcia określonego zawodu.

Średniowiecze, wbrew powszechnej opinii, ukształtowało życie intelektualne Europy, do czego niezwykle silnie przyczyniła się właśnie instytucja uniwersytetu. To bowiem uniwersytety zapewniły sobie „prawie całkowitą wyłączność [...] w dziedzinie poszukiwań intelektualnych oraz nauczania” (Le Goff 2003, s. 101). To z nich wyłoniła się elita intelektualna, która kształtowała życie naukowe oraz polityczne. Jacques Le Goff (2003, s. 103–104), pisząc o pracownikach naukowych, twierdzi, iż „w XIII w. utworzyli oni «inteligencję», której znaczna część, jako wysoko postawieni urzędnicy, zasilila szeregi Kościoła i władz publicznych, elity intelektualnej kojarzonej z władzą, w dużej mierze przyczyniającej się do okrzepnięcia i ustalenia równowagi XIII w.”. Także w okresie średniowiecza należy upatrywać podstaw naukowego myślenia: „Intelektualista, uprawiający scholastykę, nie był tylko zwykłym egzegetą, lecz twórcą problemu, który wymagał jego refleksji, pobudzał myślenie i prowadził go do zajęcia stanowiska” (Le Goff 2003, s. 104). Temu celowi miała służyć metoda scholastyczna. „Rozumowanie scholastyczne przechodziło przez cztery etapy: pierwszym była lektura tekstu (*lectio*), lecz etap ten bardzo szybko zawężił się tak wyraźnie, że wkrótce zanikł; etap drugi – podanie w wątpliwość problemu (*quaestio*), pierwotnie zasygnalizowanego przez lekturę; dyskusja nad tym problemem (*disputatio*) stanowiła punkt centralny procesu, zasadnicze postępowanie trzeciego etapu; wreszcie następowało rozwiązanie (*determinatio*), które było decyzją intelektualną” (Le Goff 2003, s. 104). Po tym wszystkim, co zostało tu powiedziane, nie może dziwić tytuł książki Edwarda Granta (2005) – *Średniowieczne podstawy nauki nowożytnej*, zaś uniwersytet należy uznać za jej główny element.

## Przemiany doby Renesansu i Oświecenia

Złoty okres uniwersytetów średniowiecznych skończył się wraz z nastaniem Renesansu oraz reformacji. Model nauczania realizowany przez sztuki wyzwolone, w momencie, kiedy nastąpił zwrot ku człowiekowi, zdaniem wielu, nie spełniał pokładanych w nim oczekiwań. „Niemożność pogodzenia uniwersytetu z humanizmem jako programem studiów doprowadziła w końcu do powstania nowego typu szkoły” (Borowski 2002, s. 46) – gimnazjów, w tym prowadzonych przez jezuitów. W nich większą wagę zaczęto przywiązywać do takich nauk jak historia (głównie starożytna) oraz poezja. „W XVI wieku nauka humanistyczna kładła nacisk bardziej na styl i szatę językową niż na aspekty formalne” (Grant 2005, s. 65). Zwrot nastąpił także w nauce języka, zwiększyło się zainteresowanie greką. Znamienny jest przykład Leonardo Bruniego, włoskiego humanisty z przełomu XIV i XV wieku, który, dowiedziawszy się o przybyciu do Florencji Manuela Chrystolosa, wybitnego nauczyciela greki, stanął w obliczu dylematu, czy zrezygnować ze studiów prawniczych, by móc skorzystać z możliwości obcowania z tym wielkim mężem. Przemówił do niego pożytek, jaki może osiągnąć z tej nauki, oraz wizja „drogi do stawy połączonej z przyjemnością” (Bruni 2002, s. 238), a także niepowtarzalna możliwość kontaktu z tak wybitną postacią. Porzucił więc studia prawnicze, których, jak twierdził, nie będzie przeszkód się nauczyć w innym czasie u jednego z wielu uczonych. Bruni narzekał przy tym na stan nauki uniwersyteckiej, która popadła w schematyczność – od każdego można się dowiedzieć tego samego.

Okres Renesansu, ze swoją niechęcią do uniwersytetów, nie podważał nauki, ale jedynie starał się ją w istotny sposób zmodyfikować. Przedstawiciele Odrodzenia, tacy jak Andrzej Frycz Modrzewski, zdawali sobie sprawę z jej wagi: „Bardzo piękny i użyteczny dla ludzi jest stan nauczycielski, z którego wyszło tylu mistrzów najlepszych umiejętności i z którego tyle korzyści zwykły czerpać wszystkie inne stany” – stwierdził polski myśliciel<sup>1</sup>. Niepoślednią rolę w rozpowszechnieniu nowych ideałów odegrało wynalezienie druku oraz powstanie drukarni. To, co do tej pory mieściło się w gestii uczonych, a więc powielanie książek, stało się rolą wydawnictw, w których często zasiadali wykształceni humaniści znawcy literatury. Uwolniło to oczywiście uniwersytety od tej żmudnej działalności, jednak dzięki temu z łatwością mogły się rozpowszechniać idee podważające średniowieczną ideę uniwersytetu. W momencie, kiedy doszło do reformacji, humaniści znaleźli w niej poplecznika. Reformacja krytykowała bowiem uniwersytet jako podporę Kościoła „w jego średniowiecznej strukturze i miejscu kształtowania średniowiecznej mentalności” (Borowski 2002, s. 48), która była całkowicie niezgodna z duchem czasu.

Kolejne zmiany w podejściu do uniwersytetu nastąpiły w dobie Oświecenia, wiele uczelni zostało w tym czasie zreformowanych. Tak było chociażby w Polsce, ponieważ, jak twierdził Stanisław Staszic, były one „nieświadomości twierdzami, z których rozchodzące się błędy wszelkie światło tłumiły” (za: Siedler 2002, s. 100). Komisja Edukacji Narodowej, utworzona w celu przeprowadzenia zmian w systemie oświaty, postanowiła podejść do tego zagadnienia całościowo, reformując także uniwersytety. Wprowadzono trzystopniowy system o jednolitej hierarchii, w którym odnowione uniwersytety miały się stać „podstawą nowej struktury szkolnictwa, będąc jednocześnie najważniejszymi ośrodkami kształcenia

<sup>1</sup> A. Frycz Modrzewski, *O szkole*, cyt. za: Borowski 2002, s. 210.

nauczycieli świeckich w duchu ideałów Oświecenia” (Siedler 2002, s. 107). Rektorem Akademii Krakowskiej został Hugo Kołłątaj, który uznał, że „brak [w niej – P.G.] miejsca dla scholastycznej filozofii, nietolerancji religijnej, patetycznej retoryki i jałowych dyskusji” (Siedler 2002, s. 108). Zasadnicze zmiany, które zostały wprowadzone również w Akademii Wileńskiej przez rektora Marcina Poczobutta-Odlanickiego, polegały na zastąpieniu łaciny przez język polski, wprowadzeniu wykładów o najnowszych osiągnięciach nauk ścisłych oraz utworzeniu bazy dla nauk eksperymentalnych, a także położeniu większego nacisku na związek wykładanych teorii z potrzebami praktycznymi. Zaczęto także nauczać nowych prądów filozoficznych, które musiał znać każdy wykształcony człowiek, a już z całą pewnością każdy nauczyciel. Tych ostatnich miał kształcić uniwersytet w seminariach utworzonych przy uczelniach. „Stan akademicki”, jak wówczas nazwano nauczycieli, miał się cieszyć olbrzymią estymą, co zostało nawet zapisane (*sic!*) w ustawie Komisji: „stanowi temu i przez powołanie a posługi jego, i przez wybór a doświadczenie osób, i przez korzyści, które z nich Ojczyzna odbierać ma, wszelką cześć, wysokie poważanie i okazanie wdzięczności Komissyja zaręcza”<sup>2</sup>.

W założeniach Komisji Edukacji Narodowej uniwersytety miały także stać się miejscem, w którym przesądza się o kierunkach kształcenia. Należy jednak pamiętać, że „reformatorzy polskiego szkolnictwa wyznawali pogląd, że wiedza, która nie służy życiu i ludziom, jest jałowa i bezużyteczna” (Siedler 2002, s. 111). W porównaniu z podejściem średniowiecznym zmieniły się cele kształcenia. Stały się nimi wychowanie dobrych obywateli, tzn. ukształtowanych zgodnie z ideałami Oświecenia, oraz przydatność praktyczna nauki. Jest to wkład Wieku Światła do idei uniwersytetu, którego, podobnie jak średniowiecznych założeń, niepodobna dziś pominąć przy rozważaniach na temat uniwersytetu. Nie oznacza to wszak, że należy te cele w całości przyjmować, ale trzeba mieć świadomość, że właśnie od tego okresu odciska swoje piętno tendencja do utylitarności nauki, która jest kwestią bardzo subiektywną.

## Uniwersytet tradycyjny, czyli niemiecki

W początkach XIX wieku w wyniku klęsk militarnych nastąpiło obniżenie pozycji międzynarodowej Prus, spowodowane także rozbiem politycznym. Władze Prus doszły zatem do wniosku, że aby zmienić tę sytuację, nie wystarczy wzmocnić się militarnie oraz politycznie, ale przede wszystkim należy osiągnąć przewagę intelektualną nad innymi w sferze nauki oraz kultury. Najlepszym miejscem do tego był uniwersytet, który był wówczas jeszcze „pedantyczny, pozbawiony życia i wyobraźni, nie mający intelektualnej wartości, który wzbudza odrazę i od którego należy stronić” (Guri-Rosenblit 2006, s. 23). Jego reformy podjęli się bracia Humboldtowie, Alexander i Wilhelm, ówczesny minister wyznań i oświecenia. Założyli oni w 1810 roku Uniwersytet Berliński, którego głównym celem było „zapewnienie jego studentom *Allgemeine Bildung*, szerokiego i naukowo umocowanego wykształcenia, które oparte jest na toczących się badaniach naukowych” (Guri-Rosenblit 2006, s. 24), a także „odtworzenie i ożywienie niemieckiej kultury narodo-

<sup>2</sup> Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane, cyt. za: Siedler 2002, s. 113.

wej” (s. 23). Ten model – obejmujący nauczanie, badania oraz działanie w sferze kultury – stał się dominującą ideą uniwersytetu po dziś dzień. Został on przyjęty przez większość systemów szkolnictwa wyższego na świecie (Guri-Rosenblit 2006, s. 22).

W modelu Humboldtowskim ważna jest pełna autonomia uniwersytetów, tak więc państwo, siły polityczne oraz grupy interesów na uczelni nie powinny naruszać wolności intelektualnej. Jednak temu pierwszemu czynnikowi model przyznawał pewną rolę. Wilhelm Humboldt wprowadził zasadę, iż profesorowie są mianowani przez państwo, a nie przez uniwersytet. W 1869 roku ówczesny rektor Uniwersytetu Berlińskiego i sekretarz Pruskiej Akademii Nauk, Emil Du Bois-Reymond, w wystąpieniu inauguracyjnym semestr zimowy wygłosił pogląd, że wyższość uniwersytetu niemieckiego wynika z dwóch zasad: „darwinizmu społecznego” i „gospodarki rynkowej”. Warto zaznaczyć, że był to czas, kiedy Europa była pod intelektualnym wpływem Herberta Spencera, dlatego takie podejście nie może dziwić, tym bardziej że prelegent był fizjologiem. Emanacją tych dwóch zasad była funkcja prywatnego docenta. To dzięki niej „przed nieprzekupnym jury optacającym honoraria niemieckich studentów trwa przez całe lata cicha walka o byt akademicki, w której, zgodnie z nienaruszalnym prawem natury, pole zdobywa tylko ktoś naprawdę wewnętrznie do tego predysponowany”<sup>3</sup>. Jak zauważa Wolf Lepenies, który przypomina to wystąpienie, pieniądze w tym przypadku decydują o tym, kto jest uzdolnionym nauczycielem, a także zwiększają motywację uczniów. Przy takim podejściu katastrofą dla nauki byłoby wprowadzenie stałych pensji dla prywatnych docentów, ponieważ to właśnie oni ją rozwijają. „Musząc konkurować ze sobą, ale nie mogąc konkurować z profesorami” (Lepenies 1995, s. 126), podejmują nowe zagadnienia, stawiają nowe problemy, rozwijają dyscypliny, a także tworzą nowe. Prowadzona w ten sposób działalność przyczynia się do naukowej innowacji. Nie ma żadnej pewności, czy to właśnie z tego powodu, jednak faktem jest, że w XIX wieku uniwersytet niemiecki wiódł prym, o czym świadczy chociażby zewnętrzne oddziaływanie tego modelu. W ten sposób po raz kolejny stawał się elementem gry politycznej. Miał on na gruncie intelektualno-kulturalnym rekompensować „spóźnienie narodu niemieckiego” w wyścigu kolonialnym oraz w sferze gospodarczej.

W kulturze niemieckiej odwoływanie się do idei uniwersytetu w trudnych momentach jest najwyraźniej elementem stałym. Nie inaczej było w przypadku kłeski Trzeciej Rzeszy, o czym świadczy wydana w 1946 roku przez Karla Jaspersa książka *Die Idee der Universität*. Filozof przypomina w niej o cechach nauki, o jej pewności i uniwersalności. Jak podaje Lepenies (1995, s. 126): „przyświecała mu idea wierności czasom Humboldta, wzbraniająca wszelkich radykalnych innowacji w sektorze oświaty”. Niemiecki filozof stał na takim stanowisku, mimo że zdawał sobie sprawę, że wszelkiego rodzaju korporacje ewoluują w „kliki monopolistycznej dbałości o przeciętność”<sup>4</sup>. To niebezpieczeństwo w stosunku do działalności uniwersytetu nie mogło przeważyć, tym bardziej że „zobowiązany do zdobywania i przekazywania wiedzy, uniwersytet jest dla Jaspersa miejscem poszukiwania bezwarunkowej prawdy, miejscem, które nie zna tabu” (Lepenies 1995, s. 127). Ma to być swego rodzaju gwarancja przed popadnięciem w stagnację, dająca szansę wykazania się osobom wyróżniającym oraz aktywnym. Ponadto nie wolno zapominać, że zda-

<sup>3</sup> E. Du Bois-Reymond: *Über Universitätseinrichtungen*. In der Aula der Berliner Universität am 15 Oktober 1869 gehaltene Rectoratsrede, cyt. za: Lepenies 1995, s. 125.

<sup>4</sup> K. Jaspers: *Die Idee der Universität*, cyt. za: Lepenies 1995, s. 123.

niem egzystencjalisty „nauka potrzebuje przywództwa”. W tej roli widział filozofię, w związku z czym szczególne miejsce w organizacji uniwersytetu przyznawał Jaspers Wydziałowi Filozoficznemu. Powiadał: stanowi on „sam w sobie cały uniwersytet” (za: Lepenies 1995, s. 127).

Porównując koncepcje Du Bois-Reymonda i Jaspersa, Wolf Lepenies zauważa, że rektor Uniwersytetu Berlińskiego podobnie odnosił się do roli Wydziału Filozoficznego. Jest on dla niego „palladium idealnych dążeń, kultem czystej wiedzy” (za: Lepenies 1995, s. 127) i tylko on spaja uniwersytet, chroniąc go przed podziałem na szkoły zawodowe. Łączyła ich także „wiara w skuteczność poszczególnych dyscyplin [...] przekonanie, że nauki produkują wiadomości, nie dające wszelako wskazówek, jak mogą być one rozumnie wykorzystane” (Lepenies 1995, s. 128). Musi jednak na uniwersytecie odbywać się „wyznaczanie orientacji, i tu ujawnia się rola u Jaspersa bardziej filozofii jako takiej, u Du Bois-Reymonda zaś Wydziału Filozoficznego. Zdaniem Lepeniesa koncepcja wiedzy nadającej orientację jest charakterystyczna dla niemieckiego sposobu myślenia o tej instytucji. Zresztą niemiecki socjolog jest jej kontynuatorem, stawiając jednak na takie dziedziny jak socjologia nauki, historia nauki czy teoria nauki. W roli „wtórnych dyscyplin wskazujących orientację” widzi także socjologię medycyny, socjologię prawa oraz inne, wykazujące refleksyjność w stosunku do dyscyplin właściwych. W pewnym sensie ma na myśli coś w rodzaju wiedzy o wiedzy. Uważa, że wyzwaniem współczesnych uniwersytetów jest to, by potrafiły się wyobcować, zdystansować od własnych poczynań. Twierdzi: „kryzys uniwersytetu, kryzys jego świadomości i legitymizacji jest kryzysem tradycyjnego rozumienia nauki” (Lepenies 1995, s. 128). Jak jednak zauważa: „Mimo postmodernistycznego rozgadania nie sposób wyróżnić dzisiaj jakichkolwiek nowych systemów wyjaśniania, które mogłyby zastąpić tradycyjny naukowy obraz świata. W pełnym toku są natomiast zmiany tego obrazu, co nie może pozostać bez wpływu na uniwersytet” (Lepenies 1995, s. 134).

Podsumowując tę część rozważań, można powtórzyć za Lepeniesem, iż ideę uniwersytetu niemieckiego określają „niezłomna wiara w generującą wiedzę i wykształcenie, moc nauki i filozofii, podtrzymywanie zasady arystokracji ducha, regulującej zarówno dostęp żądnych wiedzy do uniwersytetu, jak i hierarchię poszczególnych dziedzin, oraz priorytet filozofii jako ogólnej dyscypliny wyznaczającej orientację i Wydziału Filozoficznego jako centrum tej orientacji” (Lepenies 1995, s. 133). Ten ostatni element był specyficzny dla myśli niemieckiej, nigdzie indziej bowiem nie przywiązywano tak wielkiej wagi do konkretnej dyscypliny. Kierunek wyznaczał raczej ideał kształcenia, którym we Francji był *honnete homme*, w Anglii zaś *gentleman*.

## Cele kształcenia – perspektywa angielska

Sarah Guri-Rosenblit (2006, s. 11), opisując angielski model uniwersytetu, stwierdza: „jego głównym celem jest edukacja studentów do ich dorosłego życia i przygotowanie ich do tego, by stali się dżentelmenami”. Wydaje się, że znakomitym wyrazicielem myśli angielskiej w edukacji, jej dzieckiem i propagatorem, był Thomas Stearns Eliot. Laureat Literackiej Nagrody Nobla z 1948 roku właśnie w tym samym roku opublikował niezwykle ważny esej *Notes towards the Definition on Culture*. Zamieścił w nim między innymi roz-



ważania na temat kształcenia, które w kontekście idei uniwersytetu, jak się zdaje, oddają pewne założenia jej angielskiej odmiany przede wszystkim do lat sześćdziesiątych XX wieku. Jego zasadnicza teza brzmi: „edukacja powinna przyczynić się do zachowania klas i ułatwiać wybór elit” (Eliot 2007, s. 216–217). Stwierdzenie to koresponduje w pewnej mierze z obserwacjami Pierre’a Bourdieu, iż system szkolnictwa służy w gruncie rzeczy przemocy symbolicznej klas dominujących nad zdominowanymi, a także reprodukcji stosunków społecznych, przede wszystkim władzy. O ile jednak francuski socjolog do tego zjawiska odnosi się raczej negatywnie, o tyle angielski myśliciel uważa to za pozytywną konieczność. Przyjrzyjmy się więc temu sposobowi myślenia, który w 1963 roku został ostro skrytykowany w raporcie Komisji Robinsona. Obecnie koncepcja ta ma jedynie wartość historyczną (wydaje się, że nie możliwości powrotu do niej), choć niekiedy niektóre argumenty są jeszcze używane w dyskusjach, czy – jak by wołał Oakeshott – w rozmowie o umasowieniu, wyrównywaniu szans i roli edukacji, w tym na poziomie uniwersyteckim.

Thomas Stearns Eliot uważa, że edukacja ma kilka celów. Za Cyrilem E.M. Joadem wymienia trzy spośród nich: „1. Umożliwia chłopcu czy dziewczynie zarabianie 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). Ważne jest, żeby występowały one jednocześnie. To, że są sformułowane dość ogólnie, Eliot poczytuje na plus, ponieważ dzięki temu można uczynić wiele zastrzeżeń, czego się zresztą podejmuje. W stosunku do drugiego punktu zauważa, że „jest niezbędnym przystosowaniem jednostki do środowiska, pod warunkiem, że demokracja jest tym ustrojem, w którym będzie się pełnił swoją rolę; jeśli zaś nie, jest to uczynienie z ucznia narzędzia służącego osiągnięciu zmiany społecznej, która leży wychowawcy na sercu” (Eliot 2007, s. 214). Eliot zdaje się mówić, że jest to wtedy indoktrynacja czy propaganda. Jednak w dzisiejszej kulturze Zachodu postulat ten jest jak najbardziej słuszny. W stosunku do rozwijania wszystkich ukrytych możliwości oraz zdolności, jakie drzemią w ludziach, Eliot (2007, s. 214) ma zasadnicze wątpliwości: „Nie jestem pewien, czy komukolwiek może się to udać. Jest przecież prawdopodobne, że będziemy w stanie rozwijać pewne możliwości i zdolności kosztem innych, a także że będziemy zmuszeni dokonywać wyboru, który wiąże się z nieuniknioną przypadkowością, jeśli chodzi o kierunek, jaki wybieramy w swoim rozwoju”. Trudno nie przyznać Nobiłście w tym przypadku racji, biorąc po uwagę chociażby wybór kierunku studiów.

W swoich rozważaniach Eliot nie poprzestaje na wymienionych powyżej celach. Stwierdza: „Byłoby jednak dla nas wielką stratą, gdybyśmy przeoczyli możliwości, jakie niesie edukacja w zakresie nabywania *mądrości*, gdybyśmy umniejszyli nabywanie *wiedzy*, podporządkowując je zaspokajaniu uczucia ciekawości bez motywów sięgających głębiej, aniżeli tylko żądza tego, aby wiedzieć; gdybyśmy w końcu utracili nasz szacunek dla *nauki*” (Eliot 2007, s. 215). W tym duchu wypowiada się, gdy stara się uporać z przeświadczeniem, że (a) **wykształcenie jest tym, do czego każdy człowiek dąży**. Obserwując różne wspólnoty, zauważa, że występuje między nimi różnicowanie w nastawieniu do zdobycia wiedzy – u jednych te dążności są silniejsze niż u innych. Poddaje więc pod rozważenie twierdzenie, że im trudniejszy dostęp do wykształcenia, tym większe jego pragnienie. Wiąże z nim drugą możliwość, mianowicie tę, w której łatwość dostępu może spowodować zubożenie na edukację, a być może nawet i wrogość w stosunku do niej. Tę

część rozważań Eliot (2007, s. 216) kończy konstatacją: „wysoka średnia ogólnego wykształcenia nie jest, być może, tak konieczna społeczeństwu obywatelskiemu, jak szacunek dla wiedzy”. Odnosząc to do sytuacji dzisiejszych uniwersytetów, warto się zastanowić, czy ułatwienia, prowadzące często do nadmiernego umasowienia kształcenia (masowość kształcenia na poziomie wyższym rozpoczyna się wtedy, gdy 15% absolwentów szkół średnich podejmie studia), nie przynoszą zbyt dużej ilości negatywnych skutków na polu nauki i czy wiedza się nie dezawuuje? Na tak postawione pytanie nie ma łatwej odpowiedzi, o czym świadczą dyskusje nad modelem uniwersytetu, w których zabierają głos zwolennicy ułatwień w dostępie do studiów oraz ci, którzy takim ułatwieniom są przeciwni.

Brytyjski myśliciel stara się jeszcze rozprawić z trzema, jego zdaniem rozpowszechnionymi, założeniami dotyczącymi edukacji, które wyrażają się w hasłach: (b) „**wykształcenie czyni ludźmi szczęśliwymi**”, (c) „**kształcenie powinno być zorganizowane w taki sposób, by stworzyć «równość szans»**” oraz (d) „**dogmat o nierozpoznanym geniuszu**”. Z pierwszym stwierdzeniem, które, jego zdaniem, wywodzi się od Williama Godwina („prawdziwym celem edukacji [...] jest wytwarzanie szczęścia”) radzi sobie, stwierdzając (z czym trudno się nie zgodzić), że nie ma żadnych dowodów na to, iż osoba niewykształcona jest mniej szczęśliwa niż osoba wykształcona. Problem dla niego leży gdzie indziej, mianowicie w niewspółmierności możliwości i oczekiwań. „Ci, którzy zdają sobie sprawę z braków w swoim wykształceniu, odczuwają niezadowolenie, jeśli mają ambicję osiągania największych sukcesów w dziedzinach, w których brak im kwalifikacji” – powiada Eliot (2007, s. 215), dodając – czasami są oni niezadowoleni po prostu dlatego, że dano im do zrozumienia, iż lepsze wykształcenia uczyniłoby ich szczęśliwymi”. Zauważa również, że zarówno niskie, jak i zbyt wysokie wykształcenie może być powodem niezadowolenia. Do zadowolenia, zdaniem oponentów Eliota, powinno prowadzić zrównanie szans oraz możliwość rozwijania dzięki temu swoich wrodzonych talentów: „Dogmat równości szans wiąże się z przekonaniem, że wyższość jest zawsze wyższością intelektu, że może zostać opracowana nieomylna metoda jego wykrywania i że można obmyślić również system, który tę metodę będzie nieodzownie wspierał” (Eliot 2007, s. 219). Chociaż Eliot był za tym, by wyjątkowa jednostka mogła osiągać pozycję, która umożliwiałaby jej rozwijanie swoich zdolności zarówno dla siebie, jak i dla społeczeństwa, to jednak uważał, że „każdy system kształcenia zmierzający do całkowitego przystosowania edukacji do społeczeństwa, będzie skłaniał się zarówno do ograniczania kształcenia do znajomości treści, zapewniających sukces w świecie, jak i do określania tego sukcesu przez osoby, które okazały się pilnymi uczniami w ramach systemu” (Eliot 2007, s. 217). Obawiał się społeczeństwa kierowanego przez ludzi, którzy po prostu przeszli pewne egzaminy, a także obniżenia standardu nauczania wraz ze wzrostem kandydatów, którzy ów standard wyznaczają. Zauważył również, że tradycja uniwersytetu (w tym przypadku angielskiego, nazywanego niekiedy Oxbridge) zawdzięcza swój urok, przez wielu wspomniany nostalgicznie (m.in. przez wspomnianego Cyryla Joad), „kombinacji przywilejów i możliwości”, której nie da się w żaden sposób wygenerować ustawami edukacyjnymi.

Dochodzimy w tym miejscu do ostatniego założenia rozważanego przez Eliota, które chyba i dzisiaj jest nadal silnie obecne, czyli argumentu, że wskutek złego systemu edukacji – także, a może przede wszystkim, na poziomie wyższym – wiele zdolności, które posiadają różni ludzie, jest marnowanych. Reprezentanci tego podejścia uważają, że nie wol-

no dopuścić do tego, aby zmarnował się żaden geniusz, dlatego trzeba stworzyć taki system edukacji, który by to zapewniał (jest to zbieżne z tym, co pisał Eliot w przypadku równości szans). Twierdzenia o utracie licznych uzdolnionych nie da się uznać ani za prawdziwe, ani za fałszywe. Ponadto nie wiadomo, czy posiadanie w społeczeństwie wielu wielkich umysłów nie byłoby nazbyt kłopotliwe, zaznacza Eliot. Nadmierne przemiany w systemie kształcenia mogą zatem doprowadzić do dezintegracji społeczeństwa, którą już za swoich czasów obserwował Noblista. Przejawiała się ona chociażby w kryzysie rodziny i klas, „doprowadziła do przesadnej wagi przywiązywanej przez społeczeństwo do właściwej szkoły i właściwego college'u przy właściwym uniwersytecie, gdy chodzi o osiągnięcie statusu” (Eliot 2007, s. 220). Jego zdaniem bolączką współczesnych mu czasów było zjawisko ludzi „na poły wykształconych”, ponieważ właśnie w społeczeństwie zdezintegrowanym „musi istnieć jedna miara w zakresie kształcenia, zgodnie z którą o każdym można orzec, że jest wykształcony bardziej lub mniej” (Eliot 2007, s. 222). Zwłaszcza wtedy, gdy rzecz dotyczy kultury. Nie da się bowiem nigdy przekazać całej kultury, nawet w tak zacnej instytucji, jaką jest uniwersytet, tym bardziej że w założeniu uniwersytet tradycyjny ma przekazywać jedynie kulturę wysoką. Eliot (2007, s. 224) nie ma wątpliwości: „stawiać sobie za cel to, by każdy podzielał uznanie dla owoców wydawanych przez wyższą część kultury, oznacza zafalszowanie i zdeprecjonowanie tego, co ona daje. Zasadniczym bowiem warunkiem zachowania jakości kultury właściwej danej mniejszości jest jej trwanie właśnie jako kultury mniejszości”. Zadaniem edukacji, być może przede wszystkim na poziomie wyższym, jest działanie, przez które kultura może się realizować. Ta prawda jest bardzo aktualna również dzisiaj i konstatacja Eliota (2007, s. 226) wydaje się jak gdyby przytoczona z niektórych najnowszych esejów: „w naszym biegu na oślep ku kształceniu wszystkich, obniżamy standardy i coraz bardziej porzucamy studia nad przedmiotami, które przekazują zasadnicze punkty naszej kultury z tej jej części, która może być przekazana w toku kształcenia”. Trzeba jednocześnie pamiętać, aby środki zastosowane do tego celu sprzyjały kulturze.

Na tym zakończę rozważania nad myślą Thomasa Stearnsa Eliota o edukacji w kontekście uniwersytetu, które, przypominam, są egzemplifikacją jego angielskiej odmiany, i to w jej tradycyjnym rozumieniu. Od czasów Komisji Robinsona nastąpiła bowiem zmiana podejścia, a także programów nauczania. Obecnie dominuje praktyczność i użyteczność kształcenia z punktu widzenia pracy zawodowej, stawia się na ułatwienia w dostępie do edukacji uniwersyteckiej, ponieważ wychodzi się z założenia, iż „każdy, kto chce oraz posiada odpowiednie zdolności, powinien mieć możliwości kształcenia na poziomie wyższym” (Nowakowska-Siuta 2005, s. 45). Temu zostały podporządkowane zmiany instytucjonalne zmierzające w kierunku systemu binarnego (mimo prób integracji), w którym współwystępują uniwersytety stare i nowe. Warto zaznaczyć, że w nowym podejściu mniejszą wagę przywiązuje się do roli kultury w idei uniwersytetu.

### Co zamiast uniwersytetu?

Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest jednoznaczna. W wielu opracowaniach, które powstały w ciągu ostatniego półwiecza, jako alternatywa dla uniwersytetu pojawiają się wyższe szkoły zawodowe, nastawione w większym stopniu na „umasowienie” i „uprak-

tycznienie” nauki. Dotyczy to zwłaszcza Niemiec, gdzie tego typu uczelnie zaczęły powstawać od lat siedemdziesiątych XX wieku. Jak zauważa Renata Nowakowska-Siuta (2005, s. 161): „wyższe szkoły zawodowe w Niemczech mają być odmiennym sposobem kształcenia, lecz równocennym w stosunku do uniwersytetów”. Wydaje się, że taka przyszłość czeka system szkolnictwa wyższego. Jego dualność, współwystępowanie uniwersytetów i wyższych szkół zawodowych, w naturalny sposób jednak rodzi pytanie o to, jakie relacje mają łączyć obie instytucje – dopełniające się współistnienie czy konkurencja? Tej kwestii, z racji złożoności i obszerności, biorąc zwłaszcza pod uwagę tak dziś istotne związki z gospodarką, należałoby poświęcić odrębny artykuł. Warto natomiast w tym miejscu przypomnieć pewną odmienną koncepcję, która wydaje się ciekawa intelektualnie, choć nie mająca szans na upowszechnienie. Ukazuje ona reakcję, jaka może powstać wówczas, gdy uniwersytet oraz kultura zostają poddane wpływowi ideologii.

Nie zawsze panowały warunki, by mógł się spełniać ideał uniwersytetu, w którym panuje wolność oraz odbywa się jeden z etapów wchodzenia w kulturę. Paradoksalnie nie był to czas ani miejsce nazbyt odległe. Właśnie wiek XX okazał się tak nieprzychylny dla wolności nauki oraz kultury, przynajmniej w niektórych krajach. Podważył wiarę w nieubłagany postęp ludzkości w każdej dziedzinie, jaką wielu ludzi posiadało od czasów Oświecenia. Thomas Stearns Elliot, żyjąc właśnie w tak niespokojnym czasie, ostrzegał, iż edukacja może także „zafałszować i zdegenerować” kulturę. Już w dwudziestoleciu międzywojennym dostrzeżono wielkie niebezpieczeństwo, jakie Rosja Sowiecka ze swoją ideologią niesie dla tradycyjnej idei uniwersytetu. W 1935 roku profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, późniejszy prezes Polskiej Akademii Umiejętności, propagator liberalizmu w Polsce, Adam Krzyżanowski, w swoim przemówieniu na zebraniu koła byłych studentów stwierdził: „Wiara sowiecka w dobrodziejstwa techniki, oderwanej od pnia macierzystego swobody badań wszystkiego, co umysłowi ludzkiemu jest dostępne, która stanowi właściwe zadanie uniwersytetów, wydaje mi się szkodliwym bałwochwalstwem. Państwo polskie w dobrze rozumianym interesie nie poniża nauki do rzędu środka osiągnięcia celów, przekraczających jej zakres. Szczęśliwie dożyliśmy zwycięstwa [...] nie tylko orężnego, ale także moralnego dzięki zapewnieniu nauce większej samodzielności” (Krzyżanowski 2002, s. 101). Także rektor Uniwersytetu Wileńskiego, Marian Zdziechowski, dostrzegając w bolszewizmie przejaw metafizycznego zła, chcąc uchronić przed nim Polskę, w przemówieniu inauguracyjnym rok akademicki na Uniwersytecie Wileńskim apelował: „[...] miejcie litość nad ojczyzną. W poczuciu odpowiedzialności za jej przyszłe losy rozmyślając nad tem, co ją toczy i rozkłada, wyrabiajcie myśl krytyczną, pogląd jasny, hart woli i mocne postanowienie wydobywania jej ze śmiertelnego grzechu lenistwa duchowego” (Zdziechowski 1925, s. 11–12). W tym samym wystąpieniu z emfazą stwierdził: „zadaniem jest uniwersytetu wychowywać przyszłych obywateli kraju, nie zaś bezdusznych karierowiczów, ani tępych sekciarzy, ani obłąkanych demagogów” (s. 11).

Nawet wtedy, kiedy socjalizm doszedł do władzy w wielu krajach i kiedy uniwersytety dostały się pod wpływ ideologii marksistowsko-leninowskiej, nie wszyscy jej się poddali. Oczywiście swoboda uniwersytetów – przede wszystkim w sferze kultury, z filozofią na czele – zależała od czasu i miejsca, jednak w wymienionych sferach była nadto ograniczana. W tym kontekście budził się „kulturalny ruch oporu”, który najwyższy poziom osiągnął, jak się zdaje, w Rumunii pod rządami Nicolae Ceaușescu. Na fali *quasi-maoistycznych* przemian, jakich się podjął sekretarz generalny Rumuńskiej Partii Komunistycznej,

ogłaszając w 1971 roku *Tezy lipcowe*, które wprowadzały syntezę ideologii narodowo-komunistycznej, Constantin Noica mógł bez większych trudności realizować podziemną reprodukcję kultury wysokiej. Trzeba przyznać, że od momentu wprowadzenia wspomnianych przemian system represji w stosunku do filozofa był łagodny, a nawet z pewnym zadowoleniem przyzwalał na jego przedsięwzięcie. Wiązało się to głównie z rozwijaną przez niego ideą rumuńskości. Osiadł w górskiej miejscowości Paltinis, oddalonej o trzysta trzydzieści kilometrów od Bukaresztu, dokąd zaczęły zjeżdżać grupy młodych ludzi, aby godzinami dyskutować, poruszając tematy związane z „wielkimi bulwarami kultury”. Świadectwem tych spotkań jest dziennik sporządzony przez najbliższego ucznia Noiki – Gabriela Liiceanu, który tuż po wydaniu zrobił zawrotną karierę. „Szkoła z Paltinisu”, bo tak zostało nazwane to zjawisko, stała się znaczącym wydarzeniem w kulturze rumuńskiej<sup>5</sup>.

Była to częściowa realizacja marzeń rumuńskiego filozofa, który uważał, że „w każdej kulturze musi istnieć coś pomiędzy uniwersytetem i kawiarnią” (Liiceanu 2001, s. 122), chociaż w tamtym okresie szkoła Noiki w istocie pełniła rolę Wydziału Filozoficznego, o którym mówił Jaspers. Liiceanu twierdził, że gdyby tylko miał możliwości, tworzyłby fundacje kulturalne, choć jego plany szły znacznie dalej. Pragnął stworzyć swoistą instytucję, w której „trenerzy kulturalni” wprowadzaliby adeptów w kulturę. Nie chodziło jednak o to, aby być jedynie „konsumentami kultury”, lecz jej „wytwórcami”. Na frontonie tej szkoły znajdowałby się napis: „Nie wiadomo, kto daje, a kto bierze”, ten cytat, zaczerpnięty od Leona Bloya, miał oddawać jej charakter. Między „trenerami” a uczniami panowałaby pełna symbioza, podobnie jak w przypadku Noiki, któremu Liiceanu, Andrei Plesu i inni byli tak samo potrzebni jak on im. Oczywiście jest to możliwe tylko w przypadku odpowiedniej selekcji, z czego rumuński filozof znakomicie zdawał sobie sprawę i co uważał za konieczne. Podobnie jak Eliot, opowiadał się za elitaryzmem w kulturze, lecz szedł radykalnie dalej. Powiadał: „Są trzy rodzaje koni: pociągowe, cyrkowe i wyścigowe. 99 procent ludzi to konie pociągowe. Spośród tej reszty niektórzy stają się końmi cyrkowymi [...]. Mnie interesują wyłącznie konie wyścigowe” (Liiceanu 2001, s. 158). Jego zdaniem jedna osoba na milion obdarzona jest geniuszem przeznaczonym do „kultury wyczynowej”. Niech ten fragment podsumuje wypowiedź Gabriela Liiceanu z *Dziennika z Paltinisu* (2001, s. 188): „Kultura traci swój charakter organiczny, gdy nie może się już rozwijać na podstawie «doboru naturalnego», co tutaj oznacza przede wszystkim niewymuszone poszanowanie dla immanentnych kulturze wartości. [...] Zatrzymanie naturalnej selekcji zaczyna się w świecie kultury z chwilą zablokowania procesu, który ten świat po prostu konstytuuje – «doboru kadr»”. Przypomnijmy sobie, co mówił Du Bois-Reymond. Odpowiedni dobór kadr jest niezwykle ważny także na uniwersytetach, gdzie nauczyciele akademicy powinni potrafić w sposób kompetentny przekazywać wiedzę, a także posiadać zdolności do prowadzenia badań.

Kulturę Noica rozumiał dość szczególnie, czym się istotnie różnił od Eliota, znacznie bliżej zaś było mu do Jaspersa. Utożsamiał ją właściwie tylko z filozofią, za podstawę uważał czytanie tekstów Platona czy Heideggera, najlepiej w oryginale. Dlatego nie dziwi, że uczniowie, jako swoistą próbę ognia, mechanizm selekcyjny, musieli początkowo uczyć się greki dziesięć godzin dziennie, by czytać najważniejsze teksty myśli greckiej w orygi-

<sup>5</sup> Por. rozważania na ten temat Sorina Antohiego (2001, s. 22–25) podjęte przy okazji omawiania protochronizmu.

nale. Można to porównać do dylematu Bruniego. Opisując myśl Noiki, Liiceanu (2001, s. 7) zauważa, że „działania w kulturze aprobeuje tylko pod znakiem filozofii i że w jej własnie imię odrzuca bądź akceptuje inne”. Filozofia jest dla niego nie do pogodzenia z wymiarem praktycznym, ponieważ „niedobrze jest, gdy «zbudowanie» stawiamy sobie za cel” (s. 111), w końcu „ciągłe gonienie, tropienie jest samą istotą kultury” (s. 148). Z tego też powodu każda ostateczna odpowiedź jest zła. Daje to jednak pewną mądrość i, jak twierdzi Noica: „Zachód usiłuje ją rozbudzać. Rozbudza ją poprzez Kulturę. Kultura jako byt dyskretny, niedookreślony, rozbudza, nie naucza” (s. 144).

Z tej perspektywy nie dziwi, że Noica tak niechętnie odnosił się do posady profesora. Uważał, że ten zawód jest nie do pogodzenia z filozofią: „Udana profesura oznacza z pewnością owocne zespolenie z procesualnym bytem kultury” (Liiceanu 2001, s. 248), ale pozbawia tak niezbędnej w filozofii kreatywności. Niewielu się to udało, dlatego przed filozofami stoi dylemat: czy chce się zostać zwyczajną osobą, która przekazuje wiedzę, czy moc z podniesioną głową stanąć przed Ostatecznym Sądem Kultury, w który Noica wierzył. Osobiście wybrał tę drugą drogę i decyzję musiał podjąć dość wcześnie, ponieważ jego pierwsze wzmianki o idealnej szkole pochodzą jeszcze sprzed dojścia komunistów do władzy, kiedy uniwersytety cieszyły się niezależnością. Na tę drogę musiały go doprowadzić zainteresowania jeszcze z okresu międzywojennego, gdy zajmował się problematyką narodową. Jak później twierdził, dojść do uniwersalizmu można jedynie poprzez swojskość, ale za pomocą narzędzi i wartości kultury powszechnej. Pytanie, czy tym narzędziem i wartością nie jest idea uniwersytetu? Zdaniem Noiki z pewnością nie, jednak biorąc pod uwagę wszystko to, co zostało tu powiedziane, można być innego zdania.

Uczniowie Noiki wypowiadali się o nim bardzo ciepło: „Jako wspaniały trener potrafił ruszyć nas z punktu, w którym się znajdowaliśmy, i zaproponować nam ideały do osiągnięcia w dziedzinie kultury [...]. Za jego pośrednictwem uzyskaliśmy żywy kontakt z bardzo wysokim wzorcem kultury, dzięki czemu zostały nam oszczędzone pseudokonfrontacje ze spodlonym środowiskiem kulturalnym” (Liiceanu 2001, s. 101). Jednak Noica w stosunku do swych uczniów miewał pewne zastrzeżenia: „marny z ciebie przyjaciel, skoro zachęcasz mnie do lenistwa” – zwracał się do Gabriela Liiceanu (2001, s. 120). Jak widać, cenił pracę, ponieważ uważał, że tylko dzięki niej można mieć osiągnięcia w kulturze. W tym samym tonie, choć przy innych założeniach, wypowiadał się Marian Zdziechowski, wygłaszając swoistą laudację na cześć zmarłego w 1925 roku filologa klasycznego, prezesa Polskiej Akademii Umiejętności, Kazimierza Morawskiego: „Surowym, nieubłaganym apostołem pracy był Kazimierz Morawski, albowiem praca jest błogosławieństwem człowieka, pracę «jako jedno z podstawowych przykazań ludzkich powinniśmy – cytuję jego słowa – wielbić, wywyższać, wpajać w głęb dusz młodych i sumień» [...]. Oczywiście miał na myśli przede wszystkim tę pracę, która stwarza kulturę umysłową narodu, podstawą kultury jest nauka, ona – powiadał – «utwierdza rdzeń narodu, rzuca siejby jego bytu i mocy»” (Zdziechowski 1925, s. 4). Poszedłbym nieco dalej, twierdząc, że nauka, której najdoskonalszą, choć daleko będącą od ideału, emanacją jest uniwersytet, utwierdza rdzeń kultury europejskiej.

## Zakończenie

Niniejsze rozważania miały na celu pokazanie, jak głęboko idea uniwersytetu jest zakorzeniona w kulturze europejskiej. Dzięki temu, że dotyka ona tak ważnych spraw jak edukacja i nauka, staje się jednym z jej fundamentów. Z tego też powodu idea ta jest od wieków poruszana przez myślicieli, intelektualistów i naukowców, a także niekiedy polityków, co powoduje w niej pewne zmiany – nieraz korzystne, innym razem negatywne. Trudno jednak sobie wyobrazić kulturę tzw. Zachodu bez tej idei, pamiętając o jej wewnętrznej różnorodności, a także o jej zmianach w czasie. Od blisko pół wieku stoimy w obliczu takiej zmiany. W niniejszych rozważaniach nie poruszyłem szerzej tej kwestii, przejawiającej się w dyskusjach nad współczesnym uniwersytetem, a także uniwersytetem opartym na wiedzy, które łączą się z niezmiernie dziś istotnym problemem, a mianowicie związku uniwersytetu z gospodarką. Nie podjąłem tych zagadnień dlatego, że w mniejszym stopniu uwzględniają rolę kultury. Ponieważ jednak rola tego czynnika zewnętrznego od co najmniej pięćdziesięciu lat jest równie (a może nawet bardziej) istotna jak sprawa związku kultury i uniwersytetu, warto poświęcić temu oddzielny artykuł.

## Bibliografia

### **Antoși S. 2001**

*Koleją podmiejską do Kastalii: „szkoła” Noiki, kultura a władza w komunistycznej Rumunii*, w: G. Liiceanu: *Dziennik z Paltinisu. Pajedeja jako model w kulturze humanistycznej*, Fundacja Pogranicze, Sejny.

### **Borowski A. 2002**

*Renesans*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

### **Bruni L. 2002**

*O studiach greckich*, w: A. Borowski, *Renesans*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

### **Eliot T.S. 2007**

*Ku definicji kultury*, w: T.S. Eliot: *Chrześcijaństwo, kultura, polityka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

### **Guri-Rosenblit S. 2006**

*Wiele idei „uniwersytetów” i ich różnorodne przejawy* ([http://www.dswe.pl/fileadmin/user\\_upload/seminaria/Kropiwnicki\\_Guri\\_Rosenblit\\_Wiele\\_idei\\_uniwersytetu.pdf](http://www.dswe.pl/fileadmin/user_upload/seminaria/Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.pdf)).

### **Grant E. 2005**

*Średniowieczne podstawy nauki nowożytnej*, Prószyński i S-ka, Warszawa.

### **Le Goff J. 2003**

*Apogeum chrześcijaństwa*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa.

### **Krzyżanowski A. 2002**

*Wolność nauki*, w: A. Krzyżanowski: *Chrześcijańska moralność polityczna*, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2002

### **Lepienie W. 1995**

*Niebezpieczne powinowactwa z wyboru*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

**Liiceanu G. 2001**

*Dziennik z Paltinisu. Pajdeja jako model w kulturze humanistyczne*, Fundacja Pogranicze, Sejny.

**Nowakowska-Siuta R. 2005**

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

**Oakeshott M. 1991**

*Idea uniwersytetu*, „Res Publica”, nr 9–10, s. 150–155.

**Siedler G.L. 2002**

*W nurcie Oświecenia*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

**Zdziechowski M. 1925**

*Do młodzieży. Przemówienie J.M. Rektora Uniwersytetu Wileńskiego, profesora Marjana Zdziechowskiego, w dniu 10 października 1925 r.*, Wydawnictwo Wileńskie, Wilno.



# Radostław Dawidziuk

## Analiza SWOT jako metoda diagnozy szkolnictwa wyższego

Poddając analizie opublikowane w latach 2001–2009 diagnozy wykorzystujące metodę SWOT w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, autor podejmuje próbę oceny zasadności stosowania wyżej wymienionej metody w tym specyficznym przypadku, a także zmierza do jej usystematyzowania.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, diagnoza szkolnictwa wyższego, analiza SWOT, otoczenie szkolnictwa wyższego.

### Wprowadzenie

Niniejsze opracowanie ma wskazać przydatność metody SWOT do diagnozy sytuacji szkolnictwa wyższego. Diagnoza, a dokładniej wnioski z niej płynące, są konieczne dla tworzenia strategii rozwoju szkolnictwa wyższego czy też konkretnej uczelni. W trakcie powstawania koncepcji artykułu scharakteryzowałem krótko możliwe metody diagnozy szkolnictwa wyższego i przyjąłem tezę, że metoda SWOT najlepiej odpowiada wymaganiom stawianym właściwej ocenie sytuacji szkolnictwa wyższego. Za punkt wyjścia oceny przydatności metody SWOT przyjąłem analizę SWOT polskiego szkolnictwa wyższego opublikowaną w raporcie Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (Dutkowski, red. 2001, s. 85–88), posiłkowałem się również analizą przeprowadzoną przez dr. Tadeusza Kowalewskiego (2005, s. 33–34), a także wstępnymi ustaleniami analizy SWOT dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego przedstawionymi przez ministra Michała Seweryńskiego na konferencji pt. „Przyszłość uniwersytetów w Polsce i Unii Europejskiej” (Rocki 2006). Zestawienie analiz jest uzupełnione o najnowsze opracowanie zawarte w strategii szkolnictwa wyższego w latach 2010–2020 (*Strategia...*, s. 56–57), która została ogłoszona 2 grudnia 2009 roku, zaś nosi logo Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Fundacji Rektorów Polskich, Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz Konferencji Rektorów Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych. Jest to bodaj pierwszy powstały w Polsce kompleksowy dokument programowy poparty wielomiesięcznymi badaniami i analizami. Jego koordynator, prof. Jerzy Woźnicki, wraz ze swoim zespołem twierdzi, iż zmiany w szkolnictwie wyższym są potrzebne, a nawet konieczne (Thieme

2010), zaś określenie „projekt środowiskowy” wskazuje, że jest to oddolne działanie środowiska akademickiego zmierzające do zreformowania szkolnictwa wyższego.

## Charakterystyka metody SWOT

Analizę strategiczną szkolnictwa wyższego możemy zdefiniować jako zbiór działań diagnozujących jego stan i otoczenie. Wyniki tej analizy są wykorzystywane do opracowania strategii i jej realizacji. Stan szkolnictwa wyższego i jego otoczenia można diagnozować za pomocą różnorodnych metod i technik analizy, które także pozwalają na zbadanie oraz ocenę wewnętrznej kondycji szkolnictwa wyższego i jego otoczenia, a także umożliwiają na podstawie tych informacji opracowanie i wdrożenie strategii jego rozwoju (Czarnecki 2000, s. 30) w dłuższej perspektywie czasu (10–20 lat). Zbiór wymienionych działań, zaliczonych do metod analizy strategicznej, jest pierwszym etapem planowania strategicznego, po którym następuje sformułowanie strategii szkolnictwa wyższego (czy też pojedynczej uczelni), a także jej wdrożenie i kontrola. Oznacza to, że zadaniem analizy strategicznej jest dostarczenie decydom informacji, na których podstawie wyznacziliby oni cele oraz opracowali drogi ich osiągnięcia, a więc strategię obejmującą swym zakresem zarówno zjawiska i procesy zachodzące w otoczeniu szkolnictwa wyższego, jak i wewnątrz badanych uczelni. Dlatego też analiza powinna opisywać zjawiska zachodzące w obu tych sferach, starać się rozpoznać ich przyczyny, konsekwencje dla szkolnictwa wyższego oraz identyfikować wzajemne zależności między tymi elementami. Dopiero na podstawie wyników tak skonstruowanej analizy można zmierzać do racjonalnego określenia celów i strategii szkolnictwa (Czarnecki 2000, s. 30). Warto również zaznaczyć, że analiza strategiczna może być wykorzystana do postawienia diagnozy pojedynczej uczelni i umożliwić opracowanie jej strategii.

W myśl najbardziej rozpowszechnionego podziału, nawiązując do tematu opracowania, w zbiorze metod wykorzystywanych w analizie strategicznej możemy wyróżnić:

- metody analizy otoczenia szkolnictwa wyższego;
- metody analizy potencjału strategicznego szkolnictwa wyższego;
- metody integrujące, służące do jednoczesnej analizy stanu szkolnictwa wyższego i jego otoczenia.

Ze względu na najszerszy zakres problemów ujętych w diagnozie, do przeprowadzenia analizy strategicznej szkolnictwa wyższego najodpowiedniejsze zdają się metody integrujące. Metody te, w jednym procesie postępowania badawczego, scalają wiele elementów, co stwarza pole do trafnego rozwiązywania problemów wymagających podjęcia decyzji.

Najszersze możliwości wykorzystania wniosków płynących z wyników badań z wykorzystaniem metod zintegrowanych mają analiza SWOT, analiza SPACE i metody portfelowe.

Należy zauważyć, iż analizę SPACE oraz metody portfelowe, z racji ich konstrukcji i założeń, możemy wykorzystać do diagnozowania konkretnej uczelni (bądź nawet konkretnej usługi edukacyjnej) na tle sektora szkolnictwa wyższego czy też rynku usług edukacyjnych, jednak ich wykorzystanie do analizy strategicznej szkolnictwa wyższego klóci się z ich konstrukcją.

Analiza SPACE (*Strategic Position and Action Evaluation*) to wielokryterialna metoda projektowania strategii autorstwa Alana J. Rowe'a, Richarda O. Masona oraz Karla E. Dickela, którzy sformułowali oryginalne podejście do analizy otoczenia i sytuacji uczelni oparte, nie jak w przypadku tradycyjnych analiz na dwóch, ale na czterech podstawowych kryteriach (Lisiński 2004, s. 253):

- siły finansowej uczelni (dodatnia część osi Y);
- zdolności konkurencyjnych uczelni (ujemna część osi X);
- siły sektora uczelni (dodatnia część osi X);
- stabilności sektora uczelni (ujemna część osi Y).

Wyszczególnione kryteria są rozmieszczone na układzie współrzędnych, na którym siłę finansową przeciwstawia się stabilności sektora, a siłę sektora – zdolnościom konkurencyjnym. Metoda ta służy do analizy strategicznej uczelni działającej w jednym sektorze (np. kształcącej na jednym kierunku studiów).

Metody portfelowe to grupa metod przeznaczonych do analizy oraz planowania strategii uczelni zdyswersyfikowanych, działających w wielu sektorach. Wspólnym mianownikiem wszystkich tych koncepcji metodycznych jest budowanie macierzy na podstawie dwóch kryteriów, z których pierwsze dotyczy potencjału wewnętrznego, a drugie – sytuacji w otoczeniu. W konsekwencji otrzymujemy macierze z umieszczonymi na nich usługami edukacyjnymi lub strategicznymi jednostkami dydaktycznymi (wydziałami uczelni), za pomocą których można porównać korzyści dla całej uczelni, jakie odnosi ona z prowadzenia działalności w danym sektorze lub ze świadczenia określonej usługi (Czarnecki 2000, s. 108). Najpopularniejsze wśród nich to: macierz BCG, McKinsey (GE), ADL oraz macierz Hofera. Metody portfelowe pokazują, że sytuacja danej uczelni zależy w dużej mierze od sytuacji w całym sektorze, a ta jest zróżnicowana w różnych sektorach. Pewnym problemem jest kwestia określenia kryteriów, od których zależy atrakcyjność poszczególnych sektorów. W metodzie BCG uzależniono atrakcyjność sektora od stopy wzrostu rynku, w metodzie ADL – od etapu cyklu życia, w którym dany sektor się znajduje, a w macierzy McKinseya czynnik ten określono po prostu jako atrakcyjność sektora (Czarnecki 1997, s. 131).

Analiza SWOT (akronim od słów *strengths* – silne strony, *weaknesses* – słabości, *opportunities* – szanse oraz *threats* – zagrożenia) może być wykorzystywana w analizie strategicznej szkolnictwa wyższego. Jest metodą szeroko stosowaną i łatwą w realizacji, jej pierwszym krokiem jest zidentyfikowanie silnych i słabych stron szkolnictwa wyższego czy też wybranej uczelni (czynniki wewnętrzne) oraz pojawiających się w otoczeniu szans i zagrożeń (czynniki zewnętrzne). Generalną zasadą jest dążenie do uniknięcia zagrożeń oraz do wykorzystania szans, jakie się pojawiają w otoczeniu. Wyniki tej analizy pozwalają zatem na zdobycie w miarę pełnego obrazu szkolnictwa wyższego (czy też danej uczelni) na tle otoczenia, a wnioski z niej płynące mogą być z powodzeniem wykorzystywane we wszystkich etapach procesu planowania strategicznego, włącznie z oceną i wyborem planu strategicznego (Lisiński 2004, s. 226).

Pewnym niebezpieczeństwem stosowania tej metody jest fakt, iż osoby decyzyjne mają tendencję do przeceniania korzystnych zjawisk w otoczeniu, z mniejszą natomiast uwagą traktują kryjące się w nim zagrożenia. Dlatego też, ze względu na znaczną możliwość otrzymania wyników obarczonych błędem, warto uzupełnić stosowanie metody SWOT o koncepcję zwaną analizą wrażliwości. Analizę wrażliwości przeprowadza się na etapie

podejmowania decyzji. Jej podstawą jest opracowanie optymistycznego i pesymistycznego wariantu zmian warunków działania szkolnictwa wyższego. Takie rozwiązanie pociąga za sobą konieczność wykonania szeregu dodatkowych czynności związanych ze zidentyfikowaniem obszarów działalności o największym dla niej znaczeniu, a następnie oszacowaniu wpływu na te obszary potencjalnych zagrożeń (Czarnecki 2000, s. 107).

Pewną słabością jest to, iż przeprowadzając analizę metodą SWOT, można wziąć pod uwagę zarówno bardzo dużą liczbę czynników, jak i bardzo małą. Możemy także, nie wchodząc w kolizję z samą metodą, pominąć niektóre czynniki (np. ze względu na brak informacji bądź niewygodne aspekty funkcjonowania szkolnictwa wyższego). Również wtedy analiza SWOT zostanie wykonana w całości i poprawnie pod względem metodologicznym (Czarnecki 1997, s. 129), a przedstawiony obraz będzie odbiegał od stanu faktycznego.

Przed rozpoczęciem mnożenia elementów zaliczanych do silnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń celowe jest dokonanie ich pogrupowania w ramach szerszych zagadnień. Następnie, mając na uwadze wykorzystanie wcześniej wspomnianej analizy wrażliwości, należy określić stopień intensywności oddziaływania poszczególnych zagadnień, a także poszczególnych elementów w ramach tych zagadnień. Wybór tych elementów zależy od ogólnej znajomości czynników rozwoju i barier danej dziedziny aktywności ludzkiej – w naszym przypadku szkolnictwa wyższego. Może on być w pewnym stopniu subiektywny, gdyż zależy m.in. od sytuacji gospodarczej czy też politycznej danego kraju i może się zdarzyć, że ten sam element może być obecnie szansą, a za 10 lat zagrożeniem.

Szkolnictwo wyższe działa w złożonym, dynamicznym środowisku – skomplikowanym systemie trendów, zdarzeń, rynków, które tworzą kontekst działania szkolnictwa wyższego (Obłój 2001, s. 103) – i jest od niego szczególnie zależne. Czerpie z otoczenia i przetwarza najróżniejsze zasoby, niezbędne dla jego istnienia. Z jednej strony otoczenie stawia przed nim pewne wymagania, które mogą zagrażać jego funkcjonowaniu, ale z drugiej – tkwią w nim możliwości rozwoju, dlatego też w otoczeniu należy upatrywać szans i zagrożeń dla szkolnictwa wyższego. Według jednego z głównych podziałów otoczenia, różniamy otoczenie dalsze (pośrednie), nazywane też makrootoczeniem, przedstawiające systemy, które kształtują szkolnictwo wyższe i nadają mu charakter, oraz otoczenie bliższe (bezpośrednie), nazywane mikrootoczeniem, obejmujące wszystkie systemy, z którymi poszczególne uczelnie tworzą sprzężenia zwrotne. Przeprowadzając diagnozę szkolnictwa wyższego jako całego sektora, należy poszukiwać szans i zagrożeń w makrootoczeniu, czyli w zespole warunków funkcjonowania szkolnictwa wyższego wynikających z tego, że działa ono w określonym kraju i regionie, w danym układzie politycznym, prawnym, społecznym, a nawet w określonej strefie klimatycznej (Gierszewska 2003, s. 38–40). Warunki tworzone przez makrootoczenie są zjawiskami, które nie podlegają oddziaływaniu szkolnictwa wyższego.

Makrootoczenie składa się z segmentów (ekonomicznego, polityczno-prawnego, technologicznego, społecznego, demograficznego, międzynarodowego), w których można określić oraz zbadać trendy i zależności między nimi (Gierszewska 2003, s. 40).

W tym miejscu konieczne jest szersze omówienie poszczególnych segmentów makrootoczenia, z uwzględnieniem możliwości podziału w analizie strategicznej (Krzak 2003, s. 91–94):

- Otoczenie ekonomiczne (gospodarcze) jest wyznaczane przez stan gospodarki. Wpływa ono na pojemność i chłonność rynków obsługiwanych przez szkolnictwo wyższe. Z niego płyną takie czynniki tworzące popyt jak np. koniunktura gospodarcza, nakłady publiczne na szkolnictwo wyższe, stopa bezrobocia, wskaźnik inflacji, poziom cen, dostępność kredytów, dochody obywateli itp. Elementy te bezpośrednio bądź pośrednio kształtują siłę nabywczą klientów. Stan tego otoczenia ma wpływ na wielkość dotacji budżetowej dla uczelni publicznych oraz przyjętą przez rynek wysokość czesnego w uczelniach niepublicznych. Należy do podstawowych czynników umożliwiających realizację inwestycji i rozwój kadrowy uczelni.
- Otoczenie polityczno-prawne ma szczególne znaczenie w tworzeniu szans i zagrożeń; rozwiązania legislacyjne decydują m.in. o możliwościach rozwoju i poziomie konkurencyjności (Gierszewska 2003, s. 49). Otoczenie to ustala normy regulujące funkcjonowanie całego szkolnictwa wyższego. W jego skład wchodzi: system prawny, instytucje rządowe i samorządowe oraz grupy nacisku, do których należą m.in. organizacje społeczne. Elementy te tworzą ramy dla możliwych działań szkolnictwa wyższego. Przepisy prawne spełniają wiele szczegółowych funkcji (np. ochrona interesów społecznych, uczelni i konsumentów).
- Otoczenie technologiczne oddziałuje na cechy funkcjonalne, jakość i asortyment usług oferowanych przez uczelnie, środki oraz sposoby dystrybucji i komunikowania się z rynkiem, a także wpływa na technikę procesu dydaktycznego. Za jego przyczyną zmienia się zapotrzebowanie na różnego rodzaju specjalistów na rynku pracy, którzy muszą mieć określone kwalifikacje, dlatego też uczelnie muszą dostosowywać się do zmian (a nawet je wyznaczać) związanych z rozwojem technologicznym.
- Otoczenie społeczne dotyczy wielu aspektów, stąd jego wielokierunkowe oddziaływanie. Współcześnie obserwujemy coraz bardziej otwarte społeczeństwa oraz przywiązywanie coraz większej wagi do rozwoju jednostki, otwartość na nowe i obce idee, docenienie procesów uczenia się (Gierszewska 2003, s. 36). Dlatego otoczenie społeczne oddziałuje przede wszystkim na wielkość popytu na rynku usług edukacyjnych, a jego źródłem są motywy, preferencje, upodobania kształtowane przez religie, tradycje, zwyczaje, kontakty społeczne.
- Otoczenie demograficzne ma największe znaczenie dla szkolnictwa wyższego, gdyż z niego pochodzą fizyczne cechy człowieka, od których uzależniona jest wielkość ludzkich potrzeb. Struktura wieku, płeć, przynależność etniczna, przyrost naturalny, wielkość i stadium życia rodziny, migracje ludności, poziom wykształcenia determinują powstanie ogromnej liczby potrzeb. Ważnymi czynnikami, które koniecznie należy uwzględnić, są m.in. niedobór, a także podeszły wiek kadry naukowo-dydaktycznej.
- Otoczenie międzynarodowe oddziałuje poprzez wpływ gospodarki światowej na szkolnictwo wyższe czy też na poszczególne uczelnie. Stosowanie nowoczesnych środków transportu i łączności, likwidowanie barier polityczno-prawnych przemieszczania się i handlu zagranicznego zmierza nieodwracalnie w kierunku powstania gospodarki globalnej. Współpraca i konkurencja stwarzają nowe możliwości rozwoju dla wielu podmiotów. Powszechnie przyjęte w Unii Europejskiej ustalenia

Procesu Bolońskiego zapewniają swobodny przepływ pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów w europejskiej przestrzeni edukacyjnej.

Taki podział makrootoczenia w znacznym stopniu ułatwia i systematyzuje dokonanie wyboru szans oraz zagrożeń koniecznego do przeprowadzenia analizy metodą SWOT.

Zbliżonego usystematyzowania wymaga również określenie silnych i słabych stron. Po przeglądzie opublikowanych dotąd diagnoz oraz szerszym zaznajomieniu się z problematyką szkolnictwa wyższego proponuję rozwinięcie pięciu obszarów funkcjonowania tego szkolnictwa:

- Sytuacja rynku usług edukacyjnych – można tu wyszczególnić m.in.: dynamikę wzrostu rynku (wyrażoną np. liczbą studentów), liczbę uczelni, średnią wielkość uczelni, rozkład geograficzny uczelni, stabilność dużych ośrodków akademickich, średni koszt kształcenia, szerokość oferty edukacyjnej (kierunki, stopnie i tryby studiów itp.).
- Sytuacja kadrowa – zawierająca m.in. następujące elementy: jakość kadry akademickiej, liczebność kadry akademickiej, wiek i perspektywiczność kadry akademickiej, zarządzanie personelem i kadrą akademicką, polityka kadrowa, kontakty kadry akademickiej z uczelniami zagranicznymi, przemysłem czy samorządem terytorialnym.
- Infrastruktura uczelniana – czyli posiadane budynki dydaktyczne, administracyjne, domy studenckie, obiekty sportowe, biblioteki, laboratoria, sieci komputerowe, pomoce dydaktyczne itd., ich stan, a także poziom kosztów związanych z ich utrzymaniem oraz stopień ich wykorzystania, zarządzanie majątkiem uczelni.
- Jakość kształcenia – coraz częściej wymieniane hasło związane z reformowaniem szkolnictwa wyższego, w którym również następuje nawiązanie do sytuacji kadrowej (liczba studentów na jednego nauczyciela akademickiego czy też na jednego pracownika samodzielnego), wewnętrznej polityki projakościowej, a także do posiadanej infrastruktury (dostęp do laboratoriów, sieci komputerowej, biblioteki), modyfikacji planów i programów studiów zgodnie z potrzebami rynku pracy itp.
- Jakość badań naukowych – kwestia niezwykle trudna do oceny. Na potrzeby polskiego szkolnictwa wyższego stosuje się ocenę parametryczną opartą na stosunkowo prostej zasadzie: jednostki naukowe otrzymują punkty za publikacje, udział w projektach naukowych oraz tzw. innowacyjność (np. patenty). Uzyskane punkty są dzielone przez liczbę pracowników naukowych i w ten sposób otrzymuje się wynik. Proces ten jest oparty głównie na danych ilościowych, zostawiając kwestię jakości nieco na drugim planie. Ocena ta w ostatnich latach została poddana pewnym modyfikacjom na podstawie przepisów *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 października 2007 roku w sprawie kryteriów i trybu przyznawania i rozliczania środków finansowych na działalność statutową*<sup>1</sup>. Oceny dokonuje się odrębnie w dwóch zakresach:
  - wyników działalności naukowej (ocena obejmuje następujące elementy:
    - 1 – publikacje recenzowane autorstwa pracowników jednostki naukowej, zamieszczone w czasopiśmie, których wykaz jest ogłaszany w formie komunika-

<sup>1</sup> „Dziennik Ustaw” 2007, nr 205, poz. 1489.

- tu w biuletynie „Sprawy Nauki” oraz na stronie internetowej Ministerstwa; 2 – monografie naukowe i podręczniki akademickie autorstwa pracowników jednostki naukowej; 3 – posiadanie uprawnień do nadawania stopni naukowych);
- praktycznych zastosowań wyników badań naukowych i prac rozwojowych (ocena obejmuje następujące elementy: 1 – nowe technologie, materiały, wyroby, systemy, usługi i metody; 2 – wdrożenia wyników badań naukowych i prac rozwojowych; 3 – patenty, licencje, prawa ochronne na wzory użytkowe; 4 – posiadanie laboratoriów z akredytacją Polskiego Centrum Akredytacji). Prawidłowa ocena jakości polskich badań naukowych na tle osiągnięć zagranicznych na tym polu będzie możliwa po opracowaniu i wdrożeniu nowej właściwej metody pomiaru jakości badań naukowych.

Po dokonaniu takiego podziału należy określić stopień intensywności oddziaływania poszczególnych obszarów, a także poszczególnych elementów wewnątrz tych obszarów.

## Doświadczenia ośmiu lat – analiza istniejących diagnoz

### Silne strony

Szersze omówienie otrzymanych wyników analiz rozpoczniemy od opracowania Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową z 2001 roku przygotowanego przez zespół pod kierownictwem prof. Marka Dutkowskiego (załącznik 1). Autorzy wymienili w zakresie silnych stron osiem elementów, niektóre z nich budzą pewne wątpliwości co do trafności zaliczenia ich do silnych stron. Zdecydowanie należy się zgodzić ze stale występującym prestiżem zawodowym nauczyciela akademickiego wymienionym w punkcie 1, na który to pracownicy naukowcy, naukowo-dydaktyczni oraz dydaktyczni pracowali setki lat. Natomiast umieszczenie w tej części analizy „społecznej świadomości znaczenia wykształcenia dla kariery i poziomu życia” budzi wątpliwość, gdyż świadomość ta dotyczy otoczenia szkolnictwa wyższego i powinna moim zdaniem znaleźć się w części dotyczącej szans. Należy jednak zaznaczyć, iż czynnik ten obecnie ma duże znaczenie, zaś kształtował się również przez wiele lat.

Nie inaczej (czyli jako szansę) powinniśmy sklasyfikować zasygnalizowane w punktach 2 i 3 wzrost popytu na usługi edukacyjne oraz gotowość społeczną do ponoszenia kosztów edukacji. Osoby korzystające z usług edukacyjnych pochodzą z otoczenia szkolnictwa wyższego i w momencie tworzenia raportu była to szansa. Obecnie zmiany demograficzne w Polsce i panujący kryzys gospodarczy przemawiają za zaliczeniem tych pozycji do zagrożeń.

Silne strony wymienione w punktach 4, 5, 6 i 8 są mocno związane z rozwojem strony podażowej rynku usług edukacyjnych na poziomie wyższym, gdzie zanotowano wzrost liczby osób kształcących, a także liczby uczelni, zwłaszcza niepublicznych, i stanowią jedynie rozczłonkowanie tego zjawiska. Ostatnią wymienioną silną stroną jest istnienie równomiernie rozmieszczonych na terenie kraju dużych i silnych ośrodków akademickich. Podsumowując, należy zaznaczyć wskazanie jedynie trzech silnych stron, w których punkt ciężkości opiera się na dużych i silnych ośrodkach akademickich oraz dynamicznym rozwoju rynku usług edukacyjnych na poziomie wyższym.

W opublikowanej kilka lat później (w 2005 roku) analizie SWOT przeprowadzonej przez dr. Tadeusza Kowalewskiego (załącznik 2) wymienionych jest trzynaście silnych stron szkolnictwa wyższego. Podobnie jak w poprzednim opracowaniu znaczna liczba zagadnień (siedem) jest rozdrobnieniem kwestii rozwoju rynku edukacyjnego na poziomie wyższym. W porównaniu z analizą z 2005 roku analiza ta została uzupełniona o stale rozszerzający się wachlarz ofert kierunków i trybów studiów oraz wzrost liczby studiujących w Polsce obcokrajowców. Rynek ten osiągnął obecnie fazę nasycenia po stronie podaży, co sygnalizuje Kowalewski na wstępie, w kolejnych punktach zwraca uwagę na rozwój szkolnictwa niepublicznego, który nastąpił dzięki przyzwoleniu przez resort właściwy do spraw szkolnictwa wyższego na znaczne rozszerzenie oferty edukacyjnej zarówno pod względem trybu studiów (stacjonarne, niestacjonarne, podyplomowe), jak i kierunków studiów oraz ich specjalności. Należy zauważyć w tej kwestii zgodność obu cytowanych opracowań (załącznik 1 i 2), które wzajemnie się uzupełniają.

Autor analizy z 2005 roku zauważa ponadto modernizację techniczną infrastruktury uczelnianej (ze szczególnym wskazaniem informatyzacji szkolnictwa wyższego) oraz wzrost liczby pracowników ze stopniem doktora (co niewątpliwie wywiera wpływ na jakość kształcenia), a także na ciągłe ewoluowanie programów i kierunków studiów w celu dostosowania ich do potrzeb rynkowych, choć wiemy, że lista kierunków studiów oraz treści programowe w zdecydowanej części wynikają ze stosownych rozporządzeń ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego.

Jedyną znaczącą różnicą występującą między analizowanymi opracowaniami jest przytoczenie jako silnej strony powstawania szkół wyższych w mniejszych ośrodkach (decentralizacji wynikającej z powstawania uczelni niepublicznych oraz państwowych wyższych szkół zawodowych), które to umożliwia dotarcie do jak największej liczby kandydatów na studia. Opracowanie Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową z 2001 roku wyraźnie wskazywało siłę dużych ośrodków akademickich.

Zaprezentowany przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego, prof. Michała Seweryńskiego, w październiku 2006 roku wstęp do analizy SWOT dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego (załącznik 3) składał się z dwóch części: określenia silnych i słabych stron oraz szerokiego komentarza dotyczącego wyzwań najbliższej przyszłości stojących przed resortem, którym kierował. Podstawy analizy były tworzone z nieco odmiennej, mniej rynkowej, a bardziej politycznej perspektywy i należy stwierdzić, że w znacznym stopniu odbiegają od omawianych wyżej opracowań. Jako silne strony zostało wymienionych sześć pozycji, większość dotyczy efektów działalności resortu szkolnictwa wyższego (np. autonomia finansowa uczelni, funkcjonowanie systemów akredytacji państwowej, rozbudowany system stypendialny i kredytowy wspomagający studentów czy też zaawansowanie wdrażania Procesu Bolońskiego). Należy zwrócić uwagę, że wymienione składniki są następstwem podjętych działań legislacyjnych, a zatem wywodzą się z otoczenia szkolnictwa wyższego, a ich pozytywny wydźwięk skłania do ich umieszczenia w grupie szans.

Pozostałe elementy wymienione w grupie silnych stron są moim zdaniem sklasyfikowane poprawnie. Należą do nich: wysoka jakość kształcenia, dobrze rozwinięta geograficznie sieć uczelni oraz wzrost liczby nadawanych przez uczelnie stopni doktora. Należy jednak zauważyć, że wyszczególnione są tylko trzy pojedyncze elementy spośród pięciu wyżej wymienionych obszarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego.



Zaprezentowana w 2009 roku analiza SWOT (tzw. projekt środowiskowy, załącznik 4) wskazuje osiem silnych stron szkolnictwa wyższego, które zostały sklasyfikowane (analogicznie ujęto słabe strony) w dwóch grupach: skali funkcjonowania i jakości funkcjonowania, co stanowi pewne *novum* i swoisty „krok naprzód” wśród analizowanych diagnoz. Wymienione elementy dotyczą wyłącznie trzech aspektów: jakości kształcenia studentów, jakości badań naukowych prowadzonych przez kadre akademicką, a także rozwoju rynku edukacyjnego. W przypadkach związanych z jakością zasygnalizowane są: wdrażanie międzynarodowych standardów i wewnętrznych uczelnianych systemów zapewniania jakości kształcenia, wprowadzenie rozwiązań prorozwojowych w systemie badań naukowych, a także projakościowa działalność organizacji akredytacyjnych (np. Państwowej Komisji Akredytacyjnej), które są organami kontrolnymi dla szkolnictwa wyższego. Ten element według mnie stanowi szansę na osiągnięcie odpowiedniego poziomu kształcenia, nie zaś silną stronę. Aspekt rozwoju rynku edukacyjnego zwraca uwagę na wysokie pokrycie regionalne ofertą studiów oraz dużą dostępność różnych form kształcenia, co nie odbiega od wcześniejszych wyników, wskazuje jednak jako pozytywną tendencję wzrostowe liczby absolwentów nauk ścisłych i technicznych, jako odpowiedź na zapotrzebowanie rynku pracy. Warto zwrócić uwagę, że we wcześniejszych opracowaniach takie potrzeby rynku pracy nie były sygnalizowane.

Podsumowując omówione silne strony szkolnictwa wyższego zawarte w analizach SWOT, należy zauważyć, iż w ciągu ośmiu lat rozwój rynku edukacyjnego jest głównym elementem określającym sytuację szkolnictwa wyższego, przy czym punkt ciężkości zmierza z „ilości” w stronę „jakości”. Od 2005 roku czynniki projakościowe są mocno akcentowane przez analityków i zyskują na wartości.

### Słabe strony

W analizie słabych stron szkolnictwa wyższego z 2001 roku Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową eksponuje aż dziewiętnaście czynników (załącznik 1), dr Tadeusz Kowalewski w analizie z 2005 roku – dwanaście (załącznik 2), zaś minister nauki i szkolnictwa wyższego zasygnalizował w 2006 roku zaledwie sześć (załącznik 3). Z przytoczonych liczb można by wnioskować, że słabych stron jest mniej np. dzięki podjętej strategii „terapii usuwania słabych stron”. Jednak moim zdaniem niektóre elementy zostały pominięte, zaś analiza z 2001 roku była nadmiernie uszczegółowiona. Analiza z 2009 roku (załącznik 4) sygnalizuje możliwość takiego scenariusza, gdyż prezentuje piętnaście słabych stron. Jak wcześniej wspominałem, należy dążyć do syntezy, a nie do nadmiernego rozdrabniania obszarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego, by nie stracić z oczu ważnych elementów przestanianych ogromną liczbą szczegółów o nikłym znaczeniu.

Według raportu Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (załącznik 1) należy wyróżnić dwa główne nurty słabych stron: pierwszy – związany z szeroko pojętym obniżeniem jakości kształcenia, drugi zaś – z istnieniem nieprecyzyjnych i ingerujących w autonomię uczelni rozwiązań legislacyjnych w różnych aspektach funkcjonowania szkolnictwa wyższego. W pierwszej grupie znajdziemy m.in.: przeciążenie infrastruktury i kadr uczelni publicznych, słabość kadrową i infrastrukturalną uczelni niepublicznych, niejednolite i nieprzejrzyste zasady rekrutacji, nastawienie na doraźny zysk części uczelni niepublicz-

nych. Należy zauważyć, że tak znaczna liczba elementów obniża ostrość widzenia zarówno silnych, jak i słabych stron.

Do drugiego nurtu słabych stron należy zaliczyć: niski poziom nakładów państwa na naukę i szkolnictwo wyższe, niejasną, skomplikowaną i długotrwałą drogę do stanowiska profesora, brak systemu oceny efektywności funkcjonowania szkolnictwa wyższego, brak współpracy między uczelniami a lokalnymi i regionalnymi władzami samorządowymi, brak kontroli państwa nad znaczną częścią uczelni, małą elastyczność programową, brak regulacji i efektywnych form sporządzania ekspertyz oraz prowadzenia działalności doradczej, wadliwe i mało efektywne struktury zarządzania uczelniami państwowymi, brak możliwości zdalnego zdobywania kwalifikacji. Elementy tej grupy wywodzą się z otoczenia polityczno-prawnego szkolnictwa wyższego, dlatego też, mając na uwadze ich negatywny wydźwięk, powinny być zaliczone do zagrożeń.

Wśród pozostałych elementów słabych stron można wymienić: prowincjonalizm większości polskich uczelni, rozdrobnienie organizacyjne szkół wyższych czy też „niepotrzebną” rywalizację między uczelniami. Wydaje się jednak, że ta konkurencja świadczy o prawidłowym funkcjonowaniu rynku edukacyjnego i nie powinna raczej być zaliczana do słabych stron. Pojawiają się również czynniki, które przeczą przytaczanym wcześniej silnym stronom (np. nadmierna koncentracja uczelni w wielkich miastach).

Opracowanie z 2005 roku (załącznik 2) wśród wymienionych dwunastu słabych stron, podobnie jak analizowane poprzednio, zawiera dziesięć aspektów związanych z otoczeniem szkolnictwa wyższego, pozostałe dwa dotyczą zaś niskiej jakości usług. W grupie dziesięciu czynników, które powinny być raczej ujęte wśród zagrożeń, a nie słabych stron, dominują dwa aspekty: brak rozwiązań prawnych zapewniających współpracę uczelni z otoczeniem (np. sektorem gospodarczym), a także niewystarczający poziom finansowania (z budżetu państwa czy też środków pozabudżetowych, dostępności kredytów itd.) badań naukowych i kształcenia.

Słabe strony zaprezentowane w 2006 roku (załącznik 3) tworzą krótką listę. Dwa czynniki wprost nawiązują do analizy z 2001 roku: wolny przyrost liczby nadawanych stopni doktora habilitowanego oraz tytułów profesorskich (co przy jednoczesnym wzroście liczby nadawanych stopni doktora może być zjawiskiem niepokojącym), niskie nakłady inwestycyjne na remonty i rozbudowę bazy dydaktycznej (oczywiście wynikają one z niezbyt precyzyjnych przepisów oraz ówczesnej sytuacji gospodarczej i powinny trafić do grupy zagrożeń). Pozostałe wymienione czynniki również nie są nowe. W kwestii jakości kształcenia wymienia się dużą liczbę słabych uczelni i studentów studiujących w trybie niestacjonarnym oraz sygnalizuje się niedostateczne powiązanie uczelni z rynkiem pracy i z podmiotami życia gospodarczego.

Analizując opracowanie z 2009 roku (załącznik 4), należy stwierdzić, że tylko w jednym przypadku – braku równych szans w finansowaniu kształcenia – poruszony został aspekt wynikający z uwarunkowań polityczno-prawnych, na który szkolnictwo wyższe nie ma wpływu. Największą liczbę słabych stron (siedem) wymieniono w kwestii rozwoju rynku edukacyjnego – zwraca się uwagę na rozwój form, kierunków i trybów kształcenia zapewniających łatwiejszy dostęp do źródeł ich finansowania i pozyskania większej liczby studentów. Uczelnie rezygnują ze specjalizacji, dążąc do prowadzenia popularnych kierunków, jednocześnie pomijając potrzeby małych grup społecznych. Kolejną sygnalizowaną kwestią wśród słabych stron jest jakość działalności naukowej, która jest mierna na tle kra-

jów Unii Europejskiej i oceniana tylko ilościowo. Ostatnią zarejestrowaną słabą stroną jest kwestia kadry akademickiej – zwraca się uwagę na jej nieodpowiedni rozwój, małą mobilność, a także wieloletowość.

Analiza z 2009 roku (załącznik 4), sygnalizując niską jakość badań naukowych, a także problem z rozwojem kadry akademickiej, potwierdza wcześniej wskazywane słabe strony. Autorzy „projektu środowiskowego” postrzegają jednak problem nieco wnikliwiej, choć wcale nie w sposób rozdrobniony. W kwestii rozwoju rynku usług edukacyjnych wskazują, że rozwój szerokiego asortymentu usług edukacyjnych następował bardzo selektywnie, zmierzając w stronę zapewnienia większej liczby studentów, a co za tym idzie – większych przychodów finansowych. W przypadku uczelni niepublicznych takie rozwiązanie nie powinno nikogo dziwić, jednak prowadzenie np. przez politechniki kierunków prawnych jest pewnym nieporozumieniem.

### Szanse

Prezentowane w analizowanych opracowaniach szanse szkolnictwa wyższego przytłaczają liczbą elementów. Nie można też się oprzeć pokusie stwierdzenia, iż w wielu przypadkach są to życzenia autorów, które nie wynikają z procesów występujących w otoczeniu, są natomiast pewnym pozytywnym stanem oczekiwanym (pojawia się wspomniana wcześniej tendencja do przeceniania korzystnych zjawisk w otoczeniu). Zdecydowana większość prezentowanych elementów związana jest z otoczeniem polityczno-prawnym, tak więc przeprowadzenie odpowiednich reform, bądź ich zaniechanie, a także ich charakter i zasięg wywrze największy wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w przyszłości. Autorzy wskazują również na znaczną rolę otoczenia ekonomicznego, skąd także pojawia się wiele elementów w grupie szans. Te dwie grupy dominują wśród prezentowanych szans, należy jednak pamiętać, że sytuacje polityczna i ekonomiczna są narażone na zmiany, szanse mogą zatem się stać zagrożeniami.

Opracowanie z 2001 roku (załącznik 1), sygnalizując wśród piętnastu szans dziesięć związanych z otoczeniem polityczno-prawnym, zwraca uwagę na potrzeby zmian legislacyjnych. Pewne postulaty zostały już zrealizowane (np. powszechne wprowadzenie punktów ECTS), niektóre raczej nie mają szans na zaistnienie (m.in. wprowadzenie powszechnej odpłatności za studia, choć obecnie pewne kroki w tym kierunku są podejmowane, jak chociażby ograniczenie w dostępie do „darmowych” studiów np. na drugim kierunku). Inne przytoczone kwestie dotyczą m.in.: stworzenia uwarunkowań prawnych wspomagających jakość kształcenia i jakość badań naukowych, restrukturyzacji zarządzania uczelniami oraz współpracy z otoczeniem regionalnym.

Szanse z obszaru ekonomicznego przewidują wyższe nakłady budżetowe i pozabudżetowe na szkolnictwo wyższe. Ponadto sygnalizują możliwość przesunięcia ciężaru finansowania z budżetu centralnego na samorządy lokalne.

Analiza przedstawiona w 2005 roku (załącznik 2) pod względem szans zdecydowanie odbiega od opisanej powyżej. Główny nacisk położony jest na możliwości finansowania innowacji w kształceniu i badaniach naukowych z funduszy strukturalnych oraz ułatwienie pozyskiwania środków ze źródeł pozabudżetowych. Autor prezentowanej analizy zgłasza ponadto potrzebę zmian prawnych umożliwiających funkcjonowanie szkolnictwa wyższego również poza granicami Polski, sygnalizuje także możliwości rozwoju nowych usług na

rynku edukacyjnym, czyli elementy związane bliżej z silnymi stronami. Ta część opracowania wyraźnie zaznacza pojawienie się możliwości związanych z wejściem Polski do Unii Europejskiej, całkowicie pomija natomiast możliwości pozytywnych zmian legislacyjnych i korzyści ekonomicznych płynących ze strony budżetu. Jest to bardzo realne, a nie tylko życzeniowe spojrzenie na sytuację panującą w otoczeniu szkolnictwa wyższego.

Opracowanie opublikowane w 2009 roku (załącznik 4) jest pod względem prezentacji szans najszersze, należy jednak zauważyć, że jedynie w tym opracowaniu dokonano pogrupowania szans w ramach pięciu zagadnień: warunki funkcjonowania, regulacje prawne, sposób funkcjonowania, warunki podażowe i warunki popytowe. Podobnie jak w opracowaniu z 2001 roku, najwięcej szans jest związanych z otoczeniem polityczno-prawnym (czternaście na dwadzieścia pięć wymienionych). Związane są one z koniecznością priorytetowego traktowania rozwoju szkolnictwa wyższego, zapewnienia szerszych możliwości pozyskiwania środków (zarówno budżetowych, jak i pozabudżetowych czy też pochodzących z funduszy strukturalnych), ponadto sygnalizuje się dążenie do powołania organizacji (publicznych bądź niezależnych) oraz wprowadzenie systemów (wewnętrznych i zewnętrznych) wpływających na podnoszenie jakości kształcenia i badań naukowych. Wskazywane aspekty były już sygnalizowane wcześniej, zostały nieco uaktualnione i zmodyfikowane, jednak wyraźnie nawiązują do opracowania z 2001 roku.

Grupa szans związanych z sytuacją ekonomiczną składa się z czterech elementów: wzrost wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe, dostępność środków unijnych dla szkolnictwa wyższego, relatywnie niski koszt studiowania na tle krajów Unii Europejskiej oraz wzrost zamożności społeczeństwa (dwa ostatnie elementy pojawiają się po raz pierwszy). Warto zwrócić uwagę, że koszt studiowania jest zmienną wypadkową odpowiedniego zarządzania uczelniami niepublicznymi (silna strona) i niskich nakładów budżetowych na kształcenie w uczelniach publicznych (zagrożenia). Wzrost zamożności społeczeństwa moim zdaniem w pełni słusznie pojawił się wśród szans.

Wymienione szanse wywodzące się z otoczenia społecznego odzwierciedlają znaczne zmiany polskiego społeczeństwa. Związane są one z wolą reformowania szkolnictwa wyższego oraz utrzymywaniem się aspiracji edukacyjnych wynikających z potrzeby dostosowania się do zmieniających się wymagań rynku pracy pod względem m.in. nowych kwalifikacji, postępu technologicznego i organizacyjnego, a także rozwoju osobistego, budowanego na podstawie indywidualnego systemu wartości.

W grupie szans sygnalizowany jest też element demograficzny związany z wydłużeniem się aktywności zawodowej w wyniku wzrostu przeciętnego trwania życia, co oznacza, że konieczne jest doskonalenie i pozyskiwanie nowych umiejętności zawodowych.

## Zagrożenia

Podobnie jak w przypadku szans, lista prezentowanych zagrożeń jest niemal równie długa. Opracowania z 2001 roku (załącznik 1) i z 2005 roku (załącznik 2) – w których jako zagrożenia wymienionych jest odpowiednio siedem i dwanaście elementów – nie są uszczegółowione w takim stopniu jak najnowsze (załącznik 4): dwadzieścia osiem elementów.

Autorzy opracowania z 2001 roku (załącznik 1) zagrożeń w sferze społecznej upatrywali w braku społecznego sprzeciwu wobec utrwalania się „PRL-owskich” struktur na

uczelniach publicznych i dualizmu finansowo-organizacyjnego oraz pozornej konkurencji w szkolnictwie wyższym, a także w możliwościach przejścia części kadry akademickiej do administracji państwowej i gospodarki. Należy zaznaczyć, że elementy te leżą na pograniczu otoczenia społecznego, ekonomicznego i polityczno-prawnego, moim zdaniem wywierają największy wpływ ma otoczenie społeczne, ale przy pewnym uszczegółowieniu nie można wykluczyć innego ich sklasyfikowania. Kolejne zgłaszane zagrożenie możemy przypisać do obszaru polityczno-prawnego, gdyż zdaniem autorów brak jest możliwości działalności w Polsce uczelni zagranicznych, a także zwraca się uwagę na możliwą politykę restrykcyjną państwa godzącą w rozwój uczelni niepublicznych. Uzupełnieniem listy zagrożeń są czynniki ekonomiczne związane z niekorzystną sytuacją budżetu państwa i niskim poziomem nakładów na szkolnictwo wyższe.

Autor opracowania z 2005 roku (załącznik 2) większości zagrożeń upatruje w otoczeniu polityczno-prawnym. Największe zastrzeżenia budzą jego zdaniem nieściśle regulacje związane z zapewnieniem jakości kształcenia, ponadto sygnalizuje nieprzejrzysty system pozyskiwania kwalifikacji naukowych, nieskorelowany z potrzebami rynkowymi, oraz niestabilną politykę fiskalną. Wśród zagrożeń o charakterze społecznym wymienione są: brak współpracy przedsiębiorstw ze sferą nauki oraz wtórny (funkcjonalny) analfabetyzm części społeczeństwa. Autor sygnalizuje również – moim zdaniem ważny element – niż demograficzny osób w wieku 19–24 lat. Należy również wspomnieć o umieszczeniu w grupie zagrożeń przestarzałej infrastruktury uczelni publicznych, jednak według mnie jest to słaba strona szkolnictwa wyższego.

Warto zwrócić uwagę na znaczną rozbieżność w kwestii zagrożeń w opracowaniach z 2001 i 2005 roku. Nastąpiło wyraźne pominięcie wielu elementów, gdyż nie możemy stwierdzić, że zostały one zneutralizowane. Opracowania w tej kwestii wskazują wręcz odrębne listy elementów stanowiących zagrożenia.

Analiza przedstawiona w 2009 roku (załącznik 4) w zakresie zagrożeń jest najbardziej rozbudowana wśród czterech omawianych. Jej autorzy pogrupowali dwadzieścia osiem elementów zagrożeń w ramach pięciu zagadnień: warunki funkcjonowania, regulacje prawne, sposób funkcjonowania, warunki popytowe i warunki podaży. Podobnie jak w przypadku szans w analizie z 2009 roku, większość zagrożeń wywodzi się z otoczenia polityczno-prawnego. W tej grupie zawarty jest m.in. brak: narzędzi monitorowania systemu, strategii informacyjnej, monitorowania potrzeb rynku pracy, powszechnego celowego przyznawania funduszy, konwergencji sektorów w zakresie finansowania nauki, regulacji umożliwiających zarządzanie menedżerskie uczelniami. Poza zasygnalizowanymi brakami można wymienić niezmodyfikowaną ścieżkę kariery zawodowej czy też rozdzielenie nadzoru nad uczelniami na różne ministerstwa. Elementy społeczne również stanowią liczną grupę zagrożeń, choć zdecydowanie mniej liczną niż elementy polityczno-prawne. W instytucjach szkolnictwa wyższego brak jest akceptacji modernizacji systemu szkolnictwa wyższego, a także myślenia i planowania strategicznego. W społeczeństwie zauważa się zmniejszenie poczucia korzyści z posiadania wyższego wykształcenia oraz niewielkie uczestnictwo w doskonaleniu i kształceniu ustawicznym. Ponadto występują nierówności w dostępie do wykształcenia. Wymienione w grupie zagrożeń elementy ekonomiczne sygnalizują niedobór środków w wielu sferach związanych z kształceniem i badaniami naukowymi. Elementy technologiczne sygnalizują zagrożenia jedynie w zakresie dostępu i korzystania z Internetu. Elementy otoczenia międzynarodowego postrzegane są jako

zagrożenie (otwarcie międzynarodowego rynku edukacyjnego na studentów i kadre akademicką). Opracowanie zaznacza tylko jedno zagrożenie płynące z otoczenia demograficznego, które moim zdaniem jest jednym z najważniejszych, a mianowicie sygnalizowany już w opracowaniu z 2005 roku (załącznik 2) niż demograficzny ludności w wieku 19-24 lat w kolejnych latach.

Znaczne uszczegółowienie elementów zakwalifikowanych jako zagrożenia w istotny sposób rozmywa ideę zdefiniowania najcięższych gatunkowo zagrożeń. Dążenie do unikania negatywnego wpływu zagrożeń, w trakcie realizacji strategii rozwoju, przy tak szerokiej ich liście jest zadaniem niezmiernie trudnym, jeśli nie niewykonalnym.

### **Ocena możliwości diagnozy sytuacji szkolnictwa wyższego metodą SWOT**

W trakcie dokonywania analizy przeprowadzonych diagnoz można stwierdzić, że mimo przytaczanych informacji dotyczących łatwości i prostoty stosowania metody SWOT, zadanie to w zakresie analizy sytuacji szkolnictwa wyższego wcale nie należy do najłatwiejszych.

Fakt, iż analiza SWOT jest bardzo często stosowana, jak już wcześniej wspomniałem, wynika z najszerzej możliwości wykorzystania wniosków płynących z wyników badań. Inne proponowane metody, z racji ich konstrukcji i założeń, nie były odpowiednie do analizy strategicznej szkolnictwa wyższego. Można by się oczywiście pokusić o zastosowanie metod portfelowych do przedstawienia polskiego szkolnictwa wyższego na tle np. szkolnictwa wybranych krajów europejskich, jednak zawsze pozostałby dylemat doboru krajów i możliwości późniejszego wykorzystania wyników.

Oczywiście analiza SWOT nie jest metodą bez wad, co już wcześniej sygnalizowałem. Dlatego też wydaje się konieczne uzupełnienie tej metody o koncepcję zwaną analizą wrażliwości. Po pogrupowaniu silnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń w ramach szerszych zagadnień należy określić stopień intensywności oddziaływania poszczególnych zagadnień, a także poszczególnych elementów w ramach tych zagadnień.

Biorąc to pod uwagę, do analizy powinny być wyselekcjonowane najważniejsze zagadnienia, zaś w ramach zagadnień poszczególnym elementom, w zależności od ich ważności, należy nadać odpowiednią rangę. Takie rozwiązanie eliminuje z analizy elementy o nikłym znaczeniu, gdyż znaczna liczba elementów obniża ostrość widzenia zarówno silnych czy słabych stron, jak i szans lub zagrożeń. W ramach analizy SWOT można wymienić wszystkie potencjalne silne i słabe strony, szanse i zagrożenia, ale najważniejsza umiejętność polega na tym, aby wyodrębnić spośród nich tylko najistotniejsze elementy przyczyniające się do osiągnięcia celów strategii (Jabłocka, b.r.w., s. 9).

Uważam, że autorzy omawianych czterech analiz nie ustrzegli się usterek, polegających zwłaszcza na nieodpowiednim przyporządkowaniu elementów do grup silnych bądź słabych stron, a także szans bądź zagrożeń. Ponadto dobór elementów analizy osiągał niejednokrotnie skrajności pod względem ich liczby. Napotkano zbytnie rozdrobnienie wielu obszarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego, a także pominięcie pewnej ich liczby. Żadne opracowanie nie zawierało określenia kryterium znaczenia poszczególnych obszarów czy też zagadnień funkcjonowania szkolnictwa wyższego, więc wszystkie wymienione elementy traktowane były na równi.

Podsumowując kwestię zastosowania analizy SWOT do diagnozy sytuacji szkolnictwa wyższego, zatrzymam się dłużej przy opracowaniu z 2009 roku, w którym wystąpiło najmniej nieścisłości związanych ze sklasyfikowaniem poszczególnych elementów, a zarazem badaniem objęto najszerszą listę zdefiniowanych elementów. Ponadto jedynie w tej analizie dokonano pogrupowania silnych i słabych stron w ramach dwóch obszarów, a szans i zagrożeń w ramach pięciu obszarów.

W opracowaniu z 2009 roku (załącznik 4) niektóre elementy szans i zagrożeń wydają się dotyczyć systemu szkolnictwa, a nie jego otoczenia. Zazwyczaj specjaliści do spraw zarządzania strategicznego postulują, aby budować strategię i trwałą pozycję konkurencyjną organizacji (systemu) na silnych stronach. W przytoczonym przypadku brakuje takiego ujęcia: większa część realizacji priorytetów i celów strategii zbudowana jest na usuwaniu słabych stron (reformowaniu), a nie wzmocnieniu silnych stron. Należy również zauważyć, iż część analizy SWOT odnosi się nie tyle do przewidywanych trendów i oczekiwanych przyszłych zmian otoczenia, ile raczej do stanu aktualnego (por. szanse i zagrożenia – regulacje prawne), a nawet trendów z przeszłości (por. szanse i zagrożenia – warunki funkcjonowania) (Jabłocka, b.r.w., s. 22).

Znaczna różnorodność przytaczanych czynników, błędy ich klasyfikacji, a także przypadki pomijania czynników kluczowych czy też sygnalizacja czynników niepotwierdzonych świadczą o znacznej trudności w stosowaniu analizy SWOT do diagnozy sytuacji szkolnictwa wyższego. Oczywiście należy dodać, iż przeprowadzenie takiej diagnozy, samo w sobie, jest swoistym wyzwaniem dla osoby podejmującej się tego zadania. Na przyszłość jednak – mimo faktu, że za stosowaniem analizy SWOT do diagnozy sytuacji szkolnictwa wyższego przemawiają względy teoretyczne – należy się zastanowić nad celowością jej wykorzystania.

Przez lata nie zauważano powiązania między przeprowadzonymi diagnozami sytuacji szkolnictwa wyższego a tworzonymi strategiami jego rozwoju. Jest to szczególnie widoczne we wstępie do analizy SWOT z 2006 roku. Na podstawie kilku ogólnych haseł nie jest możliwe sformułowanie strategii, jej wdrożenie i kontrola. Należy podkreślić wykonanie znacznej pracy przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmierzającej do sformułowania i wdrożenia strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (od 2009 roku). Konsorcjum Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową dokonało szerokiej diagnozy sytuacji szkolnictwa wyższego i zaproponowało dwa warianty strategii jego rozwoju (*Diagnoza... 2009*). Należy przyjąć z uznaniem zlecenie wykonania tych prac profesjonalnym firmom wyspecjalizowanym w diagnozowaniu wielu sfer działalności ludzkiej i tworzeniu strategii rozwoju. Takie rozwiązanie powinno zminimalizować możliwość wystąpienia błędów w diagnozie, a także w tworzeniu i realizacji strategii.

Mając na uwadze rozważania prowadzone w niniejszym artykule, można się pokusić o ogólny wniosek, iż cykliczna realizacja analizy strategicznej szkolnictwa wyższego jest koniecznością. Wykorzystanie do tego celu metod zintegrowanych (w naszym przypadku analizy SWOT) należy ocenić pozytywnie, jednak wymaga ona jeszcze wielu prac metodologicznych, w celu odpowiedniego jej dostosowania do złożoności funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

## Załącznik 1

### Analiza SWOT z 2001 roku (Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową)

Silne strony	Słabe strony
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Społeczna świadomość znaczenia wykształcenia dla kariery i poziomu życia oraz wysoki (choć słabnący) prestiż tytułu profesora i zawodu nauczyciela akademickiego.</li> <li>2. Stały i szybki wzrost realnego popytu na usługi edukacyjne na poziomie wyższym – na razie popyt ciągle przewyższa podaż.</li> <li>3. Znaczna gotowość społeczna do ponoszenia kosztów kształcenia na poziomie wyższym.</li> <li>4. Zapoczątkowanie powstawania rynku usług edukacyjnych na poziomie wyższym.</li> <li>5. Ogólna poprawa dostępności społecznej i przestrzennej do studiów.</li> <li>6. Znaczny wzrost w latach 90. liczby studentów (czterokrotny) i doktorantów (kilkakrotny).</li> <li>7. Istnienie kilku w miarę równomiernie rozmieszczonych na terenie kraju dużych i silnych ośrodków akademickich z wiodącymi uczelniami o co najmniej kilkudziesięcioletniej tradycji (Kraków, Warszawa, Poznań, Wrocław).</li> <li>8. Znaczny wzrost liczby prywatnych szkół wyższych (w tym w średnich miastach i na terenach odległych od dużych ośrodków akademickich).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konstytucyjnie gwarantowana fikcja społeczna o bezpłatności studiów na uczelniach państwowych.</li> <li>2. Bardzo niski poziom nakładów państwa na naukę i szkolnictwo wyższe (mniej niż 1% PKB).</li> <li>3. Znaczne przeciążenie infrastruktury i kadr uczelni państwowych w efekcie lawinowego wzrostu liczby studentów.</li> <li>4. Niejasna, skomplikowana i długotrwała droga do stanowiska profesora uczelni (w efekcie czego w latach 90. powstała tzw. luka pokoleniowa zagrażająca formalnemu bytowi wielu kierunków i wydziałów).</li> <li>5. Brak systemu oceny efektywności funkcjonowania szkolnictwa wyższego na wszystkich poziomach (system oceny KBN skomplikował się jako zbyt skomplikowany, podatny na manipulacje i nieprzejrzysty).</li> <li>6. Zbyt mała otwartość na świat, wręcz prowincjonalizm, większości polskich uczelni.</li> <li>7. Mimo nadmiernej formalizacji i rosnącej biurokracji – faktyczny brak kontroli państwa nad znaczną częścią uczelni państwowych (fałszywie rozumiana autonomia) i prywatnych (samowola).</li> <li>8. Brak efektywnej i realnej współpracy między uczelniami a lokalnymi i regionalnymi władzami samorządowymi.</li> <li>9. Mała elastyczność programowa, brak proinnowacyjnego klimatu i bezwład uczelni państwowych (część z nich to ciągle PRL-owskie skanseny).</li> <li>10. Wadliwe i mało efektywne struktury zarządzania uczelniami państwowymi, co uniemożliwia zastosowanie rozwiązań menedżerskich i zatrudnienie odpowiedniej kadry.</li> <li>11. Rozdrobnienie organizacyjne uczelni (zarówno państwowych, jak i prywatnych).</li> <li>12. Nadmierna koncentracja uczelni w wielkich miastach (zwłaszcza w Warszawie).</li> </ol>



cd. załącznika 1

	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Słaba oferta edukacyjna dla osób starszych i poszukujących specjalistycznej wiedzy uzupełniającej.</li> <li>14. Brak możliwości eksternistycznego oraz zdalnego zdobywania kwalifikacji na poziomie wyższym.</li> <li>15. Brak współpracy, a często niepotrzebna rywalizacja między uczelniami, zwłaszcza w skali lokalnej.</li> <li>16. Brak regulacji i efektywnych form sporządzania ekspertyz oraz prowadzenia działalności doradczej przez pracowników uczelni pod jej logo.</li> <li>17. Słabość kadrowa i infrastrukturalna oraz niske zasoby wiedzy prywatnych szkół wyższych.</li> <li>18. Wyłączne nastawienie na doraźny zysk części uczelni prywatnych oraz niektórych form studiów na uczelniach państwowych.</li> <li>19. Zbyt rozbudowany system <i>numerus clausus</i>, niejednolite i nieprzejrzyste zasady rekrutacji.</li> </ol>
<b>Szanse</b>	<b>Zagrożenia</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utrwalenie się wysokiego popytu na usługi edukacyjne przy zwiększonych wymaganiach w kwestii ich jakości.</li> <li>2. Wprowadzenie powszechnej umiarkowanej odpłatności za studia wyższe oraz systemu pomocy finansowej dla studentów.</li> <li>3. Podniesienie społecznych nakładów na szkolnictwo wyższe poprzez zwiększenie środków budżetowych i uruchomienie środków pozabudżetowych.</li> <li>4. Włączenie się samorządów terytorialnych do wspierania i finansowania szkolnictwa wyższego – częściowa decentralizacja tej części budżetu państwa.</li> <li>5. Lepsza współpraca uczelni z otoczeniem lokalnym i regionalnym.</li> <li>6. Uproszczenia formalne i ułatwienia dla wszelkich inicjatyw edukacyjnych na poziomie wyższym przy polepszeniu oceny i kontroli wydatkowania środków publicznych.</li> <li>7. Powołanie regionalnych instytucji finansowania szkolnictwa wyższego jako przedsięwzięć publiczno-prywatnych.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utrwalenie się sytuacji słabego budżetu państwa i niskich nakładów na szkolnictwo wyższe.</li> <li>2. Dalszy odpływ najlepszych kadr naukowych i nauczycieli akademickich, zwłaszcza młodych, do krajów oferujących lepsze możliwości kariery i warunki pracy – zwłaszcza po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, gdyż dla tej grupy nie ma i nie będzie ograniczeń migracyjnych, raczej można się spodziewać werbunku.</li> <li>3. Utrwalenie się sytuacji dualizmu finansowo-organizacyjnego oraz pozornej konkurencji w szkolnictwie wyższym – odpłatne studia na niskim poziomie (licencjat) dla mas, bezpłatne studia na wysokim poziomie (magisterium i doktorat) dla klas wyższych.</li> <li>4. Utrwalenie się feudalnych i PRL-owskich struktur na uczelniach państwowych pod pozorem tradycji akademickiej i dbałości o poziom nauczania.</li> </ol>

## cd. załącznika 1

<ol style="list-style-type: none"><li>8. Powołanie niezależnej od establishmentu akademickiego instytucji oceny placówek szkolnictwa wyższego.</li><li>9. Wdrożenie systemu jednolitych państwowych (ale również prowadzonych przez instytucje prywatne) egzaminów i certyfikatów poziomu wiedzy i umiejętności studentów.</li><li>10. Wdrożenie systemu ECTS w programach studiów (zgodnie z wymaganiami Unii Europejskiej).</li><li>11. Wdrożenie współpracy między uczelniami państwowymi, prywatnymi oraz innymi instytucjami pod opieką merytoryczną poważnych szkół wyższych w celu wykorzystania efektu synergii i zwiększenia potencjału.</li><li>12. Głęboka restrukturyzacja zarządzania uczelniami państwowymi w celu zwiększenia ich efektywności; m.in. oddzielenie kierowania działalnością dydaktyczną (profesorowie) i badawczą (kierownicy projektów) od bieżącego zarządzania uczelnią (menedżerowie).</li><li>13. Lepsza współpraca z nauczycielami akademickimi i badaczami zagranicznymi polskiego pochodzenia oraz powrót do kraju części z nich (czasowy lub stały).</li><li>14. Upowszechnienie znajomości języka angielskiego (<i>First Certificate in English</i> jako warunek licencjatu, kolejne stopnie umiejętności językowych przy magisterium i doktoracie).</li><li>15. Wprowadzenie możliwości eksternistycznego i zdalnego zdobywania kwalifikacji.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>5. Pomijanie Polski w decyzjach o lokalizacji wielkich międzynarodowych szkół wyższych, filii uczelni zagranicznych i uczelnianych centrów badawczych finansowanych z funduszy unijnych oraz przez ponadnarodowe korporacje w efekcie dalszego spadku atrakcyjności i braku polityki promocyjnej.</li><li>6. Upadek lub znaczne ograniczenie prywatnego szkolnictwa wyższego wskutek restrykcyjnej polityki państwa i w efekcie ograniczenie dostępu do kształcenia dla znacznej części młodzieży.</li><li>7. Przejście części kadry akademickiej, zwłaszcza młodszej, po uzyskaniu doktoratu, do gospodarki lub administracji państwowej.</li></ol>
--	--

Źródło: Dutkowski (red.) 2001, s. 85–88.

## Załącznik 2

### Analiza SWOT z 2005 roku (Tadeusz Kowalewski)

Silne strony	Słabe strony
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stosunkowo duża liczba uczelni kształcących na poziomie wyższym.</li> <li>2. Szeroka gama alternatywnego szkolnictwa prywatnego w stosunku do uczelni państwowych.</li> <li>3. Wzrost ofert edukacyjnych na studiach państwowych (zaoczne, wieczorowe, podyplomowe, doktoranckie).</li> <li>4. Ciągły rozwój oferty edukacyjnej w prywatnych szkołach wyższych.</li> <li>5. Decentralizacja szkolnictwa wyższego.</li> <li>6. Nowoczesna, wciąż się modernizująca infrastruktura techniczna szkół wyższych.</li> <li>7. Sam fakt powstawania firm szkoleniowo-konsultingowych.</li> <li>8. Wzrost liczby studiujących obcokrajowców.</li> <li>9. Generalnie wzrost liczby studentów.</li> <li>10. Wzrost liczby pracowników naukowych ze stopniem doktora.</li> <li>11. Ciągły proces dostosowywania programów i kierunków studiów do potrzeb rynkowych.</li> <li>12. Wzrost współczynnika skolaryzacji.</li> <li>13. Stosunkowo dobry dostęp do zewnętrznych źródeł informacji (Internet).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Słabo rozbudowany rynek usług konsultingowych.</li> <li>2. Nierówna, a czasem niska jakość oferowanych usług szkoleniowych i konsultingowych.</li> <li>3. Niski i niewystarczający poziom finansowania badań naukowych.</li> <li>4. Problemy ze znalezieniem zewnętrznego wsparcia finansowego prowadzonych badań naukowych.</li> <li>5. Brak lub niedostateczna pomoc pożyczkowa i kredytowa, ze względu na duże wymagania stawiane przez instytucje finansowe.</li> <li>6. Brak powszechnych programów pomostowych między uczelniami w Polsce i poza Polską.</li> <li>7. Zbyt duże obciążenia podatkowe.</li> <li>8. Słaby rozwój <i>public relations</i> w sektorze B+R.</li> <li>9. Niski poziom wynagrodzeń pracowników sektora B+R,</li> <li>10. Brak parków naukowo-technologicznych.</li> <li>11. Niedostosowanie trybu pracy pracowników naukowych oraz sposobów jej organizacji do potrzeb gospodarczych (innowacyjności).</li> <li>12. Nieukierunkowanie modelu kształcenia w szkołach wyższych na potrzeby współpracy z gospodarką.</li> </ol>
Szanse	Zagrożenia
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Możliwość rozwoju rynku usług szkoleniowych i konsultingowych.</li> <li>2. Opracowanie pakietów (pakietyzacja) komplementarnych usług oferowanych w różnych dziedzinach przez różne firmy.</li> <li>3. Możliwość rozbudowy (tworzenia) sieci placówek sektora B+R.</li> <li>4. Możliwość rozszerzenia działalności na większy obszar (poza region i za granicę).</li> <li>5. Powstawanie podmiotów ułatwiających uzyskanie zewnętrznych źródeł finansowania potrzeb innowacyjnych (fundusze pożyczkowe, gwarancyjne).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utrzymywanie skomplikowanego i nieprzejrzystego systemu pozyskiwania kwalifikacji naukowych.</li> <li>2. Brak korelacji systemu zdobywania kwalifikacji naukowych z potrzebami rynkowymi (sfera gospodarcza).</li> <li>3. Brak stabilności prawnej, zwłaszcza w dziedzinie podatków (finansowej).</li> <li>4. Przystarzała infrastruktura w niektórych uczelniach państwowych.</li> <li>5. Funkcjonujący system oceny działalności naukowej i dydaktycznej (nieczytelne zasady i brak niezależnych ekspertów spoza regionu).</li> <li>6. Brak upowszechnienia systemu ECTS, zwłaszcza w uczelniach prywatnych.</li> </ol>

## cd. załącznika 2

6. Możliwość wykorzystywania funduszy strukturalnych do finansowania rozwoju usług innowacyjnych.	7. Brak programów ewaluacyjnych (kontrolę powinny zostać zastąpione ewaluacją).
7. Możliwość wykorzystywania funduszy strukturalnych do kreowania nowych potrzeb w dziedzinie innowacji.	8. Wysokie koszty usług konsultingowych.
8. Możliwość kształtowania środowiskowego charakteru szkół wyższych.	9. Mała dostępność do informacji o oferowanych szkoleniach i dodatkowych usługach edukacyjnych.
9. Zwiększenie atrakcyjności kapitału ludzkiego w celu pozyskania kapitału rzeczowego.	10. Niski poziom wykorzystania wiedzy naukowej przez przedsiębiorstwa – brak systemowej współpracy przedsiębiorstw ze sferą nauki.
10. Wzrost liczby absolwentów szkół wyższych.	11. Niż demograficzny.
	12. Wtórny (funkcjonalny) analfabetyzm.

Źródło: Kowalewski 2005, s. 33–34)

**Załącznik 3**  
**Analiza SWOT z 2006 roku**  
**(minister nauki i szkolnictwa wyższego Michał Seweryński)**

Silne strony	Słabe strony
1. Wysoka jakość kształcenia, potwierdzana sukcesami polskich studentów kontynuujących studia za granicą.	1. Duża liczba słabych uczelni.
2. Autonomia finansowa uczelni.	2. Duża liczba studentów kształcących się w trybie niestacjonarnym.
3. Dobrze rozwinięta geograficznie sieć uczelni.	3. Niedostateczne powiązanie uczelni z rynkiem pracy oraz z podmiotami życia gospodarczego.
4. Rozbudowany system stypendialny i kredytowy wspomagający studentów.	4. Słabo rozwinięte struktury kształcenia ustawicznego.
5. Szybki wzrost liczby doktoratów nadawanych przez uczelnie.	5. Wolny przyrost liczby nadawanych stopni doktora habilitowanego oraz tytułów profesorskich.
6. Funkcjonowanie systemów akredytacji państwowej, wzbogacanej i uzupełnianej akredytacjami oferowanymi przez instytucje środowiskowe (Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Fundacja Promocji Kierunków Ekonomicznych itp.).	6. Niskie nakłady inwestycyjne na remonty i rozbudowę bazy dydaktycznej.
7. Zaawansowanie Procesu Bolońskiego.	

Źródło: Rocki 2006.

## Załącznik 4

### Analiza SWOT z 2009 roku (projekt środowiskowy)

Silne strony	Słabe strony
<b>I. Skala funkcjonowania</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Duża pod względem ilościowym dostępność różnych form kształcenia wyższego, duża różnorodność instytucjonalna.</li> <li>2. Wysokie pokrycie regionalne ofertą studiów i duża dostępność różnych form kształcenia się.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mała skala prac badawczych.</li> <li>2. Małe zaangażowanie w zewnętrzne usługi edukacyjne (w systemie kształcenia przez całe życie – <i>Lifelong Learning</i>)</li> <li>3. Brak promocji postaw aktywnych wobec samorozwoju i ciągłego doskonalenia się.</li> <li>4. Brak równych szans w polityce finansowania studiów (czesne i wsparcie finansowe).</li> </ol>
<b>II. Jakość funkcjonowania</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tendencje wzrostowe liczby absolwentów w naukach ścisłych i technicznych.</li> <li>2. Wdrażanie standardów jakości zgodnie z międzynarodowymi „dobrymi praktykami”.</li> <li>3. Narastająca w środowiskach akademickich świadomość przeciętności i niekonkurencyjności szkolnictwa wyższego w Polsce.</li> <li>4. Wprowadzenie w uczelniach wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia.</li> <li>5. Działanie Państwowej Komisji Akredytacyjnej oraz środowiskowych komisji akredytacyjnych Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich na rzecz kultury jakości kształcenia.</li> <li>6. Wprowadzenie rozwiązań prorozwojowych w systemie badań naukowych (np. ocena parametryczna i ewaluacja jednostek).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Polityka programowa podporządkowana podaży i warunkom finansowym</li> <li>2. Brak jednoznacznych wyróżników umożliwiających klasyfikację szkół wyższych (nadmierny uniwersalizm uczelni).</li> <li>3. Dwuetatowość + wieloetatowość.</li> <li>4. Słaba mobilność pracowników naukowych w ujęciu krajowym i międzynarodowym oraz niedostateczna dynamika rozwoju kadry akademickiej.</li> <li>5. Brak otwarcia na wyzwania przyszłości.</li> <li>6. Koncentrowanie się na efektach ilościowych pod względem zarówno liczby studentów, jak i badań naukowych.</li> <li>7. Brak wyróżników – dla absolwentów poszczególnych rodzajów i typów studiów – jakości kształcenia, adekwatności kompetencji wobec oczekiwań pracodawców.</li> <li>8. Mierna, na tle Unii Europejskiej, jakość instytucji prowadzących badania naukowe oraz słaba współpraca nauki i przemysłu.</li> <li>9. Bardzo niski, na tle Unii Europejskiej, udział studentów z UE-27, Europejskiego Obszaru Gospodarczego i państw kandydujących wśród studentów na polskich uczelniach.</li> <li>10. Bardzo niska, na tle Unii Europejskiej, liczba zgłaszanych i przyznawanych patentów.</li> </ol>

## cd. załącznika 4

Szanse	Zagrożenia
<b>I. Warunki funkcjonowania</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zapewnienie autonomii uczelni.</li> <li>2. Elastyczne funkcjonowanie ciał doradczych/konsultacyjnych w systemie.</li> <li>3. Wzrost wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe (1995–2005).</li> <li>4. Wprowadzenie systemu selektywnego i celowego przyznawania funduszy na badania naukowe.</li> <li>5. Zaawansowanie wdrażania Procesu Bolońskiego – wielopoziomowość kształcenia zgodna z Procesem Bolońskim.</li> <li>6. Deklarowana wola reformowania systemu szkolnictwa wyższego.</li> <li>7. Zaliczenie do krajowych priorytetów strategicznych: <ul style="list-style-type: none"> <li>– zwiększenia nakładów ze środków publicznych,</li> <li>– rozszerzania autonomii uczelni w zarządzaniu finansami,</li> <li>– bezpośredniego powiązania wyników działalności z finansowaniem,</li> <li>– wprowadzenia kryteriów efektywności.</li> </ul> </li> <li>8. Dostępność środków unijnych przeznaczonych na szkolnictwo wyższe oraz infrastrukturę badań naukowych i badań rozwojowych w <i>Agendzie 2007–2013</i>.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rozdzielenie odpowiedzialności za różne typy szkół wyższych na różne ministerstwa (branżowość systemu).</li> <li>2. Brak kultury myślenia i planowania strategicznego (fragmentaryczność realizowanych zamierzeń, brak obowiązku przygotowania własnych planów strategicznych przez instytucje szkolnictwa wyższego). Brak zrozumienia dla ciągłości działań modernizacyjnych.</li> <li>3. Brak odpowiednich narzędzi do monitorowania stanu systemu.</li> <li>4. Niedostateczna efektywność i skuteczność instytucjonalnego zarządzania uczelniami.</li> <li>5. Brak strategii informacyjnej (brak skutecznego systemu komunikacji między centrum i instytucjami szkolnictwa wyższego).</li> <li>6. Brak wdrożenia w niektórych uczelniach dwustopniowej struktury studiów w formułach zgodnych z celami Procesu Bolońskiego.</li> <li>7. Brak systemu monitorowania potrzeb i preferencji rynku pracy zarówno pod względem kierunków kształcenia, jak i poszukiwanych kompetencji oraz umiejętności.</li> <li>8. Brak dostatecznego upowszechnienia celowego przyznawania funduszy</li> <li>9. Niski udział wydatków na B+R w PKB.</li> <li>10. Zmniejszanie w ostatnich latach udziału wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe.</li> </ol>
<b>II. Regulacje prawne</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relatywnie krótki czas, jaki upłynął od wejścia w życie <i>Prawa o szkolnictwie wyższym</i> z 2005 roku, co umożliwi wprowadzenie zmian w systemie szkolnictwa wyższego poprzez nowelizowanie ustawy.</li> <li>2. Prawo uczelni do uchwalania własnego statutu.</li> <li>3. Obowiązek przeprowadzania samooceny przez uczelnie na potrzeby akredytacji.</li> <li>4. Przepisy dopuszczające udział interesariuszy zewnętrznych w konwencie.</li> <li>5. Możliwość tworzenia zróżnicowanych rozwiązań instytucjonalnych w ramach współdziałania i partnerstwa z innymi podmiotami.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Niezmodernizowana ścieżka kariery naukowej oraz brak rozwiniętych form i powszechności wykorzystania alternatywnych ścieżek kariery.</li> <li>2. Zaległości we wdrażaniu Krajowych Ram Kwalifikacji.</li> <li>3. Brak przełożenia na praktykę istniejących przepisów przewidujących angażowanie przez uczelnie interesariuszy zewnętrznych.</li> <li>4. Pominięcie wśród krajowych priorytetów: <ul style="list-style-type: none"> <li>– zrównoważenia struktury kadry akademickiej pod względem wieku i płci,</li> <li>– zagwarantowania większej autonomii uczelni w zakresie zarządzania kadrami.</li> </ul> </li> </ol>

## cd. załącznika 4

6. Wejście na drogę konwergencji sektorów publicznego i niepublicznego.	
III. Sposób funkcjonowania	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relatywnie niski koszt studiowania (w porównaniu z rozwiniętymi krajami Unii Europejskiej).</li> <li>2. Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji.</li> <li>3. Nowa wizja szkolnictwa zawodowego.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Przesadne obciążenie rządności uczelni rozwiązaniami o charakterze samorządowym i kolegialnym.</li> <li>2. Obciążenia wynikające ze struktury kierunkowej studiów, będącej pochodną możliwości kadrowych szkół oraz identyfikowanych oczekiwań maturzystów.</li> <li>3. Bariery finansowe w zakresie badań naukowych jako przyczyna braku efektywności.</li> </ol>
IV. Warunki podażowe	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Funkcjonowanie rynku edukacyjnego.</li> <li>2. Dostępność programów badawczych i dydaktycznych Unii Europejskiej.</li> <li>3. Cyrkulacja mózgów.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Drenaż mózgów przez swobodę migracji.</li> <li>2. Niski na tle Unii Europejskiej poziom nakładów jednostkowych w szkolnictwie wyższym.</li> <li>3. Brak rozwiązań w sferze konwergencji sektorów w zakresie finansowania nauki ze środków budżetowych.</li> </ol>
V. Warunki popytowe	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utrzymywanie się aspiracji edukacyjnych społeczeństwa (wzrost zainteresowania studiami wyższymi i podyplomowymi). Rozwój kształcenia przez całe życie (<i>Lifelong Learning</i>).</li> <li>2. Wydłużanie się okresu sprawności fizycznej i intelektualnej w wyniku wzrostu przeciętnego dalszego trwania życia, co przekłada się na wydłużanie się okresu aktywności zawodowej i doskonalenia umiejętności zawodowych</li> <li>3. Presja rynku pracy na modyfikację kwalifikacji i umiejętności, wraz z postępem technologicznym i organizacyjnym.</li> <li>4. Budowany na indywidualizmie Polaków system wartości, preferujący rozwój osobisty.</li> <li>5. Wzrost zamożności społeczeństwa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prognozy demograficzne przewidujące spadek liczby ludności w wieku 19-24 lat w kolejnych latach, spowodowany falowaniem wyżów i niżów demograficznych.</li> <li>2. Otwarcie na międzynarodowy rynek edukacyjny.</li> <li>3. Wzrost podaży na rynku pracy osób o najwyższych kwalifikacjach, w stopniu wyprzedzającym zwiększenie popytu.</li> <li>4. Relatywne zmniejszenie się poczucia korzyści z wyższego wykształcenia na rynku pracy (zmniejszanie się stopy zwrotu z wyższego wykształcenia, co wskazuje na nasycenie się rynku osobami z wyższym wykształceniem).</li> <li>5. Przewaga wśród studiujących mieszkańców miast oraz osób lepiej sytuowanych, a także nierówności społeczne w ujęciu geograficznym (regionalnym).</li> <li>6. Niewielkie na tle Unii Europejskiej uczestnictwo obywateli w edukacji nieformalnej i doskonaleniu się oraz kursach przyuczania do zawodu i kształceniu ustawicznemu.</li> </ol>

## cd. załącznika 4

	<p>7. Mały na tle Unii Europejskiej dostęp obywateli do Internetu, w tym do Internetu szerokopasmowego.</p> <p>8. Mały na tle Unii Europejskiej zakres wykorzystania przez obywateli Internetu w zaspokajaniu potrzeb konsumpcyjnych.</p>
--	---

Źródło: *Strategia...* 2009.

## Bibliografia

**Czarnecki P. 1997**

*Teoretyczno-metodologiczne przesłanki i uwarunkowania zastosowania metody SPACE do analizy strategicznej niepaństwowej szkoły wyższej*, „Organizacja i Kierowanie”, nr 4 (90).

**Czarnecki P. 2000**

*Zastosowanie metody SPACE do analizy strategicznej szkoły wyższej*, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University, Nowy Sącz.

**Dąbrowa-Szeffler M. 2009**

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

**Dąbrowa-Szeffler M., Jabłecka J. 2007**

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

**Diagnoza... 2009**

*Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową*, Warszawa.

**Dutkowski M. (red.) 2001**

*Szkolnictwo wyższe w Polsce. Uwarunkowania, ocena i rekomendacje. Raport wstępny*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.

**Geryk M. 2007**

*Rynek uczelni niepublicznych*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.

**Gierszewska G. 2003**

*Strategie przedsiębiorstw w dobie globalizacji*, Wyższa Szkoła Handlu i Prawa, Warszawa.

**Grzywacz J., Burżacka-Majcher M. (red.) 2007**

*Problemy szkolnictwa wyższego w XXI wieku – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock.

**Jabłecka J. b.r.w.**

*Ewaluacja I i II wariantu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* przygotowanej przez Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową



([http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/Projekty\\_systemowe/20100727\\_Raporty\\_z\\_e\\_waluacji\\_dwoch\\_wariantow\\_strategii\\_rozwoju\\_SW\\_w\\_Polsce\\_do\\_2020.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Raporty_z_e_waluacji_dwoch_wariantow_strategii_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020.pdf)).

**Kowalewski T. 2005**

*Szkolnictwo wyższe na przełomie stuleci – nadzieja czy zagrożenie dla Polski*, w: Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.): *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, tom 2, Fundacja „Edukacja XXI wieku”, Poznań – Warszawa.

**Krzak P. 2003**

*Otoczenie marketingowe szkół wyższych*, w: Z. Olesiński, A. Predygier (red.): *Institucjonalizacja otoczenia biznesu a wzrost konkurencyjności podmiotów gospodarczych w regionie*, Studia i Materiały Wydziału Zarządzania i Administracji Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.

**Lisiński M. 2004**

*Metody planowania strategicznego*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Obtój K. 2001**

*Strategie organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Rocki M. 2006**

Wstęp do analizy SWOT dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego, „E-mentor”, nr 5 (17) (<http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/17/id/351>).

**Strategia... 2009**

*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Thieme J. 2010**

*Dzieło środowiska czy nowy system*, „Forum Akademickie”, nr 3 ([http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/03/30\\_dzieło\\_srodowiska\\_czy\\_nowy\\_system.html](http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/03/30_dzieło_srodowiska_czy_nowy_system.html)).

# Lidia Białoń

## Czy wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji jest innowacją edukacyjną w szkolnictwie wyższym?

W artykule – który ma charakter dyskusyjny – autorka podejmuje próbę zdefiniowania innowacji edukacyjnej w szkolnictwie wyższym. Formułuje tezę, iż jako przykład takiej innowacji mogą posłużyć Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Charakteryzując założenia KRK, eksponuje problemy związane z efektami kształcenia oraz ich mierzalnością.

Podkreśla, że idea KRK, jako metoda opisu systemu kształcenia, jest logicznie poprawna i uzasadniona. Wątpliwości budzi jednak problem definiowania efektów kształcenia i możliwości ich pomiaru. Szerszego i bardziej precyzyjnego dopracowania wymaga proces wdrażania KRK. Dlatego też autorka stwierdza, że KRK nie można jeszcze uważać za innowację.

Słowa kluczowe: innowacja edukacyjna, Krajowe Ramy Kwalifikacji, efekty kształcenia, mierzalność efektów kształcenia.

### Wprowadzenie

Innowacje są warunkiem rozwoju każdej dziedziny życia społecznego. W obliczu licznych wyzwań edukacja jest szansą i jednym ze środków służących harmonijnemu rozwojowi ludzkości (*Edukacja...* 1998, s. 9). Szczególne znaczenie w tym względzie ma szkolnictwo wyższe, które stale powinno rozszerzać zakres swoich działań, a także systematycznie podnosić jakość oferowanych usług, co wymaga opracowania znaczących i ciągłych innowacji.

Innowacje w ogólnym znaczeniu należy rozumieć jako wprowadzenie zmiany do układów gospodarczych i społecznych, których efektem jest wzrost użyteczności produktów, usług, procesów technologicznych oraz systemów zarządzania, poprawa racjonalności gospodarowania, ochrona i poprawa środowiska przyrodniczego, lepsza komunikacja międzyludzka, a ostatecznie poprawa jakości zarówno życia zawodowego, jak i życia prywatnego społeczeństwa (Białoń, red. 2010, s. 19). Czy tę definicję można adoptować do takiej dziedziny jak szkolnictwo wyższe? Sądzę, że tak. Taka definicja mogłaby przyjąć następujące brzmienie: innowacje w szkolnictwie wyższym to wprowadzone zmiany sys-

temowe, programowe, technologiczne, zarządzania i marketingowe na różnych poziomach jego zorganizowania, których efektem będzie wyższa jakość usług edukacyjnych, prowadząca do wyższej skuteczności kształtowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Z kolei wyższa jakość usług edukacyjnych uzyskana w procesie dydaktycznym szkolnictwa wyższego powinna doprowadzić do poprawy racjonalności gospodarowania nie tylko w samych szkołach wyższych, ale w całym systemie społeczno-gospodarczym. Ponadto powinna doprowadzić do lepszej komunikacji międzyludzkiej, do poszanowania środowiska przyrodniczego, a także ostatecznie do poprawy życia zawodowego oraz życia prywatnego społeczeństwa.

Najszerzej pojętymi innowacjami w szkolnictwie wyższym są **innowacje systemowe** w sensie geograficznym i problemowym. W sensie geograficznym obejmują one zmiany w skali międzynarodowej, narodowej, regionalnej oraz poszczególnych uczelni czy też wydziałów. Chodzi głównie o przyjęcie jednolitych zasad podejścia do problemów organizacyjnych czy programowych. Wprowadzanie zmian systemowych w sensie problemowym polega na objęciu nimi strukturalnych układów szkolnictwa wyższego, czyli programów kształcenia, procesu dydaktycznego, obsady kadrowej, okresu trwania studiów, zakresu samodzielności uczelni. Zmiany systemowe w sensie problemowym dotyczą ustalania całej struktury działalności, przy założeniu, że wszystkie elementy struktur szkolnictwa wyższego znajdują się we wzajemnych związkach, a prawidłowe ich zorganizowanie prowadzi do wyższej skuteczności działalności na rzecz poprawy usług edukacyjnych.

Wprowadzenie zmian systemowych wymaga szczególnie wszechstronnej wiedzy, rozumienia celów i funkcji szkolnictwa wyższego, a także dużego doświadczenia w zarządzaniu szkolnictwem wyższym oraz w szkołach wyższych. Innowacje systemowe są najtrudniejsze do wdrażania, wymagają ogromnego przygotowania, a nade wszystko uznania konieczności sensu ich wprowadzania.

Cechą innowacji systemowych jest długi okres wdrażania oraz wysoki stopień złożoności. Nieprecyzyjne opracowanie poszczególnych składników całego systemu szkolnictwa wyższego stanowi poważną barierę w realizacji ostatecznego celu określonego procesu innowacyjnego. Innowacje systemowe wprowadzane są rzadko.

**Innowacje w zarządzaniu** są konsekwencją innowacji systemowych, ale mogą występować niezależnie od nich. Na ogół innowacje te występują na pojedynczych uczelniach.

**Innowacje technologiczne** polegają na zastosowaniu elektroniki w systemie zarządzania oraz w procesach dydaktycznych w szkolnictwie wyższym. Zakres innowacji technologicznych jest oczywiście znacznie węższy w porównaniu z innowacjami systemowymi.

**Innowacje programowe** to zmiany wprowadzane w programach oraz technikach kształcenia. Wynikają one z dynamiki rozwoju życia społeczno-gospodarczego, a w związku z tym ze zmian popytu na wiedzę i umiejętności absolwentów szkół wyższych przydatnych do realizacji zarówno bieżących zadań, jak i do projektowania przyszłego rozwoju kraju oraz poszczególnych rodzajów organizacji funkcjonujących w każdej dziedzinie aktywności ludzkiej.

**Innowacje marketingowe** wypełniają przestrzeń między zapotrzebowaniem praktyki społeczno-gospodarczej na określoną wiedzę i umiejętności a ofertą ze strony szkół wyższych w tej dziedzinie. Innowacjami marketingowymi będą wszelkie narzędzia i sposoby postępowania oferentów wypełniających tę przestrzeń w sensie realizacji swoich możli-

wości zaspokojenia tych potrzeb, które także podlegają przeobrażeniom wynikającym ze zmian w jakości i strukturze zaspokajania potrzeb edukacyjnych. Szczególnie ważną zbiorowością korzystającą z usług edukacyjnych są potencjalni studenci, którzy w pewnym sensie oczekują oferty szkół wyższych, dzięki której mogą realizować swoje marzenia związane z pozycją zawodową i możliwością tworzenia wartości właściwych współczesnej cywilizacji.

Innowacje technologiczne, programowe, w zarządzaniu czy marketingowe stanowią niewątpliwie elementy innowacji systemowych. Mogą jednak być wdrażane niezależnie od nich. Występują w poszczególnych szkołach wyższych (uniwersytetach) i w pewnym sensie mogą stanowić element przewagi konkurencyjnej, czynnik przyciągający do grona studentów.

Każda innowacja jest efektem procesu innowacyjnego, który składa się z następujących faz: powstania idei innowacyjnej, zdefiniowania pomysłu innowacyjnego, badań podstawowych i stosowanych, prac rozwojowych, prac wdrożeniowych, procesu i właściwego wdrożenia. Każda faza procesu innowacyjnego kończy się określonym efektem.

Krajowe Ramy Kwalifikacji są elementem wdrożenia wielkiego, systemowego przedsięwzięcia, jakim jest budowa Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Jak podkreśla Ewa Chmielecka (*Autonomia...* 2010, s. 120), w procesie rozwoju EOSW „nie ma ważniejszego działania aniżeli wdrożenie ram kwalifikacji”. Teza ta wynika z zaleceń zawartych w Raplocie Konferencji Ministrów w Londynie z 2007 roku w liście zaleceń adresowanych do krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim.

Krajowe Ramy Kwalifikacji są efektem prac rozwojowych i stanowią podstawę prowadzenia prac wdrożeniowych, a następnie procesu wdrożeniowego. Zawierają uniwersalne wskazówki przeprowadzenia prac wdrożeniowych na poziomie poszczególnych szkół wyższych, ich wydziałów i kierunków. Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji powinno doprowadzić do innowacji przejawiającej się w podniesieniu jakości kształcenia (jakości usług edukacyjnych).

W niniejszym artykule przedstawione są Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz ich miejsce w procesie tworzenia EOSW. Potraktowane zostały jako przełomowa, systemowa innowacja.

## **Powstanie idei i pomysłu innowacyjnego**

Idea innowacyjna to pewien zamysł wprowadzenia zmian w celach i sposobach ich realizacji w dowolnej dziedzinie działalności człowieka. W zakresie treści i sposobów kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego idea oraz pomysły innowacyjne powstały w toku dyskusji na różnego rodzaju konferencjach i naradach.

Z inicjatywy Komisji Europejskiej powstała idea utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a Proces Boloński jest ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem, w wyniku którego należałoby doprowadzić do (Kraśniewski 2006, s. 21):

- stworzenia warunków do mobilności obywateli;
- dostosowania systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz do poprawy „za-trudnialności”;

- zwiększenia atrakcyjności i poprawy pozycji konkurencyjnej systemu szkolnictwa wyższego w Europie, tak aby odpowiadała ona wkładowi tego obszaru geograficznego w rozwój cywilizacyjny.

Również w nowej *Strategii gospodarczej dla Europy 2020* Komisja Europejska prezentuje projekty przewodnie związane ściśle z problematyką kształcenia na poziomie wyższym, a mianowicie:

- „Młodzież w drodze” – projekt przewiduje poprawę rezultatów systemów kształcenia, a także ułatwienie młodzieży wchodzenia na rynek pracy;
- program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia (projekt zmierza m.in. do permanentnego rozwoju kwalifikacji – lepszego dostosowania popytu do podaży na rynku pracy);
- wprowadzenie łatwo czytelnych i porównywalnych stopni oraz kwalifikacji zawodowych m.in. poprzez wprowadzenie suplementu do dyplomu ukończenia studiów.

Idea innowacyjna zmian systemu edukacyjnego koncentrowała się na zdefiniowaniu pomysłów zrealizowania wymienionych wyżej trzech elementów, albowiem ideę innowacyjną należy traktować jako zbiór celów do realizacji. Nie wyraża ona jednak sposobu ich realizacji.

Sposób realizacji celów zawartych w idei innowacyjnej to pomysł innowacyjny. Sposób realizacji celów odpowiada na pytanie, jak przystąpić do realizacji idei innowacyjnej, jakie badania i prace należałoby podjąć, aby tę ideę urzeczywistnić. Dyskusje i propozycje w tej dziedzinie prezentowane są w opracowaniach powstających w ramach Procesu Bolońskiego, albowiem nowe pomysły są bezwartościowe, jeżeli nie zostaną dokładnie sformułowane.

Pierwszym dokumentem, w którym można znaleźć zwerbalizowaną ideę innowacyjną jest *Deklaracja Sorbońska* (1998), w której podkreślono potrzebę budowy wspólnego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz znaczenie tego procesu. Najważniejszym dokumentem jest *Deklaracja Bolońska* (1999), w której została podkreślona potrzeba osiągnięcia w krótkim okresie (do około 2010 roku) sześciu celów jako istotnych dla utworzenia EOSW. Przedstawione niżej sześć punktów można sformułować jako pomysły innowacyjne. Sprowadzają się one do:

- wprowadzenia studiów dwustopniowych: licencjackich i magisterskich;
- ustalenia programu punktów kredytowych jako systemu rozliczania osiągnięć studentów;
- wspierania mobilności studentów i nauczycieli akademickich;
- promowania współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości kształcenia;
- propagowania problematyki europejskiej na różnych etapach i w różnych formach kształcenia.

Kolejnym dokumentem, w którym znajdujemy propozycje rozszerzenia wymienionych celów jest *Komunikat Praski* (2001). Do wyżej wymienionych sześciu celów dołączono trzy następujące:

- rozwój kształcenia ustawicznego;
- współdziałanie uczelni i studentów w realizacji Procesu Bolońskiego;
- propagowanie atrakcyjności EOSW poza Europą.

Pomysły związane z utworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zostały rozszerzone w *Komunikacie Berlińskim* (2003). Do wyżej wymienionych celów dodano

ważny aspekt Procesu Bolońskiego, tj. wskazano na konieczność zacieśnienia związku między kształceniem a badaniami naukowymi oraz na znaczenie badań jako integralnej części szkolnictwa wyższego. Sformułowane zostały dwa kolejne pomysły – utworzenie trzeciego poziomu studiów (studia doktoranckie) oraz rozwój kształcenia interdyscyplinarnego (Kraśniewski 2006).

Reasumując, do podstawowych elementów Procesu Bolońskiego można zaliczyć:

- wprowadzenie studiów trzystopniowych;
- wprowadzenie systemu punktów kredytowych;
- wprowadzenie suplementu do dyplomu;
- promowanie europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym oraz atrakcyjności EOSW poza Europą;
- promowanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich;
- współdziałanie w zakresie jakości kształcenia;
- kształcenie interdyscyplinarne;
- zacieśnianie związków między kształceniem i badaniami naukowymi.

Jak łatwo zauważyć, wymienione elementy nie są rozłączne. Jednym z ważniejszych elementów łączących je są ramowe struktury kwalifikacji formalnych.

Realizacja wymienionych pomysłów (celów) sformułowanych w pierwszej fazie procesu innowacyjnego wymaga wielu trudnych i złożonych, skoordynowanych działań, między innymi przeprowadzenia badań, których wyniki powinny bliżej wyjaśnić i udokumentować przyjęte tezy.

## Istota Krajowych Ram Kwalifikacji

Krajowe Ramy Kwalifikacji łączą poszczególne elementy Procesu Bolońskiego. Umożliwiają zbudowanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, stanowią podsystem Europejskich Ram Kwalifikacji i odnoszą się tylko do szkolnictwa wyższego, podczas gdy ERK zawierają również odniesienia do kształcenia i szkolenia zawodowego oraz kontekstu pracy.

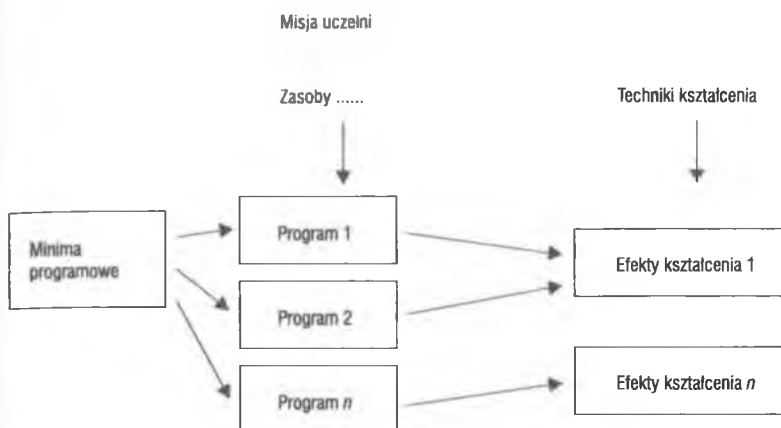
Jak pisze Ewa Chmielecka (*Autonomia...* 2010, s. 8), Krajowe Ramy Kwalifikacji to „szczególna metoda opisu kształcenia, jaki polskie uczelnie oferują studentom” lub inaczej – „opis przez określenie efektów kształcenia zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego” (*Autonomia...*, s.124). Określenie „efekt kształcenia” jest kluczowe dla KRK i oznacza zakres wiedzy, umiejętności oraz kompetencji, jakie powinien uzyskać absolwent po ukończeniu studiów.

Zasadniczą zmianą, na której oparty będzie system kształcenia zgodny z KRK, jest kształtowanie całego programu nauczania i sposobów prowadzenia procesu dydaktycznego z punktu widzenia efektów kształcenia, jakie powinien uzyskać absolwent. Rysunek 1 obrazuje różnice w kształtowaniu programów kształcenia między podejściem tradycyjnym a podejściem proponowanym w KRK.

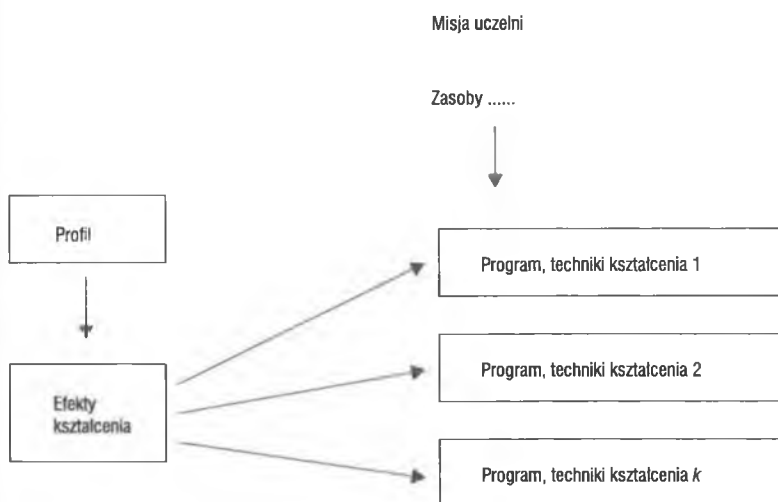
Jak wynika z rysunku, przy tradycyjnym podejściu do opracowywania programów kształcenia punktem wyjścia są wymagania zdefiniowane w minimach programowych, które zawierają także łączną liczbę godzin przeznaczonych na konkretny przedmiot. Oznacza to, że programy kształcenia są postrzegane jako podstawowy element procesu

**Rysunek 1**  
Definiowanie programów kształcenia

**Podejście tradycyjne**



**Proces Boloński (Tuning) – podejście nowoczesne**



Źródło: Kraśniewski 2006, s. 23.

kształcenia. W podejściu w ramach projektu Tuning oraz w Krajowych Ramach Kwalifikacji punktem wyjścia są efekty kształcenia do osiągnięcia przez absolwentów i uczelnie. Stanowią one podstawę budowy programów nauczania oraz technik kształcenia. Podejście to stwarza szerokie możliwości eksperymentowania i wdrażania nowatorskich koncepcji dydaktycznych. Podejście nowoczesne akcentuje efekty kształcenia jako punkt wyjścia

budowy programów kształcenia. Takie założenie jest w pełni logiczne, a KRK porządkują działania mające na celu realizację tego przesłania.

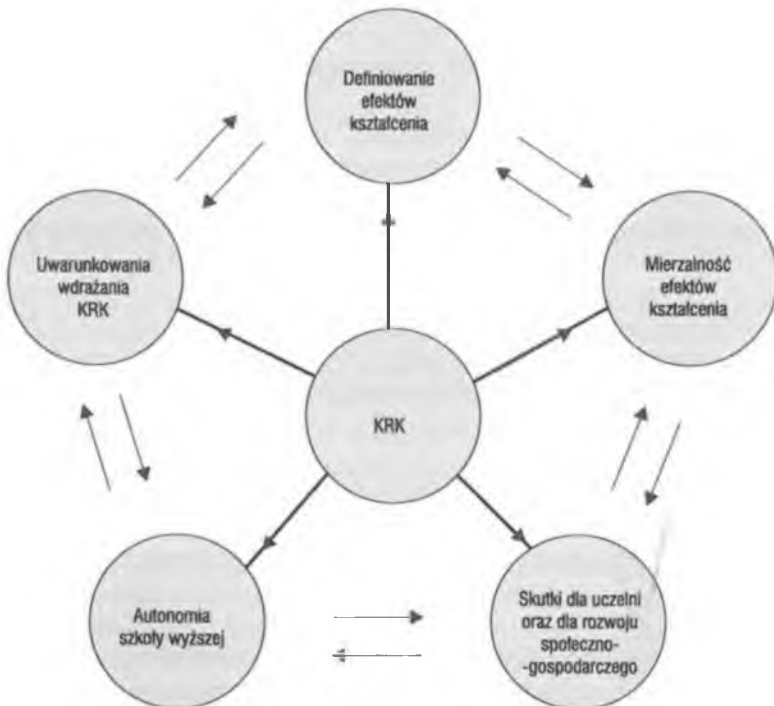
Jako zalety takiego podejścia do budowy systemu kształcenia uważa się:

- możliwość porównywania dyplomów uzyskiwanych w różnych uczelniach na terenie Europy oraz międzynarodowa porównywalność dyplomów;
- możliwość monitorowania efektów kształcenia;
- możliwość zwiększenia mobilności studentów i absolwentów w skali całej Europy;
- zrozumiały w kontekście międzynarodowym opis systemu kształcenia, dzięki opracowanym, wspólnym dla wszystkich krajów Europy zasadom organizacji systemów edukacji wyższej oraz podobnej metodologii weryfikacji efektów.

Ostatecznym efektem wdrożenia KRK powinien być wzrost jakości kształcenia, wyrównywanie szans edukacyjnych w ramach państw europejskich czy też zwiększenie autonomii uczelni. Ten ostateczny efekt wdrożenia przesądzi, czy wdrożenie KRK jest innowacją przełomową.

Jak każda metoda, również KRK stwarzają pewne problemy, wątpliwości i trudności. Podejmiemy więc próbę przedyskutowania niektórych problemów – elementów tej metody według schematu przedstawionego na rysunku 2.

**Rysunek 1**  
Elementy Krajowych Ram Kwalifikacji





Rysunek 2 pokazuje, jakie szczegółowe problemy należałoby wyjaśnić, aby zrozumieć KRK. Najważniejszym z nich jest opis efektów kształcenia oraz problematyka ich mierzalności. Autonomia uczelni łączy się ze sposobem określenia efektów kształcenia, a także ze sposobem ich pomiaru. Skutkiem wdrożenia KRK w poszczególnych uczelniach powinno być podniesienie jakości kształcenia, a w ślad za tym poprawa „zatrudnialności” absolwentów, zwiększenie satysfakcji absolwentów i pracodawców oraz wzrost prestiżu uczelni. Efekty te uwidocznia się w dłuższym czasie i w dalszej przestrzeni społecznej.

## Efekty kształcenia

Według Krajowych Ram Kwalifikacji efekty kształcenia stanowią punkt wyjścia określenia programów kształcenia (tj. przedmiotów i ich zawartości treściowej, liczby godzin, form dydaktycznych i ich realizacji, a także sposobów zaliczania przedmiotów). Sformułowanie tych efektów jest najtrudniejszym problemem w budowie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Powstaje jednak wątpliwość, czy w istocie podejście to jest nowe w porównaniu z podejściem tradycyjnym, czy zasadniczo zmieni podejście tradycyjne oraz czy spowoduje podniesienie jakości kształcenia. Należy bowiem zadać pytanie – na jakiej podstawie, przy ujęciu tradycyjnym, zostały ustalone i opracowane „minima programowe”. Ustalając owe minima, również trzeba było wyjść od odpowiedzi na pytania, co student musi wiedzieć i rozumieć, jakie umiejętności musi posiadać, jak przekształcać wiedzę w umiejętności, jak rozumieć rzeczywistość i jak stymulować jej rozwój, jak współpracować z innymi ludźmi w różnych dziedzinach życia społeczno-gospodarczego? A więc u podstaw ustalania tych standardów również były efekty kształcenia, choć fakt ten nie był wyraźnie zaznaczony.

Uważam, że opis efektów kształcenia powinien być punktem wyjścia ustalania programów kształcenia, i to podejście, sugerowane w KRK, nie powinno budzić żadnych wątpliwości, jest bowiem logicznie uzasadnione. Efektem kształcenia należy przyporządkować zakres przedmiotów zarówno ogólnych, jak i specjalnościowych, a więc program kształcenia, a sposób realizacji tego programu, czyli proces kształcenia, powinien umożliwić osiągnięcie tych efektów.

Istotą zmiany wprowadzonej przez KRK jest wyraźne zaakcentowanie, iż efekty kształcenia są punktem wyjścia ustalania programów kształcenia. Można uznać, że KRK są udoskonaloną formą tradycyjnego podejścia do ustalania programów kształcenia. Aby to nowe podejście przyniosło oczekiwane efekty, aby jakość kształcenia się poprawiła, potrzebna jest wysoka mobilizacja nauczycieli akademickich (por. Kraśniewski 2009, s. 111), poświęcenie więcej czasu i uwagi na działalność dydaktyczną, co łączyłoby się niestety z koniecznością ograniczenia czasu na badania naukowe. Zmianie musi ulec nastawienie kadry dydaktycznej do realizacji swoich obowiązków jako nauczycieli akademickich, jest to warunkiem koniecznym poprawy jakości kształcenia. Sądzę jednak, że musiałaby temu towarzyszyć poprawa ich sytuacji finansowej. Niektóre uczelnie, ustalając ofertę kształcenia zarówno dla tworzenia nowych kierunków, jak i korekty obecnie realizowanych programów, mogą się posłużyć charakterystyką sylwetki absolwenta wynikającą z funkcji, jakie będzie pełnił w życiu zawodowym. Efekty kształcenia każdego kierunku studiów będą zróżnicowane, gdyż wiedza, umiejętności i kompetencje muszą wynikać z potrzeb tej dzie-



Takie ogólne podejście do werbalizacji efektów kształcenia studiów menedżerskich można, jak sądzę, zastosować do różnych rodzajów kierunków studiów (np. medycznych, technicznych, rolniczych). W odniesieniu do studiów humanistycznych dokładne określenie efektów kształcenia może się okazać trudniejsze do zdefiniowania.

Ustalając programy kształcenia, należy zdefiniować wymaganą wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne do realizowanych w przyszłości funkcji menedżerów.

W tabeli 1 zawarta jest próba określenia przykładowych stanowisk, jakie może objąć absolwent kierunku „zarządzanie” oraz inni absolwenci poszczególnych specjalności, które można tworzyć, przyjmując za punkt wyjścia procesy zachodzące w organizacji, czyli podstawę definiowania efektów kształcenia (rysunek 3). W ostatniej kolumnie tabeli 1 przedstawiona jest synteza wiedzy, umiejętności i kompetencji, którą należy przekazać studentom, a którą powinni dysponować absolwenci. Jest też podstawą podejmowania prac badawczych, w których powinni uczestniczyć wraz z nauczycielami akademickimi.

Na różnych kierunkach studiów w programach kształcenia są i będą realizowane przedmioty ogólne. Programy kształcenia są przygotowywane dla nowych kierunków, co nie budzi żadnych wątpliwości. Problemem jest weryfikacja obecnie realizowanych programów kształcenia opracowanych metodą tradycyjną, które należy przedefiniować, biorąc pod uwagę nowoczesne podejście zawarte w KRK. W tym celu trzeba dokonać szczegółowej analizy struktury obecnie wykładanych przedmiotów po to, aby wyeliminować treści powtarzające się i zbędne z punktu widzenia efektów kształcenia. Analizę można przeprowadzić według wzoru zawartego w tabeli 2.

W projektowaniu programów kształcenia ważne jest ustalenie relacji między wiedzą ogólną a wiedzą specjalistyczną, a w ślad za tym między przedmiotami ogólnymi i specjalnościowymi w odniesieniu do projektowanych funkcji realizowanych przez przyszłego absolwenta danej specjalności. Przykład takiej projekcji, dotyczący specjalności „zarządzanie działalnością innowacyjną”, na kierunku studiów „zarządzanie”, gdy absolwent może być zatrudniony na stanowisku lidera innowacji, zawiera tabela 3.

Oprócz wiedzy wyeksponowanej w tabelach w programach kształcenia muszą być uwzględnione przedmioty ogólnokształcące związane z możliwością poznania i rozumienia świata czy też logiki tworzenia nowej wiedzy. Proces wdrażania KRK powinien być poprzedzony wieloma pracami przygotowawczymi. Każdy kierunek studiów ma właściwą sobie specyfikę, która wynika z potrzeb konkretnych zawodów. Podkreślenia wymaga też stara prawda, że uniwersytet nie przekaze absolwentowi pełnej wiedzy i umiejętności, lecz da mu podstawy do zdobywania wiedzy przez całe życie.

Tabela 1  
Sylwetka absolwenta kierunku „zarządzanie”<sup>a</sup>

Sylwetka absolwenta kierunku „zarządzanie”	Sylwetki absolwentów przykładowych specjalności				Synteza wiedzy i umiejętności
	Zarządzanie	Marketing	Zarządzanie działalnością innowacyjną	Finanse	
Możliwe do objęcia stanowiska, niezależnie od specjalności	<b>Możliwe do objęcia stanowiska w ramach specjalności</b>				
Dyrektor firmy	Kierownik działu marketingu Kierownik firmy marketingowej Zastępca prezesa ds. marketingu Kierownik firmy badań marketingowych Kierownik marketingu regionalnego w organizacji samorządowej Organizator kampanii marketingowej	Kierownik różnych działań (innowacji, wynalazczości, badań i rozwoju) Audytor innowacyjności. Ekspert ds. współpracy w ramach programów europejskich Kierownik działu jakości Audytor ochrony środowiska	Zarządzanie działalnością innowacyjną	Finanse	Zarządzanie zasobami ludzkimi
Szef Rady Nadzorczej					
Kierownik dowolnego działu w firmie					

cd. tabeli 1

Wymagana wiedza			
Koncepcja zarządzania dowolną organizacją Zasady funkcjonowania międzynarodowej korporacji Wewnętrzne powiązania informacyjne w firmie	Znaczenie marketingu w działalności dowolnej organizacji Uwarunkowania działalności marketingowej Znajomość narzędzi marketingu Związek marketingu z innymi dyscyplinami	Znaczenie innowacji w rozwoju cywilizacyjnym Przebieg procesu innowacyjnego Powiązania procesu innowacyjnego z zarządzaniem wiedzą Sieci innowacyjne	
Umiejętności			
Tworzenie organizacji inteligentnych	Umiejętności stosowania segmentacji nabywców Stosowanie badań i strategii marketingowych	Inicjowanie procesów innowacyjnych Umiejętność analizy otoczenia innowacyjnego w tym luk technologicznych i zarządzania Umiejętność opracowania strategii innowacji Umiejętność wdrażania innowacji	
Kompetencje			
Przestrzeganie zasad zrównoważonego rozwoju firm Demokratyzacja zarządzania	Stosowanie zasad społecznej odpowiedzialności marketingu Umiejętności pracy zespołowej	Przestrzeganie zasad zrównoważonego rozwoju Umiejętność pracy zespołowej	

<sup>a</sup> Sylwetka absolwenta jest opisana poprzez stanowiska możliwe do objęcia przez absolwentów. Stanowisko to usytuowanie hierarchiczne w strukturze organizacji, któremu przypisane są określone funkcje, obszar odpowiedzialności, zakres zadań oraz poziom i specyfika uprawnień.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2  
Macierz kompetencji: marketing – przedmioty ogólne z zakresu marketingu dla studentów kierunku studiów „zarządzanie”

Szczegółowe efekty uczenia się dla całego programu kształcenia	Przedmiot				Seminarium dyplomowe
	Marketing (podstawy)	Zarządzanie marketingiem	Marketing w handlu	Współczesne trendy w marketingu	
Wiedza	Wiedza o istocie marketingu oraz jego roli w zarządzaniu przedsiębiorstwem	Zasady i funkcje zarządzania marketingiem oraz jego związek z zarządzaniem przedsiębiorstwem	Podstawowe zasady prowadzenia działu marketingu w firmach handlowych	Nowe paradygmaty w marketingu i podstawy ich formułowania	Synteza wiedzy uzyskanej podczas dotychczasowych studiów
Umiejętności	Stworzenie marketingowego wizerunku firmy	Zaprojektowanie struktury organizacyjnej z zakresem czynności dowolnej organizacji	Zaprojektowanie narzędzi marketingowych dla dowolnej organizacji handlowej	Zaprojektowanie badań i metod określania trendów	Formułowanie celów i hipotez pracy dyplomowej
Kompetencje	Stosowanie etyki w marketingu. Zasady odpowiedzialnego biznesu	Umiejętność pracy zespołowej	Wspótworzenie lojalności klientów	Przestrzeganie zasady samodzielnego myślenia	Przestrzeganie zasad zrównoważonego rozwoju oraz etyki zawodowej

Tabela 3  
Potrzebna wiedza dostarczana przez przedmioty na specjalności „zarządzanie działalnością innowacyjną” – stanowisko: lider innowacji

Zadania do realizacji (funkcje absolwenta)	Potrzebne przedmioty		Potrzebna wiedza		Zasięg wiedzy
	Ogólna	Specjalistyczna	Ogólne	Z zakresu specjalności	
Inicjowanie działań innowacyjnych	Istota i przebieg procesów innowacyjnych; źródła innowacji (wewnętrzne i zewnętrzne)	Modele procesów innowacji (źródła: GUS, EU-rostaj, Bank Światowy, B+R)	Podstawy zarządzania	Procesy innowacyjne, zarządzane sferą B+R, systemy innowacyjne	Wiedza ogólna i specjalistyczna dotycząca poziomu globalnego, krajowego, regionalnego, przedsiębiorstwa, projektu innowacyjnego
Analiza luk: - zarządzanie; - technologie; - kwalifikacje pracowników	Istota luki technologicznej, organizacyjnej, zarządzania, marketingowej	Metody analizy luk; zastosowanie metod SWOT, PEST i innych	Analiza strategiczna, zarządzanie zasobami ludzkimi zarządzanie wiedzą	Strategia innowacji	
Analiza oceny innowacji: programy	Trendy ekonomiczne, technologiczne, demograficzne, polityczne	Metody analizy trendów, np.: programy krajowe; programy UE; audyt innowacyjny; audyt ochrony środowiska	Polityka ekologiczna	Przedsiębiorstwo ekologiczne jako innowacja, firma innowacyjna	
Kompletowanie pracowników i tworzenie zespołów innowacyjnych	Znaczenie i umiejętności zarządzania wiedzą, modele zarządzania wiedzą	Macierz kompetencji, budowa programów szkoleniowych	Przedsiębiorstwo przyszłości	Kapitał intelektualny, jego kształtowanie i pomiar	
Negocjacje z instytucjami otoczenia (B+R, UE)	Teoria negocjacji	Umiejętność negocjacji	Negocjacje	Zarządzanie sferą B+R	

cd. tabeli 3

Inicjowanie działalności marketingowej wspomagającej procesy innowacyjne	Marketing innowacji, funkcjonowanie sfery nauki	Sieci innowacyjne, innowacje otwarte, demokratyzacja innowacji	Marketing	Marketing innowacji, innowacje w marketingu	
Opracowywanie strategii innowacyjnej	Ogólna wiedza o strategiach innowacji i ich rodzajach (strategia błędnego oceanu, strategiczna karta wyników)	Metody opracowania poszczególnych pozycji struktury strategii	Zarządzanie strategiczne	Strategia innowacji	
Tworzenie wizerunku firmy	Ogólna wiedza z zakresu szeroko pojętej społecznej odpowiedzialności firmy	Innowacje społeczne, społeczna odpowiedzialność biznesu	Zrównowazony rozwój	Innowacje społeczne, innowacje w tworzeniu tożsamości firmy	

Źródło: opracowanie własne.



## Mierzalność efektów kształcenia

Krajowe Ramy Kwalifikacji przewidują, że efekty kształcenia należy formułować w taki sposób, aby można było je zmierzyć. W KRK czytamy: „W każdym przypadku efekty kształcenia powinny być mierzalne”. Rodzi się więc kolejna wątpliwość – mianowicie czy jest możliwe zmierzenie efektów kształcenia. Sadzę, że nie jest to możliwe. Należy bowiem się zastanowić, co konkretnie oznacza „efekt kształcenia” oraz co należałoby mierzyć, a także kiedy, w jakim czasie ten efekt wystąpi i będzie zauważalny. Dalsze pytanie – kto ma oceniać efekt i w jakim celu ma być dokonywana jego ocena. Nie wiadomo też, o jaki efekt kształcenia chodzi. Należałoby rozumieć, iż chodzi o efekt prognozowany (*ex ante*), ale faktycznie ów efekt wystąpi *ex post* i niewątpliwie jest uzależniony od procesu, z którym łączy się znaczne nakłady (pracy, wiedzy, finansowe itp.). Program kształcenia jest niewątpliwie elementem procesu – przy czym od jakości tego procesu zależy również efekt.

Jak wynika z poprzednich rozważań, efekt kształcenia możemy zdefiniować jako posiadany przez absolwenta zasób wiedzy zdobyty w czasie studiów (według ustalonych programów kształcenia), nabyte umiejętności posługiwania się tą wiedzą oraz wykorzystywanie jej w praktycznym działaniu, a także kompetencje personalne i społeczne. Czy dla któregośkolwiek z elementów wymienionych trzech zakresów kwalifikacji można znaleźć jakąkolwiek miarę? Poza tym trzeba jeszcze dodać, że nabyte w czasie studiów efekty kształcenia ujawniają się w toku pracy zawodowej. Takim efektem w odniesieniu do absolwentów wyższych szkół technicznych będzie dynamika wdrażania produktów *high-tech*, a w odniesieniu do absolwentów kierunku „marketing” może to być obecność polskich produktów na rynkach zagranicznych. Efektem kształcenia absolwentów kierunków medycznych może być poziom zdrowotności społeczeństwa czy liczba osób wyleczonych z określonych chorób. Przykłady oczywiście można mnożyć, ale wszystkie one dowodzą, że mierzalność fizyczna efektów kształcenia jest niemal utopią.

Podjmując jednak próbę ustosunkowania się do oceny efektów kształcenia, nie zaś ich mierzalności, można uznać, że posiadany zasób wiedzy oceniany jest, był i będzie za pomocą punktów przydzielanych za określone osiągnięcia studentów. Jeżeli student opanował i przyswoił odpowiedni (przewidywany) zasób wiedzy, wtedy uzyskuje maksymalną liczbę punktów. Uważa się, że przyszłe elity intelektualne to ta grupa absolwentów, która uzyskała maksymalną liczbę punktów. W identyczny sposób można by oceniać drugą i trzecią grupę efektów kształcenia, przy czym większą uwagę w ocenie punktowej należałoby poświęcić praktykom studenckim, co oznacza zetknięcie się z przyszłą pozycją zawodową. Ponieważ polscy pracodawcy narzekają, że absolwenci w skromnym zakresie dysponują umiejętnościami i możliwościami zastosowania wiedzy w działalności praktycznej, toteż w ocenie powinny być uwzględnione praktyki zawodowe odbyte nie tylko w kraju, ale także za granicą. Ale czy w ocenie efektów o to chodzi? Jak się wydaje, chodzi o mierzalność w sensie uniwersalnym.

W KRK podkreśla się, że efekty kształcenia są podstawą przyznawania punktów ECTS, co stwarza możliwość ich porównywania w skali wszystkich krajów europejskich – uczestników Procesu Bolońskiego. Trzeba też podkreślić, że efekt kształcenia może stanowić sumę punktów za poszczególne ich składniki, a także ich uwarunkowania, tj. jakość programów, pozycję nauczyciela akademickiego, wyposażenie procesu dydaktycznego w nowoczesne pomoce dydaktyczne itd.

Dostrzegając doniosłość podniesionych problemów wartościowania efektów kształcenia uważam, że w szacowaniu ich wartości można zastosować metodę oceny prac dyplomowych i egzaminów dyplomowych czy też prac przejściowych z semestru na semestr, a także prac po skończonym kursie konkretnego przedmiotu. Jakież widzę zalety takiej oceny? Otóż każda z wymienionych rodzajów prac (dyplomowych, semestralnych, przedmiotowych) składa się z trzech części: pierwsza zawiera wiedzę (dyplomowa – wiedzę całych studiów, semestralna – wiedzę z danego semestru, przedmiotowa – wiedzę z zakresu danego przedmiotu), druga część zawiera charakterystykę obszaru ewentualnego zastosowania tejże wiedzy, a trzecia część zawiera możliwość i zakres, a także technikę wprowadzania zmian wynikających z opisu zawartego w części pierwszej i drugiej. Każda z wymienionych części może być oceniana w przyjętej skali ocen punktowych (np. od 0 do 100 punktów), a suma tych punktów wyrażałaby z jednej strony stopień kreatywności danego studenta, z drugiej zaś – jego przygotowanie do życia praktycznego, zawodowego. „Mierzalność” przy przyjęciu tej metody miałaby charakter opisowy, a stopień jakości każdej grupy efektów kształcenia byłby wyrażany w punktach, przy czym uzyskanie np. 100 punktów mogłoby się równać jednemu punktowi ECTS. Należałoby jednak opracować precyzyjną metodę dokonywania ocen i tym samym mierzalności na podstawie wymienionych prac.

Wyżej scharakteryzowany sposób podejścia do mierzalności efektów kształcenia można by stosować do całego kierunku studiów, przy czym można np. przyjąć, że założonym efektem kształcenia kierunku studiów, wynikającym z opisu efektów kształcenia, będzie uzyskanie 1000 punktów (po jednej trzeciej na każdą grupę efektów kształcenia), co daje np. 10 punktów ECTS w zależności od rodzaju pracy dyplomowej. Kolejną kwestią jest stopień osiągnięcia założonych efektów kształcenia. Jest on świadectwem jakości kształcenia, czyli zamierzony efekt może wynosić np. 20 punktów ECTS, a osiągnięty np. 15.

Efekty kształcenia mogą też znaleźć odzwierciedlenie w publikowaniu prac dyplomowych bądź ich części spełniających wymagania publikacji naukowych (Białoń, red. 2008). Tego typu publikacje mogłyby powiększyć liczbę uzyskanych punktów za osiągnięte efekty kształcenia na danym kierunku, a równocześnie stanowić element pobudzający podnoszenie jakości prac dyplomowych. Jakość prac dyplomowych jest niewątpliwie wyrazem jakości kształcenia, a nie jest tajemnicą, że na wszystkich poziomach kształcenia jakość tych prac ulega obniżaniu. Problemem wartym szerszej refleksji są także tematy prac dyplomowych.

Oceniając efekty kształcenia, nie można pominąć ocen uwarunkowań tych efektów. Do nich należy zaliczyć przede wszystkim grono nauczycieli akademickich prowadzących proces dydaktyczny na danym kierunku, wyposażenie w środki techniczne (laboratoria, sprzęt dydaktyczny), a także bibliotekę oraz kontakty z instytucjami otoczenia, dla których głównie określony kierunek studiów kształci studentów. Ocenie powinno też podlegać przygotowywanie programów kształcenia.

Powstaje zatem potrzeba odpowiedzi na pytanie, kto ma dokonywać ocen efektów kształcenia oraz ich uwarunkowań, a także w jakim celu ma to czynić. KRK przewidują ocenę wewnętrzną w ramach danej uczelni oraz ocenę zewnętrzną. Dotychczasowa praktyka dowodzi, że zarysowany wyżej sposób oceny prac realizowanych przez studentów to domena nauczycieli akademickich prowadzących proces dydaktyczny na danym kierunku studiów. Dążenie do wysokich ocen efektów kształcenia wymaga z ich strony znaczne-

go zaangażowania i wręcz zindywidualizowania prowadzenia zajęć ze studentami, zwłaszcza przy prowadzeniu prac dyplomowych.

Można sobie także wyobrazić dopełniający sposób oceny prac dyplomowych, mianowicie przez grupę ekspertów spoza uczelni, w której dyplomanci studiują (tak, jak to jest z pracami maturalnymi). W takich grupach oceniających mogliby także uczestniczyć eksperci zagraniczni, pracujący w bliźniaczej uczelni na tym samym kierunku studiów.

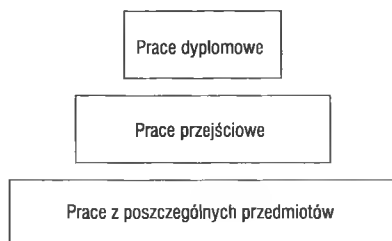
Należy dodać jeszcze jedną uwagę, mianowicie nie wszystkie szkoły wyższe w Polsce wymagają od swoich absolwentów prac dyplomowych (np. uczelnie medyczne). Nie widzę żadnego powodu zwolnienia absolwentów z tego obowiązku (a może przywileju?). Pracę dyplomową powinien napisać i obronić absolwent każdej uczelni. Zdaję sobie przy tym sprawę, że wymaga to dużego zaangażowania zarówno dyplomantów, jak i promotora w powstanie indywidualnego dzieła, którego tezy muszą być rzetelnie udowodnione i potem obronione.

Jeżeli wdrożenie KRK ma doprowadzić do „zatrudnialności” absolwentów (a takie są założenia), czyli polepszyć ich pozycję na rynku pracy, to ostateczną ocenę efektów kształcenia wystawiają pracodawcy. Taka ocena może jednak nastąpić po kilku latach od ukończenia studiów, chyba że pracodawcy „stoją w kolejce” po absolwentów danego kierunku. Tak może się dzieć w dwóch przypadkach – gdy dany kierunek studiów ma określoną markę na rynku pracy oraz gdy rynkowi potrzebni są absolwenci tego właśnie kierunku.

Oceny efektów kształcenia w cyklu realizacji programu uczelni można dokonywać na podstawie kontinuum ocen – prac pisemnych na danym kierunku na trzech poziomach: prac z poszczególnych przedmiotów (pierwszy poziom ocen), prac semestralnych (drugi poziom ocen) oraz prac dyplomowych (trzeci poziom ocen) (rysunek 4).

#### Rysunek 4

Poziomy ocen efektów kształcenia w toku kształcenia



Źródło: opracowanie własne.

Poziom tych prac zależy od przygotowanych programów kształcenia, od procesu kształcenia, czyli głównie od wiedzy zaangażowania i umiejętności nauczycieli akademickich, a zatem od warunków wewnętrznych.

Druga ocena to ocena zewnętrzna związana z pozycją absolwenta w życiu zawodowym. Wynik tej oceny może zostać określony w czasie oddalonym od czasu ukończenia studiów.

Istnieją jeszcze efekty kształcenia związane z osobowością, zaangażowaniem, kulturą osobistą, organizacyjną, stylem życia, których wymierzyć nie można, a są faktem – chodzi głównie o kompetencje personalne i społeczne. Mierzalności efektów kształcenia należałoby poświęcić więcej uwagi w odrębnym opracowaniu.

## Podsumowanie

Krajowe Ramy Kwalifikacji, jako szczególna metoda opisu systemu kształcenia, w założeniu mają być istotnym narzędziem poprawy jakości kształcenia, dlatego w tytule artykułu zawarłam hipotezę, że stanowią one innowację. Głównym założeniem, które legło u podstaw idei KRK było wprowadzenie zmiany w punkcie wyjścia ustalania programów kształcenia w szkołach wyższych, zastąpienie minimów programowych efektami kształcenia.

Termin „efekt kształcenia” oznacza stwierdzenie co student powinien wiedzieć, rozumieć lub potrafić zrobić po ukończeniu studiów, czyli pojęcia tego używa się w fazie projektowania programów kształcenia. Aby odpowiedzieć na pytanie o stopień zrealizowania tych zapisanych zamierzeń, należy dokonać oceny studentów, a suma tych ocen powinna umożliwić ocenę osiągnięć tych efektów w skali całej uczelni. W tym celu w KRK zawarte jest zalecenie, aby efekty kształcenia były mierzalne. Brakuje jednak wyjaśnienia, w jaki sposób można zrealizować ten postulat. W mojej opinii jest on niemożliwy do zrealizowania. Ustalanie programów kształcenia z punktu widzenia efektów jest założeniem logicznie uzasadnionym, natomiast „mierzalność” efektów kształcenia wciąż pozostaje problemem nierozwiązanym.

KRK zawierają wiele niejasności (np. w kwestii autonomii uczelni) oraz stwarzają niebezpieczeństwo znacznej biurokracji, przy wątpliwościach dotyczących osiągnięcia zamierzonych efektów. Wiele decyzji odnoszących się do omawianego problemu ma charakter polityczny, choć podejmowane były wspólnie z przedstawicielami nauki. Tak ważna dla szkolnictwa wyższego reforma powinna być podparta studiami, badaniami podstawowymi i stosowanymi, a także w szerszym zakresie pracami rozwojowymi. Efekty zmian mogą być widoczne dopiero po latach. Idea KRK była słabo rozpowszechniona i nie była szeroko dyskutowana. Brakowało również jej promocji, na temat KRK nie wypowiedzieli się studenci. Podzielałam pogląd prof. Andrzeja Kajetana Wróblewskiego (2010) oraz prof. Jerzego Axera (2010), że zmiany mają charakter pozorny, spowodują wzrost biurokracji, nie doprowadzą natomiast do podniesienia jakości kształcenia, ale przeciwnie, mogą spowodować jej obniżenie.

Przyjmując sformułowaną na wstępie definicję innowacji w edukacji, pod znakiem pytania pozostaje teza, że Krajowe Ramy Kwalifikacji to innowacja. Aby się nią stały, należałoby opracować dokument w języku zrozumiałym zarówno z punktu widzenia ich założeń, jak i sposobu wdrażania oraz szacowania uzyskanych efektów kształcenia. Uzyskane efekty, w postaci wzrostu jakości kształcenia, stanowią kryteria zaliczenia Krajowych Ram Kwalifikacji do innowacji.

Niniejszy artykuł należy traktować jako dyskusyjny.

## Bibliografia

### **Autonomia... 2010**

*Autonomia programowa uczelni*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

### **Axer J. 2010**

*Autonomia uniwersytetu i innowacyjność*, „Nauka”, nr 2.

### **Białoń L. 2010**

*Zarządzanie działalnością innowacyjną*, Wydawnictwo Placet, Warszawa.

### **Białoń L. (red.) 2008**

*Aktywność innowacyjna organizacji. Studia przypadków z prac dyplomowych absolwentów WSM w Warszawie*, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, Warszawa.

### **Chmielecka E. 2004**

*Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23.

### **Edukacja... 1998**

*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa.

### **Kraśniewski A. 2006**

*Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

### **Kraśniewski A. 2009**

*Proces Boloński, to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

### **Ramowa struktura... 2005**

*Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, materiały z konferencji europejskich ministrów szkolnictwa wyższego (Bergen, 19–20 maja 2005 r.), Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Danii, Kopenhaga.

### **Standardy... 2005**

*Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, materiały z konferencji europejskich ministrów szkolnictwa wyższego (Bergen, 19–20 maja 2005 r.), Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym, Helsinki.

### **Wróblewski A.K. 2010**

*Wizja uniwersytetu przyszłości*, „Nauka”, nr 2.

# Jan Boguski

## Uniwersytet wirtualny jako element budowy społeczeństwa informacyjnego

Autor przedstawia koncepcję publicznego uniwersytetu wirtualnego zajmującego się kształceniem wykwalifikowanych kadr z zakresu informatyki dla różnych dziedzin gospodarki. W ostatnich latach dużo mówi się i pisze o potrzebie budowy gospodarki opartej na wiedzy. Ważnym składnikiem tego typu procesu staje się społeczeństwo informacyjne. Na jego powstanie i funkcjonowanie może mieć wpływ uniwersytet wirtualny.

Słowa kluczowe: uniwersytet, uniwersytet wirtualny, uniwersytet publiczny, kształcenie, Internet.

### Wprowadzenie

Postulat utworzenia w Polsce publicznego uniwersytetu wirtualnego (jako elitarniej instytucji edukacyjnej kształcącej studentów w zakresie generowania, testowania, wdrażania i obsługi technologii związanych z informatyką) doskonale wpisuje się w założenia Procesu Bolońskiego realizowanego w Europie. Ideą przewodnią tego typu instytucji edukacyjnej jest „wyławianie” najbardziej utalentowanych osób, dla których informatyka staje się nie tylko źródłem utrzymania, ale także pasją życiową. Koncepcja ta pozwala na zredukowanie dystansu dzielącego polski sektor informatyczny od tych samych branż w krajach uprzemysłowionych. Stwarza możliwość tzw. skoku do przodu, czego efektem może być pojawienie się spektakularnych innowacji na wzór tych z amerykańskiej Doliny Krzemowej.

Wraz z wdrażaniem założeń Procesu Bolońskiego dochodzi do przeobrażeń w szkolnictwie wyższym w naszym kraju. Pojawia się potrzeba zmiany dotychczasowej sylwetki absolwenta szkoły wyższej w kierunku wyposażenia go w niezbędne umiejętności, które pozwolą na sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym (por. Dąbrowski 2006).

Realizowany w Europie Proces Boloński ma charakter prostudencki. Jego przejawem jest radykalna zmiana dotychczasowego paradygmatu kształcenia – na korzystne dla studenta. W tego typu kształceniu otrzymuje on najnowszą i przydatną wiedzę oraz niezbędne umiejętności. Założenia tego systemu idą w kierunku oparcia akredytacji oraz ewaluacji w szkolnictwie na badaniu efektów kształcenia na wyjściu, a nie, jak dotychczas, na wejściu (por. Kraśniewski 2009, s. 50–55).

Wsparciem dla zmian dokonujących się w Polsce może się stać publiczny uniwersytet wirtualny. Jego założenia sprowadzają się do kształcenia wysokiej klasy specjalistów w branży informatycznej. Istnieje zapotrzebowanie gospodarki na tego typu fachowców, zdolnych do obsługiwanie coraz bardziej skomplikowanych procesów sterowania produkcją i usługami, a także do generowania, testowania i wdrażania coraz to nowych programów komputerowych.

## Przestrzeń wirtualna

Równoległe nakładanie się przestrzeni fizycznej i wirtualnej jest cechą charakterystyczną współczesnego świata, który w dynamicznym tempie rozwija się pod wpływem innowacji. Rozwój zaawansowanych technologii w zakresie telekomunikacji oraz informatyki „buduje mosty” między miastami, krajami i kontynentami. W wyniku stosowania nowoczesnych i zaawansowanych technologii dochodzi do kurczenia się czasu i przestrzeni (por. Misiak 2009, s. 120). Świat staje się globalną wioską, w której czas i przestrzeń nie odgrywają większej roli.

Globalny zasięg Internetu sprawia, iż ludzie na całym świecie mają możliwość dostępu do zamieszczanych w sieci treści dotyczących różnych dziedzin życia i nauki. Mogą z tego korzystać także naukowcy i studenci, dla których wiedza staje się podstawą generowania różnych innowacyjnych rozwiązań przydatnych w wielu dziedzinach gospodarki (por. Afuah, Tucci 2003, s. 59). Tego typu sytuacja przynosi wiele wymiernych korzyści uczącym się oraz zainteresowanym danym tematem.

Internet staje się komunikacyjnym medium, z którego może korzystać w szerokim zakresie edukacja. Dzięki nowoczesnym technologiom informatycznym i informacyjnym następuje modernizacja tradycyjnych form dydaktyki. Polega ona na zastosowaniu w kształceniu nośników elektronicznych, na których zapisana jest wiedza. Na zajęciach dydaktycznych coraz częściej wykorzystuje się środki multimedialne. Stosuje się sprzęt oraz oprogramowanie komputerowe. Dzięki łączom internetowym możliwe staje się kierowanie treści dydaktycznych do studentów rozproszonych po całym kraju (por. Pluta-Olearnik 2006, s. 89–97).

Rozwój technologii informatycznych i informacyjnych umożliwił nowym użytkownikom dostęp do sieci internetowych. W wyniku tych działań przestrzeń wirtualna poszerza się o nowych uczestników. Dochodzi między nimi do współpracy, wymiany informacji oraz rywalizacji. Posiadając własne strony internetowe, prowadzą w sieci rozległe interesy handlowe, usługowe, doradcze itp.

Nieodłącznym elementem przestrzeni wirtualnej stają się organizacje wirtualne. Będąc uczestnikami sieci internetowych, nie mają postaci fizycznej, jak tradycyjne instytucje. Powstają na zasadzie dobrowolności. W praktyce stanowią specyficzną formę kooperacji różnych osób oraz instytucji. Są niezależne od siebie. Kierują na rynek określone produkty i usługi. W rozwoju tych organizacji istotną rolę odgrywa technologia informacyjna (por. Brzozowski 2010, s. 45).

Na strukturę wirtualną organizacji składają się partnerzy międzyorganizacyjni. Jej inicjatorem jest „integrator”. W praktyce funkcję tę pełni jeden z uczestników wspomnianej sieci (por. Hopej, Kamiński, 2010, s. 54).



zaufanie między partnerami oraz koordynatorzy, którzy działają na rzecz utrzymania spójności sieci.

Pojawienie się wirtualizacji w edukacji niesie szkolnictwu wyższemu wiele wymiernych korzyści. Wspomaga klasyczne metody kształcenia. Odchodzi się od osobistego kontaktu studenta z pracownikiem dydaktycznym uczelni (por. Rocki 2006, s. 42). Nauczanie odbywa się na odległość za pomocą nowoczesnych technologii informacyjnych i informatycznych. Czynnikiem geograficzny przestaje odgrywać znaczącą rolę. Ważna jest wspólna płaszczyzna porozumienia się (znajomość języka) oraz umiejętność posługiwania się komputerem w sieci.

### Uczelnia wirtualna

Technologie e-learningowe umożliwiają tworzenie uczelni w sieci (por. Hyla 2005 s. 46). W 2006 roku ponad 70% szkół wyższych w Stanach Zjednoczonych miało w swojej ofercie edukacyjnej kształcenie na odległość. W tym samym czasie wskaźnik ten kształtował się w naszym kraju na poziomie 5% (por. Konkol 2010, s. 67). Tego typu zestawienie pokazuje ogromny dystans, jaki dzieli nas od najbardziej rozwiniętych państw, a także skalę potrzeb w Polsce.

Mimo niskiego wskaźnika wykorzystania technologii e-learningowych kształcenie za pomocą Internetu będzie odgrywać w Polsce coraz większą rolę. Obecnie w proces ten angażuje się coraz więcej uczelni, powstają różnorodne oferty. To jednak za mało, aby mówić o skoku jakościowym. Dlatego ważne staje się utworzenie publicznego uniwersytetu wirtualnego w silnym powiązaniu z gospodarką, jej potrzebami i postulatami. Absolwenci tej uczelni byłiby pracownikami wirtualnych firm oraz tradycyjnych instytucji i organizacji.

Inicjatorem powołania publicznego uniwersytetu wirtualnego powinna być Polska Akademia Nauk, ponieważ dysponuje ona niezbędnym potencjałem intelektualnym. W skład kadry naukowo-dydaktycznej należy włączyć profesorów matematyki, fizyki i elektroniki. Osoby te zajmowałyby się prowadzeniem wykładów. Ćwiczenia laboratoryjne powinny być prowadzone przez znanych inżynierów informatyki oraz doktorów z przodujących ośrodków badawczo-rozwojowych i firm informatycznych.

Bezpośrednie połączenie teorii z praktyką pozwoli studentom uniwersytetu wirtualnego na skuteczniejsze oraz szybsze utrwalanie wiedzy i umiejętności niż w tradycyjnej uczelni, w której dużo miejsca poświęca się zajęciom teoretycznym. Pracując nad nowymi udoskonaleniami, studenci uniwersytetu wirtualnego będą mieli możliwość poznania nowoczesnych programów informatycznych.

Koncepcja uniwersytetu wirtualnego wpisuje się w obraz szkoły wyższej, która stosuje kształcenie na odległość. Zaletą tego typu kształcenia jest to, iż nie jest ograniczane miejscem, czasem oraz tempem nauczania (*O studiach...*). Pozwala to studentom na zaoszczędzenie czasu oraz środków finansowych na przejazdy i na noclegi. Przez cały czas są oni powiązani ze swoim narzędziem, jakim jest komputer z odpowiednimi programami.

Ze względu na rodzaj kształcenia determinujący konieczność fizycznej obecności studenta oraz wykładowcy podczas zajęć (np. z dziedziny medycyny, biologii, mechaniki, górnictwa, hutnictwa, chemii, ekologii, hotelarstwa i wielu innych dyscyplin) założenia wirtualnego uniwersytetu odnoszą się w całości do informatyki oraz do niektórych innych



dyscyplin. W pozostałych naukach należy stosować nauczanie *online* w formie wspomaganie tradycyjnych form kształcenia. Nie można np. kształcić efektywnie na odległość lekarzy, mimo że są prowadzone operacje, w których wykorzystuje się porady specjalistów z ośrodków krajowych czy zagranicznych. Komputer nie zastąpi skalpela, którym trzeba umieć się posługiwać podczas operacji, a także np. broni, z której ćwiczą policjanci na strzelnicy lub używają jej w prawdziwych akcjach wymierzonych w przestępców.

Kształceniu wirtualnemu najbardziej odpowiada przedmiot informatyka. Im więcej godzin student spędzi przed komputerem, tym większe posiędzie umiejętności. Warunkiem jest jednak zapewnienie opiekuna wirtualnego, który będzie czuwać nad prawidłowym rozwojem jego umiejętności. Chodzi o specjalistów z nauk matematycznych oraz praktyków z przodujących w kraju i za granicą firm informatycznych. Liczą się także wysokie umiejętności studenta, wyposażenie go w nowoczesny sprzęt komputerowy z odpowiednim oprogramowaniem oraz dostęp do źródeł naukowych.

Idea wirtualnego uniwersytetu wychodzi naprzeciw wielu utalentowanym jednostkom, które z różnych przyczyn nie mogą podjąć studiów informatycznych. Powołanie tego typu instytucji redukuje liczne bariery, jakie obecnie piętrzą się przed ludźmi zamieszkującymi wieś, pracującymi przez wiele godzin w tygodniu w mieście czy wobec osób niepełnosprawnych, które mogą kształcić swoje umiejętności poprzez sieć. Jest to wielkie udogodnienie także dla matek samotnie wychowujących dzieci, które pragną podnieść swoje kwalifikacje zawodowe, a także dla osób, które nie mają czasu na dojazdy do odległych miast, a chcą po pracy podnosić swoje kwalifikacje. Tego typu kształcenie *online* może jednak także mieć wady. Problemem pozostaje system wartości (jak go zaszczerpić młodym ludziom poprzez Internet), a także kwestia relacji człowiek-człowiek (gdyż komputer może powodować tworzenie relacji człowiek-przedmiot).

Od kilku lat na rynku usług edukacyjnych obecny jest Polski Uniwersytet Wirtualny, który został powołany przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (uczelnia publiczna) oraz Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi (uczelnia niepubliczna). Jego koncepcja sprowadza się do prowadzenia – za pomocą Internetu – kursów oraz kształcenia studentów. Idea wspierania tradycyjnych wykładów i szkoleń *online* sięga 2002 roku (została zapoczątkowana w naszym kraju przez Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi). Początkowo dotyczyło to informatyki oraz zarządzania i marketingu, później także pielęgniarstwa i politologii (*Polski Uniwersytet...*). Mimo podjętych inicjatyw nadal brakuje w Polsce uczelni publicznej, która prowadziłaby studia za pośrednictwem Internetu dla studentów łączących pracę z nauką.

Uniwersytet wirtualny powinien mieć wirtualną strukturę sieciową. Jego podstawowe działy to:

- e-dziekanat;
- e-biblioteka;
- e-rekrutacja;
- e-marketing;
- e-wydziały/katedry/zakłady;
- e-laboratoria.

Tworząc uniwersytet wirtualny, należy zapewnić odpowiednie oprogramowanie dla studentów oraz wykładowców. Można tego dokonać w formie leasingu lub darmowego udostępnienia przez uczelnię.

## Wirtualny wydział i katedra

Wirtualny uniwersytet przybliża e-wydział i e-katedrę do studenta, który, przebywając w domu, ma możliwość uczestnictwa w procesie kształcenia za pośrednictwem Internetu. Nabywaną wiedzę bezpośrednio wdraża na swoim komputerze, dzięki czemu lepiej utrwala sobie wiadomości oraz wyrabia umiejętności posługiwania się nim.

Wirtualne wydziały i katedry posiadają wykwalifikowanych i kompetentnych pracowników naukowo-dydaktycznych i badawczych. Pochodzą oni z różnych miast i regionów, zarówno z kraju, jak i z zagranicy. Oprócz teoretyków są w nim zatrudnieni praktycy. W działalności uniwersytetu wirtualnego mogą także być zaangażowani wybitni studenci, którzy mogą się poszczycić prestiżowymi nagrodami w konkursach krajowych i międzynarodowych. Ich osiągnięcia mogą się stać źródłem inspiracji dla innych osób.

Wirtualny wydział oraz katedra mają własną platformę internetową, za której pośrednictwem odbywa się prowadzenie zajęć. Na stronie e-wydziału powinna się znajdować siatka zajęć na dany semestr, lista wykładowców, sylabusy zajęć, godziny konsultacji, a także inne ważne ogłoszenia dotyczące funkcjonowania uczelni, wydziału czy katedry. Każdy student ma zapewniony dostęp do e-sylabusa, w którym podane są tematy przedmiotu realizowanego w danym semestrze w rozbiciu na godziny, cele i efekty kształcenia, punkty ECTS czy metody prowadzenia zajęć.

Wirtualny wydział – podobnie jak jednostka tradycyjna – powinien organizować cykliczne spotkania rady wydziału, posiedzenia katedr, a także zakładów naukowych. Mogą się one odbywać za pośrednictwem sieci internetowych. Wybór członków rady wydziału powinien być dokonywany poprzez głosowanie elektroniczne. Cenną inicjatywę można zaobserwować w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Wspierając kształcenie tradycyjne, wykorzystuje w tym celu własną platformę nauczania poprzez Internet, która umożliwia prowadzenie zajęć dydaktycznych. Na platformie odbywają się wirtualne konsultacje (czaty) oraz komunikacja między wykładowcami a studentami przy użyciu poczty elektronicznej. Ważną rolę odgrywają również dyskusje na forum internetowym między naukowcami a studentami (por. Dąbrowski 2004).

Podobnie jak w tradycyjnej uczelni, na czele wydziału oraz katedry stoją dziekan i kierownik. Każdy pracownik naukowo-dydaktyczny posiada własną stronę i pocztę internetową. Wydziały oraz katedry wchodzące w skład wirtualnego uniwersytetu w ramach prowadzonych zajęć wykorzystują e-learning.

## Wirtualny dziekanat

Wirtualny dziekanat różni się od tradycyjnych pomieszczeń uczelni, w których przebywają pracownicy administracyjni. Po zalogowaniu się na stronę uniwersytetu wirtualnego studenci mają dostęp do poszczególnych zakładów naukowych i katedr. Za pomocą kodu dostępu (który otrzymują po przyjęciu na studia) mogą wchodzić na strony e-dziekanatu w celu zapoznania się z ocenami zaliczeń, egzaminów i prac naukowo-badawczych, a także z tematami prac zaliczeniowych, semestralnych czy dyplomowych.

W przypadku funkcjonującego w naszym kraju Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego obsługa spraw, którymi zajmuje się tradycyjny dziekanat prowadzona jest na specjalnej

platformie (por. Pluta-Olearnik 2006, s. 112). Pracownicy obsługujący wirtualny dziekanat muszą posiadać fachową wiedzę z zakresu zagadnień związanych z kształceniem na poziomie wyższym oraz umiejętność obsługi urządzeń elektronicznych. Portal internetowy uczelni może też służyć do inicjowania aktywności wśród studentów (por. Forlicz, Gawel 2009, s. 301).

Wirtualny dziekanat połączony z wirtualnym archiwum gromadzi w formie elektronicznej protokoły egzaminacyjne i zaliczeniowe, karty egzaminacyjne, a także prace dyplomo-

**Tabela 1**  
Struktura wirtualnego uniwersytetu

Elementy	Opis
Władze uczelni	rektor i jego zastępcy dziekani i ich zastępcy
Wydziały	informatyki elektroniki telekomunikacji
Kadra naukowo-dydaktyczna	profesorowie matematyki jako prowadzący wykłady doktorzy i inżynierowie jako konsultanci oraz opiekunowie wirtualnych laboratoriów
Administracja uczelni	kierownicy zakładów naukowo-dydaktycznych kierownicy jednostek administracyjnych pracownicy administracji koordynator sieci informatycznych obsługa techniczna sieci
Studenci	osoby mające świadectwo dojrzałości oraz wysoką ocenę z matematyki laureaci krajowych i międzynarodowych konkursów z informatyki
Program kształcenia	zarządzanie sieciami informatycznymi tworzenie baz danych i zarządzanie nimi tworzenie programów komputerowych i ich testowanie na potrzeby firm generowanie innowacyjnych rozwiązań z zakresu informatyki dla gospodarki tworzenie gier komputerowych generowanie zabezpieczeń przed włamaniami do sieci grafika komputerowa projektowanie stron internetowych bezpieczeństwo publiczne i bezpieczeństwo narodowe
Kampus uniwersytecki	wirtualna przestrzeń, w której funkcjonuje e-rektorat, e-wydziały, e-katedry, zakłady naukowe oraz studenci
Dydaktyka	kształcenie na odległość (e-learning) dyskusja na platformie uczelnianej konsultacje wirtualne

we. Ponadto zajmuje się wydawaniem indeksów i legitymacji studenckich oraz zaświadczeń o pobieraniu nauki w szkole wyższej. Warunkiem dostępu do wyżej wymienionych dokumentów jest posiadanie odpowiednich czytników. Dzięki temu studenci mogą pozyskiwać co semestr informacje dotyczące zaliczeń, ocen oraz promocji na kolejny semestr. Informacje te są wprowadzane do elektronicznego indeksu oraz legitymacji studenckiej a ich odczytanie następuje poprzez czytnik.

Wirtualny dziekanat zamieszcza na swojej stronie internetowej listy studentów przyjętych na dany rok akademicki oraz protokoły zaliczeń i egzaminów wraz z kartami zaliczeniowymi, które mają charakter wirtualny. Wypełniają je wykładowcy, a następnie przekazują do wirtualnego dziekanatu. Podobnie jak pracownicy dziekanatu, posiadają odpowiednie kody dostępu do nich, aby móc je uzupełniać.

Przy tworzeniu wirtualnego dziekanatu można skorzystać z rozwiązań Uniwersytetu Warszawskiego. Działa tam Uniwersytecki System Obsługi Studiów (USOS). Dzięki niemu następuje elektroniczna obsługa studentów. Zapisy na zajęcia dydaktyczne, generowanie sylabusów w formie elektronicznej, gromadzenie informacji o przebiegu studiów każdego studenta pod kątem ocen i zaliczeń to tylko niektóre z długiej listy możliwości, jakie stwarza wspomniany system. Rejestracja studenta odbywa się poprzez zalogowanie się w systemie za pomocą numeru PESEL oraz hasła dostępu, które otrzymuje student (por. *Podstawowe informacje...* b.r.w.). Interesujące rozwiązania w tej dziedzinie prezentuje system również obsługi szkół wyższych o nazwie Bazus. Zawiera on bazę informacyjną o studentach. Tu także istnieje możliwość generowania w formie elektronicznej sylabusów, planów zajęć, protokołów i kart egzaminacyjnych.

## Wirtualna biblioteka

Program kształcenia akademickiego realizowany w wirtualnym uniwersytecie ma silne wsparcie ze strony wirtualnej biblioteki. E-biblioteka posiada zdigitalizowane nowoczesne zbiory. Ich udostępnianie odbywa się po zalogowaniu. Dzięki temu studenci oraz wykładowcy mają możliwość dostępu do elektronicznych książek oraz czasopism. Mogą także korzystać z baz danych dotyczących pokrewnych dyscyplin wiedzy.

W ramach posiadanego abonamentu i licencji biblioteka wirtualna umożliwia dostęp do ogólnościwiatowych zasobów. W Polsce obecnie realizowany jest program Wirtualnej Biblioteki Nauki<sup>1</sup>, którego zadaniem jest udzielanie wsparcia dla studentów oraz naukowców zajmujących się kreowaniem wiedzy przydatnej dla nauki. Dzięki temu studenci mają dostęp do różnych publikacji naukowych.

Wspierany przez bibliotekę program edukacyjny oraz badawczy pozwala publicznemu uniwersytetowi wirtualnemu kształcić wysokiej klasy specjalistów. Jest to możliwe dzięki szybkiemu dostępowi do najnowszych osiągnięć naukowych w kraju.

Szczególnie ważne w prowadzeniu procesu naukowo-dydaktycznego e-wydziałów i e-katedr staje się zapewnienie dostępu do publikacji zagranicznych z przodujących szkół wyższych, które zawierają najnowsze rozwiązania w zakresie informatyki, elektroniki, matematyki, fizyki, mechaniki i innych dyscyplin wykładanych na uczelni. Dzięki dostępowi

<sup>1</sup> <http://wbn.edu.pl>

do nich studenci mogą wykonywać różne operacje, które podnoszą ich umiejętności oraz wiedzę z danej dziedziny.

## Wirtualna rekrutacja

W związku z naborem kandydatów na studia wyższe władze uczelni powołują komisję rekrutacyjną, która sprawuje pieczę nad prawidłowym przebiegiem rekrutacji oraz sprawdza zgodność zgłoszeń i dokumentów przesyłanych drogą elektroniczną z przepisami obowiązującymi na uczelni. W przypadku uchybień zwraca się do kandydata o ich uzupełnienie.

Prowadzenie rekrutacji w formie elektronicznej polega na tym, że osoba ubiegająca się o przyjęcie na uczelnię loguje się na jej stronie internetowej, a następnie otrzymuje dostęp do konta rekrutacyjnego. Istnieją dwa sposoby logowania się kandydata. Za login może postąpić adres e-mailowy, który posiada kandydat, można go także wprowadzić ręcznie.

Kandydat na studia wypełnia odpowiednie formularze znajdujące się na stronie uczelni, w których zamieszcza dane dotyczące swojej osoby. Ponadto załącza skan swojej fotografii oraz składa podpis elektroniczny. Przedkłada również potwierdzony notarialnie skan świadectwa dojrzałości oraz uiszcza wpisowe i czesne za pierwszy rok nauki. Jeśli kandydat znajduje się w trudnej sytuacji materialnej, istnieje możliwość częściowego lub całkowitego umorzenia czesnego lub odpracowania go na rzecz uczelni.

Nabór na poszczególne specjalności odbywa się w zależności od tego, czy są to studia jednostopniowe, czy dwustopniowe. W przypadku jednolitych studiów magisterskich studenci uczęszczają na poszczególne specjalności na IV i V roku, zaś na studiach magisterskich uzupełniających na I i II roku. Na studiach licencjackich studenci uczęszczają na wybrane przez siebie specjalności na III roku.

Najbardziej preferowane są osoby legitymujące się wysoką oceną z matematyki lub mające wysokie umiejętności pracy z komputerem, a także laureaci konkursów z dziedziny informatyki.

## Wirtualne laboratoria

W wirtualnym uniwersytecie studenci mają możliwość testowania, opracowywania oraz modyfikowania programów. Należy zabiegać o tworzenie zespołów interdyscyplinarnych w celu wytworzenia efektu synergii, który wyzwala nowe rozwiązania dla nauki i gospodarki. Studenci uniwersytetu wirtualnego mogą świadczyć usługi na rzecz firm polegające na tworzeniu i administrowaniu stron internetowych, opracowywaniu programów komputerowych czy prowadzeniu symulacji z danych dyscyplin nauki.

Dostęp do laboratoriów wirtualnych pozwala studentom na łączenie teorii z praktyką. Jest to bardzo ważny postulat podnoszony od dawna w różnych środowiskach.

Pojęcie „wirtualne laboratorium” nie zostało dotychczas jednoznacznie zdefiniowane. W polskim szkolnictwie wyższym jest stosowane np. w następujących znaczeniach (por. Zajac 2006):

- system komputerowy projektujący roboty (Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych);
- obszar, na którym mają miejsce eksperymenty z metalami (Akademia Górniczo-Hutnicza);
- zajęcia laboratoryjne dotyczące obserwacji i pomiarów prowadzonych przez studentów.

Podczas eksperymentów z fizyki czy chemii studenci uniwersytetu wirtualnego powinni mieć dostęp do programów komputerowych pozwalających na prowadzenie symulacji w określonych obszarach badawczych. Ciekawego rozwiązania dostarcza nam Laboratorium Wirtualne VLAB, które zostało opracowane w Poznańskim Centrum Superkomputerowo-Sieciowym<sup>2</sup>. Odpowiednio przygotowany system umożliwi naukowcom korzystanie z przyrządów laboratoryjnych za pomocą Internetu. Dzięki temu mają oni dostęp do drogich urządzeń służących do pomiaru (np. radioteleskop, spektrometr czy mikroskop elektronowy). Tego typu rozwiązanie pozwala na prowadzenie eksperymentów na odległość.

Podstawowym zadaniem wirtualnego laboratorium staje się podnoszenie umiejętności praktycznych osób, które pobierają w nim naukę. Doskonaląc swe umiejętności, studenci opracowują, testują, weryfikują oraz wdrażają odpowiednie programy mające wymiar naukowy lub gospodarczy. Dzięki temu uczelnia pozyskuje odpowiednie środki finansowe na działalność edukacyjną i badawczą.

Udział w wirtualnym laboratorium stanowi podstawę kształcenia na różnych specjalnościach informatyki. Dzięki obecności nowoczesnych technik oraz narzędzi studenci zostają przygotowani do rozwiązywania różnorodnych problemów z dziedziny, w której się kształcą.

## Współpraca uczelni z biznesem

Publiczny uniwersytet wirtualny stanowi koncepcję, której celem jest kształcenie studentów na rzecz firm oraz działów zajmujących się informatyką. Podczas kształcenia oraz prowadzenia badań następuje proces kreowania, wdrażania i rozprzestrzeniania się innowacji technologicznych. Chodzi o wspomaganie działań prowadzonych w różnych sektorach gospodarki oraz w instytucjach publicznych i prywatnych.

Dzięki opracowaniu różnych rozwiązań sektor małych i średnich przedsiębiorstw ma zapewniony dostęp do innowacji, które mogą wspierać realizowane w nich procesy planistyczne, logistyczne, produkcyjne, marketingowe, handlowe i badawcze.

Na potrzeby gospodarki publiczny uniwersytet wirtualny kształci kompetentnych i wykwalifikowanych specjalistów z zakresu informatyki. Następuje tutaj połączenie studiowania na odległość z pracą w przemyśle, handlu, usługach, rolnictwie i nauce.

Ważnym ogniwem łączącym uniwersytet wirtualny z biznesem stają się prace dyplomowe. Ich tematy zgłaszają nie wykładowcy lub studenci (jak w tradycyjnych uczelniach), ale konkretne instytucje związane z przemysłem, rolnictwem, handlem i usługami, w któ-

<sup>2</sup> <http://vlab.psnc.pl>

nych pojawia się potrzeba poszukiwania odpowiednich rozwiązań w danej dziedzinie. Prace te mogą być również wykonywane przez studentów na rzecz instytucji z obszaru administracji, bankowości, ubezpieczeń, ochrony zdrowia czy edukacji.

Publiczny uniwersytet wirtualny musi zabiegać o budowanie współpracy z otoczeniem, w którym funkcjonuje. Tego typu sytuacja sprzyja:

- podejmowaniu wspólnych badań naukowych z innymi uczelniami;
- realizowaniu projektów badawczych na zlecenie biznesu;
- prowadzeniu prac naukowo-badawczych wspólnie z przemysłem.

W przypadku publicznego uniwersytetu wirtualnego nie ma konieczności odbywania praktyk studenckich, ponieważ student tego typu uczelni pracuje w firmie własnej lub będącej własnością innej osoby.

## Podsumowanie

Budowa społeczeństwa informacyjnego w Polsce wymaga ciągłego kreowania nowych narzędzi informatycznych i komunikacyjnych oraz kształcenia umiejętności posługiwania się nimi. Obejmuje to także tworzenie wirtualnych organizacji, w tym uniwersytetów wirtualnych.

Zadaniem publicznego uniwersytetu wirtualnego jest rekrutowanie najbardziej utalentowanych jednostek, które mogą łączyć pracę związaną z wykonywaniem zawodu informatyka ze studiami w tej dziedzinie. Dzięki temu następuje nie tylko transmisja wiedzy, ale także jej utrwalanie oraz kształtowanie wysokich umiejętności praktycznych u studentów.

Powołanie tego typu instytucji niesie wiele wymiernych korzyści. Po pierwsze, stanowi silne wsparcie na rzecz budowy społeczeństwa informacyjnego dzięki kształceniu specjalistów w zakresie obsługi technologii informatycznych. Po drugie, stwarza nadzieję na zdynamizowanie procesu generowania innowacji w obszarze usług informatycznych i telekomunikacyjnych. Po trzecie, pozwala kształcić wysokiej klasy specjalistów dla e-gospodarki, której ranga i znaczenie z każdym kolejnym rokiem będą wzrastać.

Publiczny uniwersytet wirtualny jest możliwy do stworzenia w Polsce, pod warunkiem, że jego studentami będą osoby:

- mające wysoką ocenę z matematyki na maturze;
- będące laureatami krajowych i międzynarodowych konkursów z dziedziny informatyki i matematyki;
- zatrudnione w działach informatycznych firm lub ośrodkach badawczo-rozwojowych;
- posiadające wysokiej jakości sprzęt komputerowy wraz z oprogramowaniem oraz dostęp do najnowszych zdobyczy naukowych.

W ramach kształcenia na publicznym uniwersytecie wirtualnym studenci powinni nabywać wiedzę m.in. z matematyki, informatyki, elektroniki, cybernetyki, budowy maszyn, projektowania, fizyki oraz rysunku technicznego.

## Bibliografia

**Afuah A., Tucci Ch.L. 2003**

*Biznes internetowy. Strategie i modele*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków..

**Brzozowski M. 2010**

*Organizacja wirtualna*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Dąbrowski M. 2004**

*E-edukacja w SGH*, „E-mentor”, nr 3 (<http://www.e-mento.edu.pl>).

**Dąbrowski M. 2006**

*Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, „E-mentor”, nr 5 (<http://www.e-mentor.edu.pl>).

**Forlicz S., Gawel T. 2009**

*Wykorzystanie portalu internetowego uczelni do pobudzania aktywności społecznej studentów*, w: J. Dietl, Z. Sapijaska (red.): *Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

**Hopej M., Kamiński R., 2010**

*Struktury organizacyjne współczesnych organizacji*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.

**Hyla M. 2005.**

*Przewodnik po e-learningu*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

**Kraśniewski A. 2009**

*Proces Boloński – to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

**Konkol S. 2010.**

*Marketing mobilny*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.

**Misiak W. 2009**

*Globalizacja. Więcej niż podręcznik*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

**O studiach... b.r.w.**

*O studiach przez Internet*, Ośrodek Kształcenia na Odległość, Politechnika Warszawska, Warszawa (<http://www.okno.pw.edu.pl/index.php?page=other&subpage=studia>).

**Pluta-Olearnik M. 2006**

*Rozwój usług edukacyjnych w erze społeczeństwa informacyjnego*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Podstawowe informacje... b.r.w.**

*Podstawowe informacje na temat systemu USOS dla studentów*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa (<http://www.isns.uw.edu.pl/pdf.info-usos.pdf>).

**Polski Uniwersytet... b.r.w.**

*Polski Uniwersytet Wirtualny. Nowoczesna strona edukacji* (<http://www.puw.pl>).

**Rocki M. 2006**

*Wirtualizacja uczelni*, w: M. Dąbrowski, M. Zajac (red.): *E-learning w kształceniu akademickim*, materiały z II Ogólnopolskiej Konferencji „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”, 17 listopada 2005 roku, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.

**Zajac M. 2006**

*Uniwersytet wirtualny w PJWSTK*, „E-mentor”, nr 3 (<http://www.e-mentor.edu.pl>).



**Dominik Antonowicz,**  
**Magdalena Krawczyk-Radwan,**  
**Dominika Walczak**

## Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce (2010–2020)<sup>1</sup>

Przedmiotem artykułu są zmiany w polskim szkolnictwie wyższym wynikające z umasowienia szkolnictwa wyższego, przeobrażeń strukturalnych gospodarki w kierunku modelu postindustrialnego oraz liberalnych reform sektora publicznego. Celem analiz jest pokazanie, że w warunkach rosnącej konkurencji coraz większe znaczenie będzie miała marka dyplomu uczelni. W Polsce marka dyplomu uczelni nie odgrywała dotąd znaczącej roli, ponieważ zaległości edukacyjne, a przede wszystkim koniunktura demograficzna, zapewniały wystarczająco wysoki poziom popytu na usługi edukacyjne w szkolnictwie wyższym.

Ten okres już minął i w nadchodzących latach rywalizacja o studentów będzie coraz większa, a marka dyplomu już zaczyna odgrywać decydującą rolę w tym, które uczelnie pozostaną na rynku edukacyjnym, a które będą musiały przejść głęboką restrukturyzację lub po prostu zniknąć z rynku.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, marka dyplomu, gospodarka postindustrialna, rynek edukacyjny, absolwenci.

### Wprowadzenie

Od początku polskiej transformacji szkolnictwo wyższe uległo ogromnym zmianom, które w dużej mierze odzwierciedlają przeobrażenia zachodzące na całym świecie przynajmniej od lat osiemdziesiątych XX wieku. Stopniowe wycofywanie się państwa z obszarów szkolnictwa wyższego oraz zmiany w strukturze gospodarki powodują, że państwo ewoluuje w kierunku modelu państwa rynkowego (ang. *market state*). Kierunek zachodzących zmian jest bardzo czytelny, budząc ogromne kontrowersje i emocje zwłaszcza wśród

<sup>1</sup> Projekt badawczy „Marka dyplomu” był finansowany z grantu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr N116 292235.

uczonych. Naszym celem nie jest jednak dyskusja o kierunku przeobrażeń w polskim szkolnictwie wyższym, ale pokazanie konsekwencji, jakie będą miały zmiany o charakterze demograficznym najbliższych latach.

Debata na temat przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce w ostatnich kilku latach nabrała ogromnej dynamiki, głównie z powodu reform wprowadzanych przez rząd. Dyskusje prowadzone są na dwóch skrajnych poziomach analizy: ideowym oraz partykularnym. Na pierwszym poziomie poruszane są przede wszystkim kwestie o charakterze fundamentalnym, pytania o ideę i tożsamość uniwersytetu, rolę nauczania akademickiego czy też rolęuczonych. Na drugim – z natury rzeczy bardziej publicystycznym – dyskusje dominują sprawy detaliczne i bieżące, o charakterze ważnym, choć bardzo przyziemnym, wśród których na pierwszy plan wysuwają się kwestie uposażeń nauczycieli akademickich, wieloletowość czy kryteria uzyskiwania stopni oraz tytułu naukowego. Nasze analizy wpisują się z jednej strony w opisane wyżej poziomy debaty dotyczące szkolnictwa wyższego, z drugiej – uwzględniają zjawiska społeczno-ekonomiczne, w tym głębokie przeobrażenia demograficzne, które szczególnie dotkną polskie szkolnictwo wyższe w ciągu najbliższych kilkunastu lat.

Dostrzegając fakt, że szkolnictwo wyższe staje się częścią gospodarki i coraz silniej podlega regułom rynkowym, będziemy korzystać z teoretycznej podbudowy oraz aparatury pojęciowej zaczerpniętych z nauk ekonomicznych. Wydaje się, że język ekonomii najlepiej oddaje istotę problemu: roli marki dyplomów w warunkach rosnącej konkurencji między uczelniami, spowodowanej, za sprawą zmian demograficznych, malejącym popytem na kształcenie na poziomie wyższym.

## Umasowienie szkolnictwa wyższego

Ekspansję szkolnictwa wyższego po II wojnie światowej spowodował rozkwit państwa opiekuńczego (Keynes 1936; Beveridge 1944). To właśnie wtedy nastąpił bezprecedensowy wzrost liczby studentów, powstały nowe instytucje szkolnictwa wyższego, a przede wszystkim wzrastały publiczne nakłady na szkolnictwo wyższe. Ilościowym zmianom w szkolnictwie wyższym towarzyszyło stopniowe redefiniowanie roli kształcenia na poziomie wyższym. Tradycyjnie kształcenie to miało charakter elitarny. Naukę na uniwersytetach pobierały przede wszystkim dzieci rodziców należących do wąskiego, elitarnego grona, których uprzywilejowanie wynikało zwłaszcza z posiadanych zasobów finansowych lub tradycji edukacyjnych, co wyrażało się w indywidualnie dziedziczonym kapitale kulturowym, określanym przez Pierre'a Bourdieu mianem *habitusu*. W modelu elitarnym uniwersytety mogły kształcić na kierunkach nie związanych z praktyką i nieprzydatnych na rynku pracy. Kształcenie akademickie wyposażało bowiem w umiejętności (np. znajomość starożytnej greki lub łaciny), które, mimo że były całkowicie „niepraktyczne”, to jednak pozostawały funkcjonalne, tworząc przydatny w innych okolicznościach kapitał kulturowy osoby wykształconej. W tym sensie model elitarny kształcenia wyższego był symbolem inicjującym do członkostwa w wyższych sferach społecznych.

Z biegiem lat szkolnictwo wyższe uległo jednak zasadniczym zmianom. Motorem tych zmian był proces umasowienia szkolnictwa wyższego, który w Europie rozpoczął się w latach pięćdziesiątych XX wieku. „W krajach uprzemysłowionych nastąpiło przejście od eli-

tarnej szkoły wyższej do masowej. Rozwój jednak był nierównomierny. Podczas gdy w Stanach Zjednoczonych po II wojnie światowej znalazło się na wyższych uczelniach prawie 30% grupy wieku, to w krajach Europy Zachodniej odpowiedni odsetek był znacznie niższy, nie przekraczał zwykle 5%. Już jednak w latach sześćdziesiątych w szkołach wyższych wielu krajów zachodnich odsetek ten był znacznie wyższy. Sięgał od 15 do 24% (Szwecja). W tym samym czasie w USA zaczął się gwałtowny wzrost, sięgający nawet 50%” (Pachociński 2004, s. 9).

Mimo odmiennego tempa zachodzących zmian i – przy uwzględnieniu różnic narodowych wynikających ze zróżnicowanych tradycji oraz struktury szkolnictwa wyższego – okres powojenny można traktować jako stopniową ekspansję kształcenia na poziomie wyższym, ewoluowanie od modelu elitarnego w kierunku modelu powszechnego (Trow 1973). U podstaw tego procesu znajdowały się silne wpływy ideologii kapitału społecznego, które upatrywały w wiedzy, umiejętnościach oraz kompetencjach największą szansę rozwoju ekonomicznego, ograniczenia bezrobocia oraz zmniejszania się nierówności społecznych. Martin Trow (1973), uwzględniając różne tradycje i drogi przemian, jakim podlegał dokonujący się w Europie proces ekspansji edukacji na poziomie wyższym, wyodrębnił trzy modele szkolnictwa wyższego. Pierwszy z nich to model elitarny, w którym nie więcej niż 15% populacji z danego rocznika kontynuuje kształcenie na poziomie wyższym. Drugi to model masowy, w którym na uczelniach kształcą się 15–40% osób z danego rocznika. Natomiast trzeci model, określany jako powszechny, zakłada, że kształcący się w instytucjach szkolnictwa wyższego stanowią więcej niż 40%.

### Instrumentalizacja kształcenia w społeczeństwie postindustrialnym

Mimo że ekspansja szkolnictwa wyższego miała początkowo podłoże ideologiczne (przynajmniej w Europie), to jednak to nie powojenny nurt egalitarny rewolucjonizował szkolnictwo wyższe, ale przekształcenia w strukturze gospodarki, a konkretnie proces przejścia od masowej produkcji przemysłowej oraz eksploatacji zasobów do gospodarki postindustrialnej. Nowy model gospodarki stworzył rosnące zapotrzebowanie na specjalistów zatrudnionych w sektorze usług niematerialnych, zwłaszcza zajmujących się szeroko rozumianym przetwarzaniem informacji. Nadejście nowego typu gospodarki zapowiadał Peter Drucker w książce zatytułowanej *The Age of Discontinuity* (1969), trafnie diagnozując zmierzch gospodarki opartej na przemyśle, której symbolem była wprowadzona w przez Henry’ego Forda taśma produkcyjna oraz wzrost znaczenia wiedzy teoretycznej. Koncepcje społeczeństwa postindustrialnego rozwinął Daniel Bell (1973), przedstawiając wnikliwą i kompletną analizę nowego porządku. Podkreślał on, że wprawdzie społeczeństwo postindustrialne jest zjawiskiem wielowymiarowym i wieloaspektowym, to jednak *spiritus movens* zmian była rewolucja strukturalna w gospodarce. Nico Stehr (1994, s. 10) określił ową rewolucję jako zwrot od gospodarki ukierunkowanej na przetwarzanie surowców w stronę gospodarki, która opiera się na przetwarzaniu wkładu „symbolicznego” lub opartego na wiedzy. Nowy porządek świata, który miał się okazać rewolucyjny nie tylko wymiarze ekonomicznym, ale także w wymiarach społecznym oraz politycznym, został nazwany **społeczeństwem postindustrialnym** (Drucker 1969; Bell 1973). Bell, który miał największy wkład w rozwój koncepcji społeczeństwa postindustrialnego,

zakładał, że istota nowego świata będzie się wyrażała w trzech płaszczyznach: (a) ekonomicznej – przez dominację sfery usług oraz handlu, a przede wszystkim wzrost liczby i znaczenia „białych kołnierzyków” kosztem robotników; (b) technologicznej – rozwój gospodarki opartej na wiedzy oraz innowacjach; (c) społecznej – zmiany w hierarchii społecznej, której kształt determinuje dostęp do wiedzy i rozwój technologii. Fundamentem tak szerokich, a zarazem strukturalnie istotnych zmian była **rosnąca rola wiedzy teoretycznej**, której znaczenie jest trudne do przecenienia, ponieważ wiedza ta staje się źródłem innowacji w gospodarce oraz jest podstawą tworzenia polityki publicznej. Konsekwencją nowej roli wiedzy teoretycznej jest wzrost zatrudnienia w *the knowledge field*, a także zwiększenie dochodów płynących z sektora przetwarzającego informacje oraz jego udziału w produkcie narodowym brutto. Rola wiedzy miała zdezonizować nierówności o charakterze własnościowym (kapitał) oraz politycznym (wpływy), co Bell (1973, s. 127) ujął w następujący sposób: „[...] nie siła mięśni ani energia, ale informacja. Centralną rolę odgrywa człowiek – profesjonalista, który w procesie edukacji i treningu został wyposażony w umiejętności, na które jest ogromny popyt w społeczeństwie postindustrialnym”. Dla cytowanego autora społeczeństwo postindustrialne jest w swej istocie całkowicie merytokratyczne, ponieważ wiedza, umiejętności, praca oraz talent są czynnikami kształtującymi hierarchię społeczną. Miało to również jeszcze jedną ważną konsekwencję, która na swój sposób rewolucjonizowała strukturę społeczną, odchodząc od deterministycznego i statycznego społeczeństwa industrialnego, w którym los (przeznaczenie) człowieka był przesądzony w momencie jego urodzin. Wiedza (wykształcenie) miała uwolnić człowieka ze szponów agrarnego czy industrialnego determinizmu, ponieważ dotąd życie ludzkie było z góry określone przez pochodzenie społeczne rodziców oraz dostęp do określonych rzadkich dóbr. Według Druckera kształcenie, zdobywanie wiedzy i umiejętności było jedyną szansą na samodzielne, indywidualne projektowanie własnego losu, kariery zawodowej, uzyskania miejsca w strukturze społecznej, a także pracy adekwatnej do talentu i nakładów. Wykształcenie – zwłaszcza na poziomie wyższym – miało zyskać charakter instrumentalny i tak też zaczęło być postrzegane przez studentów. Wiedza stała się zatem doskonałym narzędziem emancypacji jednostki ze statycznego i deterministycznego społeczeństwa. Umasowienie, a przede wszystkim instrumentalizacja kształcenia na poziomie wyższym, pociągnęły za sobą konieczność redefinicji kategorii „wykształcenia”. Jego istotę najlepiej oddał Erich Fromm (1995), który zauważył, że postrzegane tradycyjnie w kategoriach kulturowych autoteliczne *bycie wykształconym* ustąpiło miejsca instrumentalnemu *posiadaniu wykształcenia*, stając się przede wszystkim (niezbędnym) atrybutem kariery zawodowej.

## Od sektora publicznego do mechanizmów rynkowych

Zmiana modelu gospodarki – towarzyszące jej przeobrażenia ilościowe w szkolnictwie wyższym oraz wynikająca z nich nowa, instrumentalna rola kształcenia wyższego – stopniowo wymuszała zmiany również po stronie uczelni. Przez dekady szkolnictwo wyższe znajdowało się w centrum państwa opiekuńczego, stanowiąc integralną część sektora publicznego. Marek Kwiek (2006) wskazuje na swego rodzaju niepisane porozumienie między wiedzą a władzą, które z jednej strony stwarzało nowe możliwości instytucjonalne

ludziom nauki, a z drugiej obligowało ich do wspierania kultury narodowej przez kształcenie obywateli państwa narodowego. Państwo dobrobytu rozwinęło się i nadal pozostaje „przedsięwzięciem narodowym” (Teepie 1995).

Problemy gospodarcze końca lat siedemdziesiątych XX wieku, które dotknęły niemal wszystkie kraje Europy Zachodniej, spowodowały konieczność wprowadzenia radykalnych oszczędności budżetowych oraz racjonalizacji wydatków publicznych.

W obliczu gwałtownie rosnących wydatków na cele socjalne (wydatków w sferze ubezpieczeń społecznych oraz służby zdrowia), europejskie państwa dobrobytu musiały zrewidować strukturę swoich wydatków publicznych i towarzyszące im priorytety. Spowodowało to istotną redefinicję kontraktu społecznego stanowiącego fundament nowoczesnego państwa opiekuńczego. Następstwem tych zmian było stopniowe ograniczanie roli państwa i sektora publicznego, które zostało przeprowadzone pod wymownym hasłem *Rolling back frontiers of the state* (cofnięcie granic państwa). Wprowadzono mechanizmy rynkowe, które tworzyły fundament nowego modelu państwa określanego w literaturze przedmiotu (Politt 1990) mianem *market state* lub *entrepreneurial state*. Polityka „urynkowania państwa” czy „państwa menedżerskiego” od latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku stała się dominującym nurtem w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej (zwłaszcza w Wielkiej Brytanii), będąc swoistą rewolucją w wyznaczaniu nowych trendów w polityce publicznej (Jabłocka 2002). W praktyce oznaczało to dopuszczenie do realizowania celów publicznych również przez podmioty działające *for-profit* lub organizacje sektora pozarządowego.

Nowe otwarcie w polityce publicznej miało donieść konsekwencje dla sektora szkolnictwa wyższego, ponieważ wprowadzało mechanizmy konkurencji rynkowej do sfery tradycyjnie regulowanej przez państwo. Uczelnie – mimo że nadal na ogół finansowane z budżetu państwa – utraciły pewne i stabilne źródło finansowania, które zostało zastąpione finansowaniem kontraktowym opartym na mechanizmie konkurencji. Słabnące ekonomicznie państwo opiekuńcze nie było w stanie kontynuować finansowania uniwersytetów w wysokości, która dawałaby im szansę dalszego rozwoju, dlatego też jedynym rozwiązaniem było zmuszenie uczelni do konkurowania o finansowanie publiczne zarówno w sferze kształcenia na poziomie wyższym, jak i w sferze badań naukowych. Wprowadzenie mechanizmów wewnętrznej konkurencji do sektora szkolnictwa wyższego miało zwiększyć efektywność funkcjonowania uczelni, a przede wszystkim skłonić je do poszukiwania środków pozabudżetowych. Wprowadzenie do szkolnictwa wyższego mechanizmów konkurencji zmieniało statyczne i przewidywalne warunki funkcjonowania, wprowadzając finansową niepewność, konieczność rywalizacji o studentów, granty badawcze, środki finansowe zarówno publiczne, jak i prywatne. Państwo utraciło swój „opiekuńczy” charakter, stając się wyłącznie zamawiającym usługi dydaktyczne oraz badawcze. Konsekwencją urynkowania szkolnictwa wyższego była redefinicja roli studentów, którzy uzyskali status konsumentów usług edukacyjnych. Dotyczy to oczywiście relacji między studentami a instytucjami szkolnictwa wyższego; przybrały one charakter relacji kontraktowych, zastępując tradycyjne relacje oparte na zaufaniu. Bardzo wymownym przykładem tej zmiany stał się proces formalizacji wzajemnych zobowiązań w postaci podpisywanych przez obie strony umów cywilnoprawnych.

Szkolnictwo wyższe przestało być częścią państwa opiekuńczego funkcjonującą według reguł sektora publicznego, a stało się obszarem *quasi-rynkowym*, w którym obowią-

zują prawa popytu i podaży. W związku z tym, że rynek szkolnictwa wyższego charakteryzował się dużą asymetrią informacji, ustalające rynkowe reguły rządy wraz z wprowadzeniem konkurencji do sfery szkolnictwa wyższego zwiększały również transparentność procesu kształcenia, porównywalność przekazywanych w jego toku treści oraz w niektórych krajach wymogły na uczelniach wprowadzenie pomiaru efektów kształcenia. W efekcie w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w całej Europie zaczęły powstawać agencje zajmujące się pomiarem i zapewnianiem jakości w szkolnictwie wyższym. Rolę balansowania asymetrii informacji między uczelniami a studentami oraz eliminowania nieuczciwej konkurencji ze strony uczelni pełnią dziś agencje akredytujące, które, akredytując uczelnie, wydziały czy kierunki, nadają im znak jakości. Wśród owych agencji warto wymienić Flamandzką Radę Uniwersytecką, Duński Instytut Ewaluacji, Fińską Radę do spraw Szkolnictwa Wyższego, Narodowy Komitet Ewaluacji (Francja), Quality Assurance Agency for Higher Education (Wielka Brytania) czy polską Państwową Komisję Akredytacyjną. Poza tym coraz bardziej popularne i wpływowe są rankingi szkół wyższych czy kierunków, które dostarczają kandydatom na studia informacji na temat potencjału naukowego oraz jakości prowadzonych badań czy kształcenia.

### Kształtowanie się popytu na edukację na poziomie wyższym w Polsce

Przeobrażenia w polskim szkolnictwie wyższym następowały z opóźnieniem ze względów politycznych, ale wraz z nadejściem przełomu demokratycznego w 1989 roku rozpoczęto wprowadzanie mechanizmów rynkowych. Było to istotną zmianą w stosunku do biurokratycznej i scentralizowanej organizacji szkolnictwa wyższego w PRL. Prawdziwym przełomem była *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 roku, która znosiła biurokratyczne bariery hamujące ekspansję szkolnictwa wyższego, wprowadzając możliwość świadczenia odpłatnych usług edukacyjnych oraz tworzenia uczelni niepublicznych.

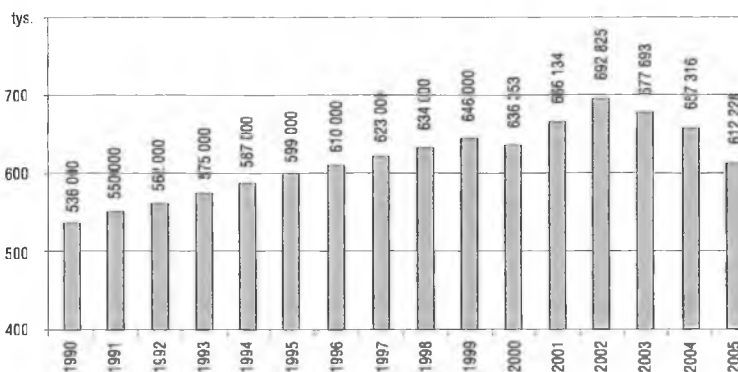
Największe zmiany następowały po stronie popytowej pod ogólnym szyldem „boomu edukacyjnego”, który był wynikiem synergii trzech niezależnych procesów społecznych:

- wyżu demograficznego, w którego wyniku przez niemal piętnaście lat rosta liczba 19-latków, (rysunek 1);
- gwałtownych i dynamicznych zmian w polskiej gospodarce oraz dominacji indywidualistycznej ideologii liberalnej<sup>2</sup>;
- zaległości edukacyjnych po okresie PRL.

Osoby, które przyczyniły się do edukacyjnego boomu były niejako edukacyjnym rezerwuarem, potencjałem odziedziczonym po socjalistycznym państwie. Widać to zwłaszcza po niespotykanym wcześniej wzroście liczby studentów korzystających z niestacjonarnych form kształcenia oraz poszerzającej się ofercie studiów niestacjonarnych (wówczas zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych). Najpełniej obrazuje to lawinowy wzrost liczby osób studiujących – z ponad 404 tys. w roku 1990 do 1,58 mln w roku 2000 – co

<sup>2</sup> Jak stwierdza Bronisław Misztal (2000, s. 28): „[...] postrzeganie wykształcenia wyższego w kategoriach dobra inwestycyjnego jest zjawiskiem, które dokonało się niezależnie od ustawy z 1990 roku, zatem niezależnie od powstania sieci szkół niepaństwowych. Łączyło się ono z otwarciem Polski na świat, z wkroczeniem zagranicznych przedsiębiorstw skłonnych w zróżnicowany sposób wynagradzać ludzi ze względu na ich faktyczny udział w procesie pracy”.

**Rysunek 1**  
Liczba 19-latków w Polsce w latach 1990–2005



Źródło: Gorlewski, Antonowicz 2011.

stanowi zwiększenie o 291%, podczas gdy liczba 19-latków (którzy stanowią naturalne zaplecze demograficzne) wzrosła w tym okresie jedynie o około 19%.

W naszych rozważaniach skupimy się wyłącznie na uwarunkowaniach demograficznych, uznając, że rezerwar osób w nietradycyjnym wieku studenckim niemal całkowicie się wyczerpał. Osoby, które nie miały możliwości ukończenia studiów wyższych w PRL, nadrobiły zaległości w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Natomiast nietradycyjni studenci urodzeni w latach 1973–1990 rozpoczynali studia w okresie transformacji, na fali wolnorynkowego i liberalnego entuzjazmu, korzystając z nowych możliwości kształcenia się na poziomie wyższym. Dzięki temu nasycenie osób z wyższym wykształceniem wśród urodzonych w latach 1973–1990 jest stosunkowo wysokie, a więc potencjał tych roczników dla uczelni jest niewielki. Największy wpływ na sytuację szkolnictwa wyższego – choć w warunkach rynkowych należałoby powiedzieć „na sytuację polskich uczelni” (bo ich sytuacje są skrajnie różne) – będzie miała, już w niedalekiej przyszłości, sytuacja demograficzna. W przeciwieństwie do pierwszych piętnastu lat okresu transformacji (1990–2005) wyżowy trend demograficzny (w grupie 19-latków) się załamał i w zasadzie do 2025 roku liczba osób wchodzących w wiek studencki będzie konsekwentnie spadała. Wpływ uwarunkowań demograficznych na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w najbliższych dziesięciu latach jest przewidywalny i zależy głównie od liczby urodzeń, która od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku maleje. Na podstawie liczby młodych osób uczących się w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i średnich oraz uwzględniając prognozy GUS, można oszacować, że liczba 19-latków do roku 2020 będzie się stale zmniejszać. W roku 2020 będzie ich 361 473, czyli o 48% mniej niż w szczytowym roku 2002, oraz o 32% mniej niż w roku 2010.

## Zmierzch systemu szkolnictwa wyższego

W okresie PRL polskie szkolnictwo wyższe tworzyło spójny system, finansowany przez państwo i sterowany centralnie. W przełomowym roku akademickim 1990/1991 na 112 państwowych (według ówczesnej terminologii) uczelniach kształciło się 403 tys. studentów. System funkcjonował według statycznych reguł sektora publicznego, a w jego skład wchodziły uczelnie bardzo dobre, średnie oraz słabe. Szkoły wyższe nie miały powodu do konkutowania ze sobą. Państwo zapewniało stałe (choć niewielkie) finansowanie oraz dopływ studentów, zwłaszcza że liczba przyjęć na studia była regulowana odgórnie w sposób biurokratyczny. W okresie PRL kształcenie na poziomie wyższym miało zarówno wymiar autoteliczny (kulturowy), jak i instrumentalny, otwierając drzwi do pełnienia wysokich stanowisk w (państwowej) gospodarce oraz administracji. Jak pokazuje Henryk Domański (1990), poziom wykształcenia był pozytywnie skorelowany z dochodami i pozycją społeczną. Struktura kształcenia była prosta i klarowna. Innymi słowy, szkolnictwo wyższe przed 1989 rokiem charakteryzowało się niewielką liczbą uczelni, przejrzystością struktury kształcenia oraz stosunkowo niewielkim różnicowaniem wewnętrznym.

Urynkowanie szkolnictwa wyższego poprzez wewnętrzną i zewnętrzną prywatyzację (Kwiek 2009) doprowadziło do prawdziwej ekspansji szkolnictwa wyższego w Polsce. W przeciwieństwie do doświadczeń większości krajów europejskich proces ten nie wzbudzał większych kontrowersji społecznych, ekonomicznych czy też politycznych, gdyż zachodził w warunkach niezwykle korzystnych dla polskiego szkolnictwa wyższego. Wyż demograficzny, potencjał osób w nietradycyjnym wieku studenckim o niezrealizowanych aspiracjach edukacyjnych oraz wolnorynkowe przemiany spowodowały gwałtowny wzrost popytu na edukację wyższą nazywany potocznie „boomem edukacyjnym”. W tych warunkach nawet utworzenie w latach 1990–2005 niemal 300 uczelni niepublicznych oraz 30 państwowych wyższych szkół zawodowych nie było w stanie zaspokoić popytu na edukację wyższą, a co za tym idzie – konkurencja o studentów przez cały okres lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia była pozorna i dla uczelni (zarówno publicznych, jak i niepublicznych) prawnie nieodczuwalna. Poza tym prywatyzacja szkolnictwa wyższego oraz towarzyszące jej wprowadzenie mechanizmów konkurencji do tej sfery traktowane były jako część znacznie szerszych zmian związanych z przemianami społeczno-politycznymi w Polsce. Fascynacja wolnym rynkiem, konkurencją i kapitalizmem spowodowała, że upatrywano w nich szansę na wprowadzenie dynamiki do skostniałego i zbiurokratyzowanego polskiego szkolnictwa wyższego. I chociaż w Polsce wierzono, że konkurencja wolnorynkowa oznacza nowe możliwości w sferze szkolnictwa wyższego, to jednak w większości krajów europejskich budziła ona ogromne obawy. Trzeba jednak pamiętać, że w krajach Europy Zachodniej konkurencję wolnorynkową wprowadzano w okresie niezmierznie trudnym dla szkolnictwa wyższego. Był to czas chylącego się ku upadkowi państwa opiekuńczego, kryzysu finansów publicznych, a urynkowanie szkolnictwa wyższego miało na celu przede wszystkim zwiększenie efektywności funkcjonowania uczelni publicznych oraz przerzucenie części kosztów kształcenia na poziomie wyższym na studentów (i ich rodziny) (por. Wójcicka 2002).

Wprowadzenie mechanizmów rynkowych do edukacji na poziomie wyższym spowodowało stopniowy zmierzch szkolnictwa wyższego funkcjonującego według reguł sektora publicznego. Tradycyjne relacje między państwem nowożytnym oraz uczelniami uległy ra-



dykalnej redefinicji. Uczelnie zyskały większą autonomię instytucjonalną (która miała jednak charakter wyłącznie warunkowy), kosztem, gwarantowanej niegdyś przez państwo opiekuńczej, stabilności finansowej. Nie mogły już dłużej liczyć na instytucje państwa jako gwaranta stabilnego funkcjonowania, ponieważ nastąpiło oddzielenie funkcji decyzyjnej od funkcji wykonawczej, które metaforycznie nazwano rozdzieleniem *steering from rowing* (sterowania od wiosłowania). Państwo miało jedynie zamawiać określony typ usług i kontrolować, czy ich zakres i jakość odpowiadają ustaleniom między zamawiającym oraz realizującym zamówienie. W praktyce oznaczało to, że uczelnie zostały postawione przed koniecznością konkurowania ze sobą o studentów oraz o środki na prowadzenie badań naukowych. Szkoły wyższe stały się *kowalami własnego losu*, a odpowiedzialność za ich funkcjonowanie spoczęło na barkach władz uczelnianych (zarówno indywidualnych, jak i kolegialnych).

## Marka dyplomu

Głębokie zmiany w szkolnictwie wyższym przebiegały zgodnie z zasadami nowego menedżeryzmu (ang. *new managerialism*), który odnosił się zarówno do liberalnej ideologii, jak i do stosowania w uniwersytetach strategii biznesowych zaczerpniętych z organizacji sektora prywatnego (Deem 1998). W warunkach konkurencji wolnorynkowej, określanych w tym przypadku jako *quasi-rynek*, uczelnie musiały budować swoją markę na rynku edukacyjnym, na którym konkurencja między instytucjami edukacyjnymi jest największa.

Koncepcja marki (*brand*) w sferze szkolnictwa wyższego jest stosunkowo nowa i choć przez setki lat uczelnie starały się podkreślać swoją odrębność i wyjątkowość, to jednak marka uczelni oraz marka sygnowanego przez nią dyplomu to zjawiska relatywnie nowe. W sektorze przedsiębiorstw koncepcja marki pojawiła się w XIX wieku w konsekwencji umasowienia procesu produkcji oraz sprzedaży. Umasowienie produkcji spowodowało, że wiele domowych manufaktur upadło, a rosnąca ilość dóbr zaczęła być wytwarzana w dużych, ogólnokrajowych czy wręcz międzynarodowych przedsiębiorstwach. Na rynku dóbr konsumenckich pojawiły się produkty ponadregionalne, które musiały się wyróżniać po to, aby nie tylko zabiegać o przychyłność konsumentów, ale także tę przychyłność utrzymać. Postęp technologiczny powodował, że producenci nie tylko chcieli, żeby konsumenci kupowali określone produkty, lecz również żeby przyzwyczajali się do producentów ogólnokrajowych. Innymi słowy, społeczny fenomen „marki” pojawił się na rynku w momencie umasowienia procesu produkcji oraz wzrostu konkurencji na rynku dóbr konsumpcyjnych. Umasowienie produkcji spowodowało pojawienie się producentów ponadregionalnych, którzy pod jedną marką produkowali wiele różnych dóbr i sprzedawali na terenie całego kraju, a następnie zaczęli sprzedawać je za granicę. Zwiększyła się też szerokość asortymentu oferowanych produktów. W wyniku większej liczby producentów i produktów konsumenci przy wyborze produktów nie mogli dłużej się kierować wyłącznie doświadczeniem. Kupowali więcej produktów (zakupy zaczęły mieć charakter masowy), a także asortyment produktów, jakie mieli do wyboru, był znacznie szerszy. Ten rodzący się fenomen został po raz pierwszy opisany w roku 1900 przez Jamesa Waltera, który doznał teoretycznej konceptualizacji zjawiska marki czy *brandingu*, co uznaje się za począ-

tek rozwoju komercyjnych marek produktów (Molnarova, Jedlicka 2007). W tym sensie *branding* jest formą myślenia heurystycznego opartego na budowaniu pozytywnych skojarzeń, ponieważ marka nie jest niczym innym niż po prostu sumą cech, jakie ludzie przypisują produktom/usługom znajdującym się na rynku. Obraz ten może być bardzo niejednorodny, gdyż na wyobrażenia składa się suma subiektywnych odczuć oraz doświadczeń jednostek. Wyobrażenia dotyczą jakości oferowanego produktu, ale także mogą się odnosić do jakości posiadanego formalnego wykształcenia, którego świadectwem jest dyplom szkoły wyższej.

Marka nie jest jednak zjawiskiem prostym do analizy. Pod względem semiotycznym analiza marki może przebiegać na czterech poziomach (por. Rybansky, Prajova 2009, s. 1679):

- Markę możemy rozumieć przede wszystkim jako **znak użyteczny**, który odnosi się do praktycznego aspektu produktu, choćby takiego jak solidność, trwałość czy niezawodność. Dyplom szkoły wyższej ma bardzo określony wymiar użyteczny, ponieważ przekazuje pracodawcom (poprzez różne swe elementy) informację o zakresie wiedzy, kompetencjach i umiejętnościach uzyskanych na uczelni.
- Marka dyplomu to pewnego rodzaju **znak komercyjny**, który dotyczy jakościowego aspektu produktu, zwłaszcza w odniesieniu do ceny. Komponent komercyjny dyplomu wskazuje na poziom nakładów finansowych i czasowych oraz na ilość wysiłku włożonego w edukację na poziomie wyższym. Jest to o tyle istotne, że mówi pracodawcy nie tyle o zakresie wiedzy, kompetencji oraz umiejętności, ile przede wszystkim o ich jakości. Jednocześnie można się spodziewać, że posiadacz dyplomu będzie oczekiwał zwrotu nakładów w postaci odpowiedniego miejsca w hierarchii oraz wynagrodzenia za pracę. Posiadacze „markowych” dyplomów będą poszukiwali na rynku pracy takich posad, które pozwolą im na uzyskanie zwrotu poczynionych nakładów, a pracodawcy będą oferowali lepsze wynagrodzenie pracownikom, którzy więcej zainwestowali w siebie na etapie edukacji.
- Marka to znak o charakterze **społeczno-kulturowym**, który odnosi się do społecznych korzyści z faktu uzyskania dyplomu, jako członkostwa w grupie, do której się aspiruje, albo do ról, które się chce wypełniać. W systemie określanym przez Martina Trowa (1964) jako elitarny, gdy liczba studiujących była niewielka (poniżej 15% osób z danego rocznika), sam fakt uzyskania dyplomu szkoły wyższej miał ważny wymiar społeczno-kulturowy, a samo studiowanie na uniwersytecie było symbolem przynależności do elity. W masowym szkolnictwie wyższym fakt posiadania dyplomu szkoły wyższej jest już na tyle powszechny, że w zasadzie nie zawiera już pierwiastka „elitarnego”. Dlatego przy nieustannie rosnącej liczbie absolwentów szkół wyższych społeczno-kulturowy wymiar marki dyplomu odgrywa istotną rolę, będąc czynnikiem stratyfikującym niejednorodną społeczność absolwentów uczelni. Uzyskanie markowego dyplomu jest elementem budowania prestiżu społecznego i podnoszenia społecznej atrakcyjności, bo jednak w tym masowym systemie szkolnictwa wyższego nadal funkcjonują instytucje elitarne, których absolwenci tradycyjnie tworzyli elitę danego kraju.
- Marka to znak oddający pewną **mityczną wartość produktu**, ponieważ symbole często zawierają mity i legendy, które bezpośrednio odnoszą się do przeszłości. Nabywając określone dobra, ludzie kierują się również mitami i legendą, które to-

warzyszą marce. Tak jest też w przypadku dyplomu uczelni, którego marka zawiera w sobie pewien pierwiastek mityczny, przynależności do ponadczasowej społeczności akademickiej pracowników, studentów, a przede wszystkim absolwentów, wśród których często nie brakuje osób ponadprzeciętnych czy wręcz wybitnych. Marka posiadanego dyplomu daje zatem mityczne poczucie bycia częścią historii wielowiekowej uczelni, mitycznej wspólnoty absolwentów. Absolwenci korzystają z efektu aureoli legend i mitów narosłych wokół uczelni, wydziału czy też miasta, w którym studiowali. Często świecą jedynie światłem odbitym, ale jest ono bardzo intensywne, jeśli w danej społeczności akademickiej są prawdziwe gwiazdy.

Przywołanie koncepcji marki w kontekście szkolnictwa wyższego może się wydawać bardzo kontrowersyjne, ale, jak już wcześniej wskazaliśmy, urynkowanie szkolnictwa wyższego wprowadziło konkurencję między uczelniami, która w niekorzystnych warunkach demograficznych staje się walką o przetrwanie. Materialnym efektem kształcenia jest dyplom szkoły wyższej, który, zdaniem wielu badaczy, w społeczeństwie postindustrialnym przyjmuje formę *symbolicznej waluty* (Collins 1979), umożliwiającej mobilność wertykalną w strukturze społecznej, co oznacza możliwość projektowania trajektorii własnej kariery zawodowej. Według Osmo Kivinen oraz Heikki Silvennoinena (2002, s. 45–46) istotą edukacji można w zasadzie sprowadzić do łańcuszka następujących transakcji wymiennych: (a) naukę (wiedzę, umiejętności czy postawy) wymienia się na oceny oraz certyfikaty, które opierają się na tych ocenach; (a) kredencjały (dyplomy) są wymieniane na kontrakty regulujące warunki zatrudnienia na rynku pracy; a ostatecznie (3) wypracowane dobra i usługi są wymieniane na zarobki.

W świecie postindustrialnym jednostki podejmują kształcenie w celu uzyskania wiedzy oraz umiejętności pozwalających im na zajęcie społecznie atrakcyjnych pozycji społecznych na rynku pracy. Pozostaje kwestią sporu to, jak duża jest deterministyczna moc dyplomu oraz co w istocie dyplom oznacza w stosunku do jego właściciela. Nie ulega jednak wątpliwości, że dla większości studentów kształcenie ma charakter instrumentalny i jest traktowane jako trampolina do lukratywnej kariery zawodowej. Niezależnie od tego, co w rzeczywistości oznaczają świadectwa i dyplomy, wyższe wykształcenie jest niezwykle istotnym atrybutem na rynku pracy, który w znaczący sposób definiuje pozycję jednostki oraz perspektywę jej zatrudnienia. Wyniki badań przeprowadzonych wśród absolwentów szkół wyższych w krajach europejskich (Brennan, Kogan, Teichler, red. 1996) ujawniły, że ukończenie kształcenia na poziomie wyższym stało się typowym warunkiem ubiegania się o wysokie stanowiska na rynku pracy (*high-level occupations*). Tradycyjnie warunek posiadania wyższego wykształcenia dotyczył obejmowania wysokich stanowisk w sektorze publicznym, ale od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku również w sektorze prywatnym. Niemniej badania porównawcze wskazują, że im większa jest proporcja zatrudnienia w sektorze publicznym, tym większa jest populacja osób mających wyższe wykształcenie (por. Kivinen, Ahola, Kankaanpaa 1995). Z tych samych badań wynika, że osoby z wyższym wykształceniem znacznie częściej są zatrudniane w dużych przedsiębiorstwach (powyżej 500 pracowników), co oznacza, że im większy jest odsetek dużych przedsiębiorstw w gospodarce, tym większy odsetek zatrudnionych stanowią w społeczeństwie osoby z wyższym wykształceniem (Kivinen 1997). Cytowani autorzy tłumaczą to faktem, że specjalizacja wzrasta wraz wielkością przedsiębiorstwa,

a absolwenci szkół wyższych mają właśnie specjalistyczną wiedzę i pierwszą pracę znajdują w dużych korporacjach.

Warunek posiadania wyższego wykształcenia jest niewątpliwie bardzo istotny na rynku pracy (poza formą samozatrudnienia). Można zatem założyć, że jednostki podejmujące kształcenie kierują się – poza wrodzoną ciekawością świata – pragnieniem uzyskania jak najbardziej wartościowego (z indywidualnej perspektywy) dyplomu, który umożliwi im zajmowanie na rynku pracy pozycji adekwatnych do ich zainteresowań, a przede wszystkim zaspokajających ich aspiracje. Potencjalni studenci będą zatem wybierali te uczelnie, których renoma będzie maksymalizowała ich szanse na rynku pracy, bo, jak wskazuje David Labaree (1997, s. 4), rynek edukacyjny charakteryzuje skrajny wręcz indywidualizm (każdy działa niezależnie, na własny rachunek) oraz silny nacisk na przedsiębiorczość (każdy pracuje na siebie, będąc głównym beneficjentem własnych decyzji edukacyjnych) a także zawiera element indywidualnej kalkulacji (każdy ocenia warunki rynkowe z własnej perspektywy oraz biorąc pod uwagę własne predyspozycje i aspiracje). Rynek edukacyjny zawiera również pewną dozę nieracjonalności, ponieważ każdy znajduje się na łasce zbiorowego działania innych aktorów i np. nagłośniony medialnie przypadek jednego plagiatu obniża szansę na rynku pracy wszystkich absolwentów.

W Polsce rola marki dyplomu będzie z pewnością rosła, gdyż ekspansja szkolnictwa wyższego doprowadziła do sytuacji, w której niespełna 40% młodzieży z danego rocznika rozpoczyna studia na poziomie wyższym. Wraz z umasowieniem kształcenia na poziomie wyższym proces rekrutacji na stanowiska przeznaczone dla absolwentów uczelni również będzie miał charakter masowy. Proces rekrutacji – podobnie jak wiele innych aspektów funkcjonowania współczesnych korporacji – został podporządkowany regulacjom formalnym, a tam, gdzie nie mogło być to uregulowane formalnie (ze względu na obawy przed procesami o dyskryminację), pojawiły się nieformalne reguły postępowania. Im większą liczbę kandydatów rekrutuje firma, tym wyższe są koszty transakcyjne oraz silniejsze tendencje do tego, by je ograniczyć. W tym przypadku koszty transakcyjne to czas, jaki należy poświęcić na korespondencję z kandydatem, zebranie i weryfikację nadesłanych przez niego dokumentów oraz rozmowę z nim. Przy znacznej rotacji pracowników w przedsiębiorstwie (duża liczba wakatów), atrakcyjności firmy (duży poziom zainteresowania potencjalnym zatrudnieniem) oraz rosnącym bezrobociem wśród osób z wyższym wykształceniem (duża liczba potencjalnych kandydatów na pojawiające się wolne miejsca) koszty transakcyjne związane z procesem rekrutacji mogą być wysokie i uciążliwe. Jednocześnie rekrutacja pracowników – zwłaszcza na stanowiskach wymagających wysokich kwalifikacji – jest na tyle istotna, że nie można tego obowiązku powierzyć przypadkowej osobie, która akurat w tym okresie będzie miała wolny czas.

### **Postrzeganie marki dyplomu przez polskich pracodawców**

Badania empiryczne przeprowadzone przez nas w grupie najlepszych polskich pracodawców (Antonowicz, Krawczyk-Radwan, Walczak 2011) wskazują, że marka dyplomu ma największe znaczenie na etapie preselekcji. Nasze ustalenia nie pozostawiają wątpliwości, że konsumentami dyplomów (a więc wyższego wykształcenia) są pracodawcy. To pracodawcy bowiem, kierując się informacjami zawartymi w dyplomach, podejmują decyzję

o korzystaniu bądź niekorzystaniu z wiedzy oraz umiejętności ich posiadaczy. Dyplom jest formą komunikacji między światem edukacji a rynkiem pracy, zawiera informacje pozwalające pracodawcom na budowanie wyobrażeń o absolwentach. Te wyobrażenia są formą myślenia heurystycznego, upraszczają skomplikowaną rzeczywistość, ale równocześnie ograniczają koszty prowadzenia działalności gospodarczej, bo *marka dyplomu* jest koncepcją ekonomiczną i odnosi się bezpośrednio do relacji rynkowych.

Nasze badania miały charakter jakościowy i zostały przeprowadzone wśród 50 polskich pracodawców wybranych na podstawie dwóch rankingów studenckich (AISEC oraz Universe), a także jednego rankingu opartego na opiniach pracowników (Hewitt). Stosowaną techniką badawczą był indywidualny wywiad pogłębiony (IDI) przeprowadzony z osobami nadzorującymi bądź prowadzącymi proces rekrutacji. Wśród badanych przedsiębiorstw dominowały wielkie korporacje, dla których proces rekrutacji ma charakter scentralizowany, bezosobowy i w pewnym sensie masowy. Przedmiotem badania był proces rekrutacji osób na stanowiska specjalistów (*high-level occupations*) ze szczególnym ukierunkowaniem na rolę, jaką pełni dyplom (a w zasadzie jego marka) w procesie rekrutacji. Na początku warto jednak zaznaczyć, że dyplom uczelni będzie definiowany szeroko i realnie, czyli będzie się składał z dwóch elementów (a) dokumentu potwierdzającego ukończenie studiów w jednej z instytucji szkolnictwa wyższego ze stopniem licencjata, magistra/inżyniera bądź inżyniera (b) suplementu do dyplomu, który na mocy *Deklaracji Bolońskiej* stał się integralnym elementem dyplomu szkoły wyższej, dokumentującym całą historię procesu kształcenia na poziomie wyższym.

Badani przez nas pracodawcy przyznawali, że kierują się pewnego typu uogólnieniami, a wręcz intuicją, na którą są skazani w procesie rekrutacyjnym ze względu na niemożliwość pozyskania pełnej informacji, zwłaszcza gdy liczba kandydatów jest na tyle duża, że nie sposób ich wiedzy, umiejętności i cech osobowych zweryfikować podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Wiedza pracodawców (a konkretnie: osób odpowiedzialnych za rekrutację) dotycząca szkół wyższych, programów kształcenia, treści przekazywanych w toku odbywania studiów jest albo niepełna, albo wręcz znikoma. Przeprowadzając rekrutację, zwłaszcza na etapie preselekcji, muszą się posługiwać schematami heurystycznymi, których poznanie było celem naszego badania. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, gdy nie można dogłębnie poznać wszystkich kandydatów i nie istnieje pełna wiedza na ich temat. Wówczas proces preselekcji odbywa się na podstawie dostępnych informacji, czyli dyplomu oraz listu motywacyjnego. Pracodawcy muszą się nauczyć z nich korzystać, to znaczy z umieszczanych tam informacji uzyskiwać wartościową dla procesu rekrutacyjnego i użyteczną dla nich wiedzę. Inaczej mówiąc, potrzebny jest im klucz do „odszyfrowywania” informacji zawartych w dyplomie, do nadania im rekrutacyjnej wartości. Mówiąc krótko, pracodawcy starają się metodą dedukcji „odkodować” informacje zawarte w dyplomie na podstawie wiedzy skumulowanej w toku doświadczenia rekrutacyjnego, informacji potocznych czy „zastyszanych”, ale także źródeł bardziej weryfikowalnych, np. rankingów uczelni. Ich wiedza nie jest w żaden sposób usystematyzowana, czego zresztą mają pełną świadomość. Im bardziej proces rekrutacji jest bezosobowy i mechaniczny, tym większa jest rola marki dyplomów. Wprawdzie żaden z badanych pracodawców nie wskazał na uczelnie, których absolwentów zdecydowanie nie będzie zatrudniał, ale z łatwością wymieniane były szkoły wyższe, których absolwenci niemal automatycznie kwalifikują do etapu rozmów kwalifikacyjnych, choć, jak to wymownie ujął jeden z badanych zatrudnionych

w dziale ds. zasobów ludzkich: „[...] zdarzają się «cudowne białe kruki», czyli studenci z jakichś niszowych uczelni odznaczający się dużymi umiejętnościami, doświadczeniem, uczestnictwem w ciekawych projektach, ale są to jednak przypadki niezwykle rzadkie” Trzeba bowiem mieć na uwadze, że w społeczeństwie postindustrialnym wyższe wykształcenie jest inwestycją o dużym poziomie ryzyka. Oznacza to, że korzyści płynące z wykształcenia (certyfikowanego dyplomem szkoły wyższej) mogą być niepewne oraz nawet skrajnie nierówne. Dla jednych dyplom uczelni będzie *kredencjałem* o ogromnej wartości, ułatwiającym dostęp do wysokich, prestiżowych i dobrze opłacanych pozycji na rynku pracy. Dla innych będzie wyłącznie dokumentem, który ma znikomą wartość na rynku pracy, ponieważ ich posiadacze albo nie mogą znaleźć zatrudnienia, albo muszą podejmować pracę poniżej posiadanych kwalifikacji (ang. *overeducation*). Dla Urlicha Becka (1992) ryzyko edukacyjne związane jest przede wszystkim z selekcją „indywidualnych orientacji dotyczących kariery zawodowej, które oddziałują nawet wtedy, gdy «kariera przez wykształcenie» staje się iluzoryczna, a edukacja przekształca się w niezbędny środek przeciw degradacji i sama traci na wartości”. W sensie formalnym eliminowanie ryzyka odbywa się poprzez uczestnictwo w formalnym procesie kształcenia, które „[...] można pomyślnie zakończyć, przechodząc przez «zindywidualizowane ucho igielne» egzaminów, sprawdzianów, testów, które otwierają drogę do zindywidualizowanych dyplomów i kariery na rynku pracy”.

Wyniki badań pokazują jednoznacznie, że z powodu ograniczonych zasobów ludzkich oraz czasowych osoby zajmujące się rekrutacją pracowników nie są w stanie spotykać się ze wszystkimi kandydatami ubiegającymi się o posadę, a jednocześnie przedsiębiorstwa ogłaszające konkursy na stanowiska nie mogą zbyt wąsko definiować warunków, gdyż ograniczyłyby sobie swobodę wyboru. Dlatego też w ogłoszeniach o rekrutacji umieszczano możliwie szerokie warunki brzegowe (warunki minimum), aby nie zniechęcać potencjalnych kandydatów. Dokumenty potwierdzające określony poziom, tryb i kierunek kształcenia (a także uzyskane oceny) służą pracodawcom jako źródło informacji o potencjalnych kandydatach. Przedsiębiorcy, zmierzając do minimalizacji kosztów transakcyjnych związanych z rozpatrywaniem każdego podania z osobna, stosują pewne sito preselekcji eliminujące kandydatów, którzy wprawdzie spełniają warunki formalne, ale prawdopodobieństwo, że zostaną zakwalifikowani jest na tyle niewielkie, że nie warto poświęcać im czasu. Wstępna selekcja musi się odbywać na podstawie dostępnych, powszechnych, a przede wszystkim porównywalnych dokumentów, a takim właśnie dokumentem jest dyplom szkoły wyższej. **Siła marki dyplomu jest zdecydowanie największa w przypadku osób nie mających doświadczenia zawodowego, absolwentów szukających pracy krótko po ukończeniu studiów.** W tym kontekście naturalne jest pytanie, które elementy dyplomu decydują o marce dyplomu, ale odpowiedź na nie nie jest wcale prosta, ponieważ w zależności od typu poszukiwanych u pracownika kompetencji pracodawcy patrzą na dyplom (wraz z suplementem) w trzech wymiarach: (a) kulturowym, (b) kompetencyjnym oraz (c) osobowym.

Pierwszy, kulturowy wymiar dyplomu przejawia się w sytuacji, gdy pracodawcy nie mają wyraźnie sprecyzowanych oczekiwań w kwestii wiedzy oraz umiejętności absolwentów oraz są świadomi tego, że będą musieli sami, na swój koszt, wyszkolić ich w miejscu pracy (*in-house*). Dlatego liczy się dla nich potencjał absolwenta. W tym kontekście bardzo ważną wskazówką przy ocenie „rokowań” jest ukończona uczelnia. To ona informuje pra-

codawców o tym, kim jest kandydat. Można było jednak wywnioskować, że przede wszystkim sam fakt ukończenia edukacji w określonej uczelni, przejścia przez jej wewnętrzny system selekcji powoduje wzmocnienie pozycji kandydata w wyścigu rekrutacyjnym. Potwierdza to teorię Kenetha Arrowa (1973), że edukacja jest formą filtra rekrutacyjnego, a sam fakt przedostania się przez ten filtr stanowi ważną informację z punktu widzenia pracodawców. Pracodawcy uważają, że lepsze uczelnie przyciągają lepszych kandydatów na studia, mają lepszy mechanizm selekcji kandydatów i, mówiąc kolokwialnie, nie przyjmują przypadkowych osób. Ponadto studenci dobrych uczelni przechodzą rzetelną selekcję w trakcie procesu kształcenia (egzamin). Wreszcie ostatnią, choć być może najważniejszą przyczyną jest zaufanie do określonych instytucji, czyli wiara, że prestiżowe uczelnie nie fałszują procesu kształcenia, nie „handlują” dyplomami, kierując się wyłącznie chęcią krótkoterminowego zysku

Drugi wyodrębniony przez nas wymiar dyplomu ma charakter kompetencyjny i obserwowany jest tam, gdzie pracodawcy mają bardzo wyraźne i precyzyjnie sformułowane oczekiwania w kwestii kompetencji absolwentów. Dotyczy to zwłaszcza stanowisk specjalistycznych. W tym przypadku pracodawcy sięgają przede wszystkim do suplementu do dyplomu, aby zweryfikować, czy kandydat ma oczekiwane kompetencje i na jakim poziomie. Kompetencyjny wymiar dyplomu jest znacznie bardziej widoczny na stanowiskach wymagających gotowej wiedzy oraz umiejętności, zakres kompetencji odczytywany jest z listy przedmiotów w suplementie, poziom kompetencji jest demonstrowany przez oceny, a nazwa uczelni (jeśli jest identyfikowalna) stanowi gwarancję rzetelności uzyskanych ocen. W tym przypadku najbardziej istotnym elementem dyplomu, który można nazwać selekcyjnym, jest kierunek studiów. W sytuacji, gdy pracodawcy mają precyzyjnie zdefiniowane oczekiwania, informacja o ukończonym kierunku studiów wystarcza do uzyskania wiedzy o kompetencjach absolwenta.

Trzeci, osobowy wymiar dyplomu dostarcza informacji o postawach i wartościach absolwenta. Jest to wymiar dyplomu, który najtrudniej zoperacjonalizować, ponieważ ocena marki dyplomu w tym wymiarze jest bardziej niż poprzednie efektem indywidualnych biografii i doświadczeń osób prowadzących rekrutację, a jednocześnie jest silniej powiązana z pozostałymi dokumentami wymaganymi w procesie rekrutacji, takimi jak list motywacyjny. Ciekawe jest to, że przynajmniej niektórzy pracodawcy mieli poważne wątpliwości co do prostej zależności mówiącej o tym, że dobrzy studenci będą dobrymi pracownikami, ponieważ świat akademicki i rynek pracy to jednak dwie różne od siebie rzeczywistości. Gdy chodzi o wymiar osobowy dyplomu, to elementem dyplomu budzącym skrajnie odmienne interpretacje były oceny (oraz ich średnia) umieszczone w suplementie. Dobra średnia jest zawsze odczytywana pozytywnie. Z kolei bardzo wysoka średnia ocen jest postrzegana jako atrybut jednostek mających wysokie kompetencje (i wysokie oczekiwania), ale często niezdolnych do pracy w zespołach. Oceny znajdujące się w suplementie do dyplomu to nie tylko „sucha” średnia, ale także dynamiczny obraz rozwoju człowieka przez trzy, pięć, a czasami więcej lat. Oceny – poza odzwierciedleniem wiedzy oraz umiejętności – pokazują również wiele cech osobowych, takich jak systematyczność, pracowitość czy wreszcie to, jak dana osoba rozwijała się na studiach, które przedmioty były dla niej łatwiejsze (które obszary wiedzy dodatkowo zgłębiała w okresie studiów), a których zaliczenie przychodziło im z większym trudem. Pracodawcy czy osoby rekrutujące podkreślali, że analizują oceny umieszczone w suplementie do dyplomu i interpretują je przez

pryzmat własnych doświadczeń. Dokonywana przez pracodawców analiza nie tylko ocenia, ale także wyboru przedmiotów pokazuje również, czy dana osoba ma ukierunkowane zainteresowania i realizując je, potrafi stawiać sobie wyzwania, ambitne cele, czy raczej zmierza po linii najmniejszego oporu. Nie ma w tym wypadku prostej i uniwersalnej zależności, ale mimo wszystko ocena na dyplomie wraz z suplementem do dyplomu są dla pracodawców ważnym źródłem informacji o absolwencie jako o człowieku. Na ich podstawie podejmują heurystyczne – ale nie przypadkowe czy afektywne – decyzje dotyczące przydatności rynkowej absolwenta.

## Marka dyplomu barometrem dla polskich uczelni

W niniejszym artykule staraliśmy się pokazać, że marka dyplomu uczelni będzie odgrywała coraz większą rolę na rynku pracy. Na markę dyplomu składa się wiele czynników, w tym również marka uczelni, zwłaszcza w kulturowym oraz kompetencyjnym wymiarze dyplomu. Jest to bardzo istotne, gdyż w najbliższych latach polskie szkolnictwo wyższe będzie musiało stawić czoła ogromnemu wyzwaniu natury demograficznej, w wyniku którego zostanie ograniczony popyt na kształcenie na poziomie wyższym. Maturzyści – których liczba do roku 2025 będzie konsekwentnie maleć i zmniejszy się o 30% – zdecydują, które ze szkół wyższych wypadną z rynku edukacyjnego (to w przypadku uczelni niepublicznych) bądź zostaną zepchnięte na margines (uczelnie publiczne). Władze polskich uczelni powinny coraz bardziej zwracać uwagę na to, komu przyznają dyplomy, ponieważ ich nadmierna „produkcja” spowoduje, że w dłuższym okresie ich wartość będzie malała, a więc liczba chętnych do pozyskania takiego dyplomu również spadnie. W okresie długotrwałego niżu demograficznego oznacza to dla uczelni wyrok. W związku z tym, że rynek polskich szkół wyższych ma charakter segmentowy (tzn. tego samego typu usługi oferowane są zarówno w systemie płatnym, jak i bezpłatnym), brzemień niżu demograficznego dotknie uczelni niepublicznych. Można jednak założyć, że nie tylko koszt kształcenia, ale również maksymalizacja szans uzyskania dobrej pracy stanie się ważnym czynnikiem determinującym wybór miasta, uczelni czy kierunku studiów. Jeśli potraktujemy wykształcenie jako inwestycję, można zakładać, że stopniowo, ale jednak, będzie rosła skłonność do zwiększania prywatnych inwestycji w kształcenie na poziomie wyższym w celu maksymalizacji szans na sukces zawodowy. Przyszli studenci będą gotowi płacić za kształcenie pod warunkiem, że ta inwestycja im się w przyszłości zwróci. Rynek pracy jest już bowiem nasycony osobami z wyższym wykształceniem i samo wykształcenie w zasadzie nie gwarantuje sukcesu na rynku pracy, ale pozostaje warunkiem koniecznym do uczestnictwa w wyścigu o najlepsze miejsca zatrudnienia. Dywersyfikacja jakości (wartości) kształcenia – w sensie instrumentalnym będąca naturalną konsekwencją umasowienia szkolnictwa wyższego – prowadzi do wzrostu znaczenia marki dyplomów poszczególnych uczelni na rynku pracy. Badania empiryczne wskazują, że przy bezosobowych procesach rekrutacyjnych w dużych przedsiębiorstwach, drugim etapem rekrutacji jest właśnie selekcja dokonywana na podstawie marki dyplomu. Marka dyplomu tworzy się niezależnie na każdym z czterech (wymienionych wyżej) poziomów, budując wyobrażenia społeczne o absolwencie uczelni.



Dotyczy to zwłaszcza pracodawców, którzy w bezosobowym, masowym procesie rekrutacji, szukając pracowników na rynku pracy, nie tylko są zmuszeni do kierowania się marką dyplomów, ale, co ważniejsze, od umiejętności właściwej oceny marki dyplomu zależy ich sukces gospodarczy. Okres transformacji polskiego szkolnictwa wyższego, lawinowy wzrost liczby uczelni niepublicznych, wprowadzanie trzystopniowego modelu studiów oraz turbulencje związane nowym nazewnictwem uczelni spowodowały, że wiedza pracodawców o szkolnictwie wyższym jest niewielka. Nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym, w wyniku której godło państwowe na dyplomie zostanie zastąpione herbem uczelni, będzie dodatkowo skłaniać władze polskich szkół wyższych do budowania marki uczelni. Od marki dyplomów wydawanych przez uczelnie będzie zależała przyszłość uczelni niepublicznych, dla których może to być walka o przetrwanie. Również los uczelni publicznych zależy od marki wydawanych przez nie dyplomów. Struktura budżetów polskich uczelni publicznych (zwłaszcza uniwersytetów) wskazuje, że liczna kadra dydaktyczna oraz unowocześniona i rozbudowywana w okresie koniunktury edukacyjnej infrastruktura dydaktyczna wymagają wysokiego poziomu finansowania, który, przy spadającej liczbie studentów, może być trudny do osiągnięcia.

Dotychczas w polskim szkolnictwie wyższym marka dyplomu uczelni nie odgrywała znaczącej roli, ponieważ duże zaległości edukacyjne, a przede wszystkim koniunktura demograficzna zapewniały wystarczająco wysoki poziom popytu na usługi edukacyjne w szkolnictwie wyższym. Ten okres już minął i w nadchodzących latach rywalizacja o studentów będzie coraz większa, a marka dyplomu już zaczyna odgrywać decydującą rolę w tym, która uczelnia pozostanie na rynku edukacyjnym, która zaś będzie musiała przejść głęboką restrukturyzację lub po prostu zniknąć z rynku.

## Bibliografia

**Antonowicz D., Krawczyk-Radwan M., Walczak D. 2011**

*Marka dyplomu*, Warszawa (w druku).

**Arrow K. 1973**

*Higher Education as a Filter*, „Journal of Public Economics”, t. 1, s. 193–216.

**Beck U. 1992**

*Risk Society: Towards a New Modernity*, Sage, New Delhi.

**Becker G. 1964**

*Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago.

**Bell D. 1973**

*The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York.

**Beveridge W. 1944**

*Full Employment in a Free Society*, Allen & Unwin, London.

**Brennan J., Kogan M., Teichler U. (red.) 1996**

*Higher Education and Work*, Jessica Kingsley Publishers, London.

**Collins R. 1979**

*Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*, „American Sociological Review”, nr 36, s. 1002–1019.

**Deem R. 1998**

*New Managerialism in Higher Education. The Management of Performances and Cultures in Universities*, „International Studies in the Sociology of Education”, nr 8(1), s. 473–498

**Domański H. 1990**

*Hierarchie i bariery społeczne lat dziewięćdziesiątych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

**Drucker P. 1969**

*The Age of Discontinuity*, Harper & Row, New York.

**Gorlewski B., Antonowicz D. 2011**

*Demograficzne tsunami. Raport na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, Instytut Sokratesa, Warszawa ([http://instytut sokratesa.pl/pliki/Demograficzne\\_Tsunami\\_Instytut\\_Sokratesa.pdf](http://instytut sokratesa.pl/pliki/Demograficzne_Tsunami_Instytut_Sokratesa.pdf)).

**Jabłocka J. 2002**

*Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii*, w: M. Wójcicka (red.): *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Kivinen O. 1997**

*Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, „Higher Education in Europe”, t. XXII, nr 443–455.

**Kivinen O., Ahola S., Kankaanpää A. 1995**

*Current and the Future Demand for Graduates. Problem of Comparative Analysis*, „European Journal of Education”, nr 30(2), s. 187–203.

**Kivinen O., Silvennoinen H. 2002**

*Changing Relations between Education and Work. On the Mechanisms and Outcomes of the Educational System*, „International Journal of Lifelong Education”, t. 21, nr 1, s. 44–54.

**Kwiek M. 2006**

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

**Kwiek M. 2009**

*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.

**Labaree D. 1997**

*How to Succeed in School without Learning. The Credentials Race in American Education*, Yale University Press, New Heaven – London.

**Misztal B. (red.) 2000**

*Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, Universitas, Warszawa.

**Molnarova D., Jedlicka M. 2007**

*Building and Management of Brands in a Competitive Environment. New Trends in Marketing Management Aimed at Increasing the Competitiveness of the Enterprise*, Trnava.

**Pachociński R. 2004**

*Kierunki reform szkolnictwa wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

**Pollitt C. 1990**

*Managerialism and the Public Services. The Anglo-American Experience*, Oxford.

**Rybansky R., Prajova V. 2009**

*Communication with Customers via Brand*, „Annals of DAAAM” (Danube Adria Association for Automation and Manufacturing), t. 20, nr 1679–1680.

**Schultz T. 1971**

*Investment in Human Capital: The Role of Education and Research*, The Free Press / Collier-Macmillan, London.

**Stehr N. 1994**

*Knowledge Societies*, Sage, London.

**Strategia... 2010**

*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku*, Ernst & Young, Warszawa.

**Teepie G. 1995**

*Globalization and the Decline of Social Reform*, Garamond Press, Toronto.

**Trow M. 1973**

*Problem in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley.

**Wójcicka M. (red.) 2002**

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

# Emilia Werner

## Absolwent szkoły wyższej – sylwetka w kontekście społecznym

Autorka proponuje uniwersalną klasyfikację sylwetki absolwenta szkoły wyższej w kategoriach „absolwent – człowiek wykształcony”, „absolwent – człowiek wykwalifikowany”. Różnica między nimi dotyczy motywacji do uzyskania szerszego zakresu wiedzy niż konieczny do pracy w zawodzie oraz na wykorzystaniu zdobytej wiedzy do celów szerszych niż praca. Kwestię tę opisuje na tle warunków społeczno-ekonomicznych współczesnej Polski, które sprawiają, że – mimo wzrostu liczby osób wykształconych oraz dużej wartości indywidualnej wykształcenia – użyteczność wykształcenia dla jednostki bywa problematyczna.

W artykule zostały przedstawione wybrane wyniki badań Bilansu Kapitału Ludzkiego, które wskazują na pewne wady i luki w przygotowaniu zawodowym absolwentów szkół wyższych. Autorka omawia także tendencje w kształtowaniu sylwetki absolwenta szkoły wyższej (coraz większe oddziaływanie na jej cechy, zwłaszcza w aspekcie kwalifikacji zawodowych, studentów – klientów rynku edukacji, którzy chcą mieć wpływ na zawartość programową poszczególnych kierunków studiów). Rozważania kończy stwierdzeniem, że istnieje potrzeba, aby sylwetka absolwenta szkoły wyższej zawierała cechy obu przedstawionych w artykule typów sylwetki absolwenta, gdyż takie są wymagania kolejnego etapu rozwoju społecznego – społeczeństwa mądrości.

Słowa kluczowe: absolwent szkoły wyższej, sylwetka absolwenta szkoły wyższej, kształtowanie sylwetki absolwenta szkoły wyższej, wykształcenie, kwalifikacje, wartość wykształcenia, rynek pracy.

### Wprowadzenie

Każdego roku mury uczelni opuszcza wiele tysięcy absolwentów. Fakt ten, poza statystycznym odnotowaniem, niesie ze sobą wiele problemów. Opisy sylwetek absolwentów różnych kierunków studiów są opracowywane i publikowane przez szkoły wyższe. Celem niniejszego artykułu nie jest tworzenie jeszcze jednego opisu ani opisu zagregowanego ale raczej podzielenie się refleksjami nad tym, kim stają się ludzie kończący studia wyższe, jak wykorzystują zdobytą wiedzę oraz jakie mają ku temu warunki. Wymienione wyżej problemy zostaną ujęte w kontekście współczesnego społeczeństwa polskiego.

Punktem wyjścia do rozważań o sylwetce absolwenta szkoły wyższej jest zwrócenie uwagi na fakt, że absolwentów można uważać za:

- ludzi wykształconych, co łączy się z określoną postawą wobec świata, innych ludzi i środowiska przyrodniczego, oraz
- ludzi wykwalifikowanych, co łączy się z kolei z uczestnictwem w rynku pracy, obejmowaniem odpowiednich stanowisk, uzyskiwaniem stosownej pozycji społeczno-zawodowej.

Na podstawie danych pochodzących z przeprowadzonych już badań i analiz zostanie przedstawiony materiał obrazujący następujące tezy:

- Wykształcenie wyższe zajmuje wysoką pozycję w hierarchii wartości społeczeństwa.
- Kwalifikacje uzyskane na studiach wyższych nie zawsze gwarantują stosowną pozycję na rynku pracy. Z tą tezą wiążą się następujące problemy:
  - problem formalnych wymagań kwalifikacyjnych;
  - problem procesu wyboru zawodu;
  - problem jakości kwalifikacji w stosunku do wymagań rynku pracy.
- Istnieje obecnie tendencja do „demokratyzacji” procesu tworzenia programów kształcenia w szkole wyższej (wpływ studentów i kandydatów na studia na tworzenie tych programów).
- Zakłada się, że pojęcia „człowiek wykształcony” i „człowiek wykwalifikowany” nie muszą opisywać tego samego człowieka – absolwenta szkoły wyższej.

### **Sylwetka absolwenta szkoły wyższej w kontekście wykształcenia jako wartości społecznej i indywidualnej**

Wartość wykształcenia można uznać za końcowy rezultat edukacji, rozszerzając go niejako na inne wartości, którym wykształcenie może służyć.

Wykształcenie jest wartością ogólnospołeczną, powszechnie akceptowaną, a we współczesnej cywilizacji, zwłaszcza europejskiej, może pretendować nawet do wartości uniwersalnej. Prawo zdobywania wykształcenia na każdym poziomie zostało zapisane w traktatach międzynarodowych i krajowych jako fundamentalne prawo człowieka. Wykształcenie uważane jest zarówno za źródło zdolności do efektywnej pracy, jak i za zdolność do życia racjonalnego poza pracą.

Od początku lat dziewięćdziesiątych następuje stały wzrost aspiracji edukacyjnych polskiego społeczeństwa. W Polsce niemal co drugi młody człowiek jest studentem szkoły wyższej. W Irlandii – co czwarty, a w Wielkiej Brytanii – jedynie co piąty<sup>1</sup>. Na tę wysoką pozycję wykształcenia – w mniemaniu ludzi kształcących się bądź chcących się kształcić – mają wpływ, jak wspomniano wyżej, inne wartości, które można zdobyć dzięki niemu. Pomijając pewną różnorodność podejścia specjalistów do zagadnienia efektów wykształcenia, człowiek po ukończeniu studiów chciałby mieć odpowiadający jego aspiracjom status społeczny, czyli społeczną wartość, która wyznacza zakres wielkości prestiżu, szacunku i autorytetu należnego danej jednostce. Wielu kandydatom i osobom kończącym studia

<sup>1</sup> <http://praca.wp.pl>

chodzi zwłaszcza o prestiż formalny, gdyż uważają osiągnięcie wyższego wykształcenia za osobistą zasługę. I znów odnosząc się w opisany wyżej sposób do przeszłości, w czasach, kiedy wykształcenie nie było przedmiotem polityki społecznej, zmierzającej do jego możliwie najszerzego zasięgu, zdobycie wykształcenia niejako automatycznie oznaczało osiągnięcie prestiżu. Obecnie nie jest to takie proste. Nie jest łatwo precyzyjnie obliczyć użyteczność wykształcenia dla ogółu społeczeństwa oraz dla jednostki. Efekty ekonomiczne wykształcenia są przedmiotem rozważań badaczy z tej dziedziny (por. np. Strawiński 2006; 2009). Daje się jednak zauważyć, iż użyteczność wykształcenia dla pojedynczego człowieka może być nie całkiem adekwatna do miejsca, jakie zajmuje wykształcenie w jego hierarchii wartości. Aby mieć jakkolwiek pracę, absolwenci szkół wyższych godzą się na stanowiska o mniejszych wymaganiach. Mimo to potrzeba uzyskania coraz to wyższego poziomu kwalifikacji zawodowych poprzez wyższe wykształcenie jest dominująca. Spowodowały to, po pierwsze, szybkie i spektakularne kariery „młodych po studiach” z początków przemian gospodarczych. Powstało wówczas trwałe przekonanie, że wykształcenie wyższe gwarantuje dobrą posadę i wysokie wynagrodzenie. Drugą przyczyną było i jest bezrobocie. W powszechnym przekonaniu przeciwdziałaniem zjawisku bezrobocia jest zdobywanie kolejnych etapów wykształcenia, liczba doktorantów rośnie w naszym kraju od kilku lat. Bilans Kapitału Ludzkiego przeprowadzony w Polsce wykazuje, że studenci liczą na wymierne efekty kształcenia na studiach wyższych sądząc, że wiedza i umiejętności zdobyte w trakcie studiów pozwolą im w przyszłości znaleźć dobrą pracę. Taką opinię najczęściej wyrażają studenci politechnik, uczelni ekonomicznych, akademii wychowania fizycznego i szkół artystycznych. Najslabiej swoje szanse rynkowe wiążą z kierunkiem kształcenia osoby studiujące na uniwersytetach i uczelniach kościelnych (*Bilans...* 2011). Podobne wyniki odnotowują badania Centrum Badania Opinii Społecznej – przydatność wykształcenia w życiu zawodowym zależy w znacznym stopniu od kierunku, w jakim kształcili się badani: „W roku bieżącym [2010] wykształcenie w pracy zawodowej najczęściej wykorzystywały osoby ze specjalnością prawną-administracyjną, humanistyczno-społeczną i pedagogiczną oraz ekonomiczno-handlową i medyczną (ponad 80 proc.). Najrzadziej natomiast robiły to osoby z wykształceniem rolniczym, wśród których prawie co trzecia zadeklarowała, że w ogóle nie wykorzystuje swoich kwalifikacji”<sup>2</sup>.

Uogólniając, można stwierdzić, że występują dwie postawy, jakie można przybrać wobec wartości, które chce się osiągnąć dzięki wykształceniu:

- Droga sukcesu życiowego, zwana „wyścigiem szczurów”. Stawianie na szybkość i ruchliwość, gotowość na wszystko. Najważniejszą wyznawaną i realizowaną wartością jest pieniądź.
- Optymalizacja kariery zawodowej. Przekonanie, że trzeba zarabiać, ale nie należy być ani szczególnie wybrednym, ani przesadnie ambitnym. Najważniejszymi wartościami są rozwój duchowy, rodzina i spokój.

Mówiąc o postawach wobec wykształcenia, ma się na uwadze, że zrozumieliśmy względów, przede wszystkim młodzież. Dla przedstawicieli obu postaw wykształcenie ma wartość ale, jak twierdzi wielu badaczy, przestało ono pełnić rolę autoteliczną i występuje jako wartość instrumentalna (Fatyga 2008).

<sup>2</sup> [www.naukawpolsce.pap.pl](http://www.naukawpolsce.pap.pl)

## Sylwetka absolwenta szkoły wyższej jako uczestnika rynku pracy – człowieka wykwalifikowanego

Określenie ogólnego kształtu sylwetki uczestnika rynku pracy jest ujęte w strukturę prawną (*Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, dalej: *Rozporządzenie...* 2008). Układ wszystkich specjalności i stanowisk występujących na rynku pracy ma charakter hierarchiczny, charakteryzuje się rosnącą złożonością, trudnością oraz odpowiedzialnością zadań zawodowych wykonywanych przez pracownika. Uwzględniono w nim cztery szerokie poziomy kwalifikacji, które zdefiniowano w odniesieniu do poziomów wykształcenia określonych w Międzynarodowej Klasyfikacji Standardów Edukacyjnych (ISCED 97), przyjętej na 29. sesji UNESCO w roku 1997:

- Pierwszy poziom kwalifikacji (oznaczający kwalifikacje elementarne) odniesiono do pierwszego poziomu wykształcenia uzyskiwanego w szkole podstawowej.
- Drugi poziom kwalifikacji odniesiono do drugiego poziomu wykształcenia uzyskiwanego w gimnazjum oraz do trzeciego poziomu wykształcenia uzyskiwanego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i zasadniczej szkole zawodowej.
- Trzeci poziom kwalifikacji odniesiono do czwartego poziomu wykształcenia, uzyskiwanego w szkole policealnej oraz do trzeciego poziomu wykształcenia, uzyskiwanego w technikum.
- Czwarty poziom kwalifikacji odniesiono do piątego poziomu wykształcenia uzyskiwanego na studiach wyższych zawodowych, studiach magisterskich i studiach podyplomowych oraz do szóstego poziomu wykształcenia, uzyskiwanego na studiach doktoranckich.

Układ grup zawodowych i poziomów klasyfikacji ilustruje tabela 1.

**Tabela 1**  
Grupy wielkie klasyfikacji i poziomy kwalifikacji

Numer grupy	Nazwa grupy wielkiej	Poziom kwalifikacji
1	Przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy	–
2	Specjaliści	4
3	Technicy i inny średni personel	3
4	Pracownicy biurowi	2 lub 3
5	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	2 lub 3
6	Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	2
7	Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	2
8	Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	2
9	Pracownicy przy pracach prostych	1
10	Sily zbrojne	–

Źródło: *Rozporządzenie...* 2004.

Absolwenci szkół wyższych z założenia powinni przynajmniej aspirować do grupy pierwszej, a przede wszystkim do grupy drugiej przedstawionej hierarchii. W grupie pierwszej znajdują się zawody związane z realizowaniem podstawowych celów i kierunków polityki państwa (kierownicy jednostek administracji publicznej oraz kierownicy przedsiębiorstw i ich wewnętrznych jednostek). Jak widać, nie określono tu wymaganego poziomu kwalifikacji, gdyż w grę mogą wchodzić aspekty polityczne lub po prostu to, co można nazwać samorodnym talentem przywódczym. Wymagania, i to wysokie, dotyczą grupy specjalistów. Znajdują się w niej zawody wymagające posiadania wysokiego poziomu wiedzy, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych. Do głównych zadań specjalistów należy wdrażanie koncepcji i teorii naukowych lub artystycznych, powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez badania i twórczość oraz systematyczne nauczanie w tym zakresie (*Rozporządzenie...* 2004). I to o nich zwłaszcza można mówić, że są osobami, których nazwalibyśmy ludźmi wykwalifikowanymi (choć wykwalifikowanie dotyczy każdej z wymienionych grup).

Zgodnie z danymi Bilansu Kapitału Ludzkiego (2011), badani studenci najczęściej planują pracować jako specjaliści. Istnieje jednak duża grupa respondentów, którzy zaniżają własne aspiracje zawodowe i planują podjąć zatrudnienie na stanowiskach przeznaczonych dla osób z wykształceniem co najwyżej średnim. Należy też obalić mit, że absolwenci polskich szkół wyższych zazwyczaj widzą się w roli przyszłych dyrektorów generalnych czy reprezentantów władz publicznych – odsetek badanych, którzy mają tak wysokie aspiracje jest raczej niski (*Bilans...* 2011).

Wszystkie stanowiska, w tym specjalistów, są dość precyzyjnie opisane. Opisy te zawierają: zadania i czynności robocze, środowisko pracy, wymagania psychologiczne, wymagania fizyczne i zdrowotne oraz warunki podjęcia pracy w zawodzie (z uwzględnieniem poziomu i kierunku wykształcenia), a ponadto możliwość awansu w hierarchii zawodowej i zawody pokrewne. Opisów dokonano na podstawie badań. Od początku lat dziewięćdziesiątych w badania te zaangażowane były urzędy pracy i instytuty. Są uzupełniane i publikowane w różnych wersjach w Internecie, dysponują nimi urzędy pracy i biura karier. Opisy te mają służyć przede wszystkim kandydatom do różnych zawodów do tego, aby mogli w miarę precyzyjne określić siebie na tle wymagań dla danego stanowiska oraz ustalić, czy zaistnieje spójność między ich tożsamością osobową i planowaną tożsamością zawodową. Na podstawie opisów stanowisk można też powiedzieć coś konkretnego o kształcie sylwetki absolwenta kierunku, który predestynuje do objęcia danego stanowiska. Szczególnie istotne, zwłaszcza mając na uwadze sylwetkę przyszłego absolwenta, wydawałoby się poznanie przez niego zawartych w opisach wymagań psychologicznych. Osoba o wysokim poczuciu tożsamości swej osobowości z wybranym rodzajem zajęcia (zawodem) ma jasny i stabilny obraz swoich celów, zainteresowań i umiejętności (Paskowska-Rogacz 2004). Ponadto znajomość siebie pozwala na odnalezienie umiejętności uniwersalnych, jakie się posiada, a które mogą być wykorzystane jako uzupełnienie właściwych kwalifikacji zawodowych. Na ogół uważa się, że umiejętności uniwersalne to te, które mająca je osoba może wykorzystywać niezależnie od posiadanych konkretnych kwalifikacji zawodowych. Zaliczamy do nich:

- umiejętności interpersonalne (zdolności komunikacyjne, przywódcze, zarządzanie zespołem, motywowanie itd.);



- umiejętności techniczne (znajomość ogólnie stosowanego sprzętu, zwłaszcza komputera, czasem też znajomość oprogramowania lub nawet umiejętność naprawy sprzętu);
- umiejętności analityczne (umiejętność dokonania analizy statystycznej, radzenia sobie z liczeniem, cenną umiejętnością jest umiejętność zaplanowania, a może i przeprowadzenia, procesu zdobywania informacji).

Omawiane opisy mogą sprawiać wrażenie zbyt prostych, ale to stanowi o ich pewnej uniwersalności. O czym warto przy tym wspomnieć? Z moich obserwacji podczas pełnienia obowiązków zawodowych wynika, że nie ma powszechnego przekonania, iż wybór zawodu jest procesem złożonym i czasem długotrwałym oraz że istnieją narzędzia pomocne w tym procesie, choćby w formie wyżej omówionej. Ludzie nie zawsze zdobywają kwalifikacje właściwe dla siebie, chociaż przeczą temu wyniki badań przeprowadzonych w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego – większość badanych studentów oceniła, że podjęła dobrą decyzję, wybierając taką, a nie inną uczelnię i kierunek. W tym samym źródle opisane są jednak wyniki badań, według których studenci, a zatem przyszli absolwenci, mają niski poziom wiedzy i świadomości tego, czym są kompetencje. Mają także problemy z adekwatną oceną poziomu posiadanych umiejętności. Jako jedną z przyczyn tego stanu wskazuje się brak wystarczającej informacji rynkowej, a także nierozwinięty system doradztwa zawodowego (*Bilans... 2011*). Od siebie dodam – niską świadomość, że takowe doradztwo jest w ogóle potrzebne.

Dla absolwentów – ludzi wykwalifikowanych – nie bez znaczenia jest również fakt, że w dzisiejszej rzeczywistości istnieje konieczność posiadania alternatywnych możliwości zawodowych.

Oprócz problemu samookreślenia sylwetki przez kandydata do zawodu i potencjalnego absolwenta istnieje kwestia określenia sylwetki absolwenta – „człowieka wykwalifikowanego” przez uczelnię oraz dostosowania programu kształcenia do wymagań możliwego do objęcia stanowiska. Obecnie szkoły wyższe w Polsce są zaangażowane w prace wdrożeniowe Krajowych Ram Kwalifikacji. Bardzo ważne jest zaakcentowanie, że punktem wyjścia do tych prac jest zdefiniowanie sylwetki absolwenta danego kierunku. Absolwent, w trakcie studiów, powinien oprócz wiedzy uzyskać określone umiejętności i kompetencje. Niestety, wiele wydziałów nie dysponuje przydatną do realizacji definicją określającą, kim jest, w znaczeniu zawodowym, absolwent danego kierunku. Można założyć, że każda ze specjalności generuje własną część sylwetki absolwenta. Otwarte pozostaje pytanie, czy „suma sylwetek absolwenta” specjalności daje sylwetkę całego kierunku? Jest to problem wymagający rozwiązania dzięki wspólnej pracy i dyskusji dydaktyków<sup>3</sup>.

W ocenie studentów i absolwentów istnieją przedmioty chybione. Czy rzeczywiście? A może taka ocena wynika z niewiedzy, do jakiego rodzaju pracy dany kierunek predysponuje oraz jak ja się w tym znajdują?

Następny problem: czy program kształcenia powinien pozwolić zdobyć studentowi i absolwentowi kwalifikacje psychologiczne, kompetencje społeczne? Jak na przykład przełożyć na program kształcenia wymagania psychologiczne specjalisty do spraw marketingu:

<sup>3</sup> Por. artykuł Lidii Białoń w niniejszym tomie.

- łatwe nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z innymi ludźmi;
- odpowiednie argumentowanie;
- przekonywanie innych do swojego zdania;
- podejmowanie niejednokrotnie decyzji niepopularnych;
- odporność na stres;
- zrównoważenie psychiczne i opanowanie w sytuacjach trudnych.

Być może nie należy tu rozważać kwestii przedmiotów. Może wystarczyłyby postawy dydaktyków, stwarzające korzystne warunki w środowisku uczelni do kształtowania tego rodzaju kompetencji wśród studentów, a w konsekwencji – absolwentów szkół wyższych.

Według Bilansu Kapitału Ludzkiego, dla pracodawców, oprócz kompetencji zawodowych, okazują się ważne kompetencje samoorganizacyjne (42%) oraz kompetencje interpersonalne (38%). Badani studenci, przyszli absolwenci, wysoko oceniają swe umiejętności społeczne, w tym umiejętność współpracy, co stoi w pewnej sprzeczności z oceną pracodawców, którzy jeśliby mieli możliwość podniesienia poziomu umiejętności swoich pracowników, to skupiliby uwagę (również poza umiejętnościami zawodowymi, związanymi z danym stanowiskiem) na kompetencjach obejmujących organizację pracy własnej i przejawianie inicjatywy (24% pracodawców) oraz kompetencjach związanych z kontaktami z innymi ludźmi i umiejętnością pracy w zespole (18%).

W Bilansie wykazano wiele luk i braków kompetencyjnych, które charakteryzują sylwetki zawodowe absolwentów polskich uczelni.

W przypadku specjalistów w dziedzinie nauczania i wychowania stwierdzono braki kompetencyjne dotyczące komunikatywności, samodzielności, umiejętności twórczych, dyspozycyjności, staranności, skrupulatności, dokładności i dbałości o szczegóły.

W przypadku specjalistów do spraw ekonomicznych i zarządzania zidentyfikowano luki w zakresie takich kompetencji zawodowych jak umiejętność oceny sytuacji finansowej przedsiębiorstwa, znajomość zagadnień procesu rozliczania, znajomość i stosowanie ustawy o finansach publicznych, a także znajomość narzędzi marketingowych oraz przepisów podatkowych.

W przypadku zawodów informatycznych stwierdzono, iż za lukę kompetencyjną odpowiada niedostosowanie do wymagań rynku pracy struktury specjalizacji na kierunkach informatycznych.

Istotne luki kwalifikacyjne zidentyfikowano w obszarze zawodów zaklasyfikowanych do grupy „specjaliści do spraw zdrowia”.

Za wykazane braki kompetencyjne mogą odpowiadać również sami absolwenci, niezbyt rozważnie oraz bez korzystania z profesjonalnych porad wybierając uczelnię i kierunek studiów. Nie można jednak winić tylko ich. Otwartym problemem pozostaje dostosowanie do wymagań rynku pracy zawartości programów nauczania poszczególnych przedmiotów. Kierunki zmian systemowych w tej dziedzinie zostały określone w *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020 (Strategia... 2010)*. Postuluje się m.in. interdyscyplinarność badań i kształcenia, przy jednoczesnym zwiększeniu nacisku na nauki techniczne i przyrodnicze, oraz stałe uwzględnianie roli technologii informacyjno-komunikacyjnych.

## Kto ma obecnie istotny wpływ na kształtowanie sylwetki absolwenta uczelni?

Jak dotąd, używając skrótu myślowego, sylwetką absolwenta – tzn. jego charakterystyką w zakresie umiejętności teoretycznych i praktycznych, które odpowiadają zakresowi programowemu danego kierunku studiów – zajmowały się gremia, które można nazwać autorytetami. Obecnie obserwuje się natomiast coraz większy wpływ odbiorców usług edukacyjnych, czyli studentów i absolwentów. Ich zdanie wyrażane jest przede wszystkim podczas zajęć na uczelni. Wspomniany problem przydatności poszczególnych przedmiotów jest poruszany zwłaszcza przez studentów studiów zaocznych, którzy, na ogół mając zatrudnienie, chcieliby wszystko odnieść do swoich służbowych obowiązków. Każda uczelnia bada ten problem. Trudno tu o rzetelne uogólnienie. Można jednak wskazać, że w środowisku studenckim bywa dyskutowana przydatność przedmiotów tylko ogólnie wzbogacających intelektualnie (bądź bez odniesienia do konkretów trenujących proces myślenia). I tu znów uwaga – mówimy o przedmiotach, a nie o zawartości treściowej przekazywanej wiedzy. W odczuciu wielu studentów, a także nauczycieli akademickich, przekazywane treści mają mało powiązań z innymi przedmiotami, związanymi ściśle z kierunkiem studiów, a powinny mieć.

Pojawia się ponadto wiele publikacji *à la vox populi*, w których poddaje się totalnej krytyce samą ideę opracowywania programów nauczania w szkołach wyższych „na zewnątrz”. Zakłada się, że student (a raczej kandydat na studenta) wie, czego chce się nauczyć. Wie też, gdzie studiować. Istnieje przecież „rynek edukacji”, na którym, podobnie jak w przypadku innych rynków, informacja jest upowszechniana i dostępna. Źródłem informacji są przede wszystkim znajomi absolwenci. Zachowanie studenta porównuje się do zachowania klienta na rynku. Uważa się, że jeżeli uczestnik jakiegokolwiek rynku nie ma administracyjnie i centralnie narzuconych wyborów, a jednak wybiera najlepiej dla siebie, to student może się zachowywać analogicznie. I to nie tylko wybierając kierunek studiów czy specjalizację, ale także ich zawartość merytoryczną. Sądzi się, że wybór merytoryczny zakresu przedmiotów wynika z kompetencji, interesu lub wygody uczelni, a nie z realnych potrzeb klienta – studenta.

Zarzuca się szkołom wyższym zbytne teoretyzowanie, brak powiązań z gospodarką (rozstrzygnięcie kwestii, po której stronie jest wina, wymaga odrębnego opracowania). Na ogół uważa się, że szkoły wyższe są po to, aby dać zarobek kadrze dydaktycznej, a nie rzetelne możliwości studentom, czyli całemu systemowi przypisuje się negatywne cechy, które są właściwe tylko dla pewnych jego elementów.

Jak na końcu tej drogi traktować studenta, którego uczelnia kształci? W kategoriach klienta, uczestnika procesu usługowego, czy jako osobę, która musi się podporządkować narzuconym mu warunkom świadczenia usługi bez uwzględnienia jego potrzeb? A absolwent? Czy można go uznać za produkt szkoły wyższej? Pozycja szkoły (w tym pozycja rynkowa) zależy m.in. od uznania, jakim cieszą się absolwenci. Czy większym prestiżem będą się cieszyć uczelnie, które dostosują swój program do wymagań studentów, czy wówczas, gdy stosowne gremia (zakładając ich wysokie kompetencje) ułożą program niesprzeczny i z wymaganiami czasu, i z aspiracjami tworzenia elit intelektualnych? Zjawisko „demokratyzacji” tworzenia programów jest zgodne z intencjami *Deklaracji*

z Budapesztu i Wiednia w sprawie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego z 12 marca 2010 roku (*Deklaracja...* 2010). Punkty 9 i 10 tego dokumentu mają następującą treść:

„9. Potwierdzamy kluczową rolę społeczności akademickiej – liderów uczelni, nauczycieli, badaczy, personelu administracyjnego i **studentów** – w urzeczywistnianiu idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, **dającego uczącym się możliwości zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji, które kształtują ich karierę, obywatelską postawę oraz ich rozwój osobisty.**

10. Wzywamy wszystkich uczestników, aby tworzyli środowisko inspirujące do pracy i nauki oraz **wspierali nauczanie zorientowane na studenta** jako sposób umacniający uczącego się we wszelkich formach edukacji, zapewniający najlepsze warunki do rozwoju trwałych i elastycznych ścieżek kształcenia”.

Pewną ciekawostką jest opracowanie i opublikowanie rankingu szkół wyższych przez komercyjną, produkcyjną firmę Nescafe w roku 2011. W rankingu tym nie chodziło o spełnianie kryteriów poziomu „naukowości” uczelni, ale o opinię na temat przydatności studiów na niej. Ranking ma już drugą edycję. W bieżącym roku badaniem objęto ponad 10 tys. osób – studentów i absolwentów ponad 150 uczelni publicznych i niepublicznych oraz tegorocznych maturzystów.

Najważniejszym kryterium ocen respondentów była opinia o **poziomie kształcenia i wykładowcach** pracujących w danej placówce. Szczególną uwagę zwracano na relacje wykładowca-student oraz wiedzę i praktyczne doświadczenie kadry. Duże znaczenie miała też dla nich opinia na temat **uczelni i atmosfery** w niej panującej. Bardzo istotnym elementem w ocenie uczelni przez maturzystów jest **atrakcyjność kierunku studiów**, postrzegana zarówno przez pryzmat **zgodności z zainteresowaniami**, jak i **szans na rynku pracy**. Zwracano również uwagę na **reputację** szkoły wyższej oraz kierunku studiów z punktu widzenia pracodawców. W kwestii kariery zawodowej ważnym aspektem okazała się **elastyczność studiów** oraz **współpraca uczelni z rynkiem pracy**. Jak co roku większość maturzystów ma zamiar ubiegać się o przyjęcie na uczelnie publiczne. Ponad trzy czwarte abiturientów złożyło dokumenty na dwie, a co dziesiąty na trzy tego typu uczelnie. W roku akademickim 2011/2012 największą popularnością wśród absolwentów liceów cieszą się uczelnie techniczne oraz uniwersytety<sup>4</sup>. Wśród wymienionych przez respondentów dwudziestu – według nich najlepszych – wyższych szkół publicznych i niepublicznych znajdują się zarówno te wysoko notowane w innych rankingach, jak i te mniej renomowane. Na przykład wśród uczelni publicznych wymieniano Szkołę Główną Handlową, Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski, ale także Państwową Szkołę Zawodową w Skierniewicach. Wśród uczelni niepublicznych – Akademię Leona Koźmińskiego, Wyższą Szkołę Biznesu w Nowym Sączu i Wszechnicę Świętokrzyską.

Nie komentując wyników i metody badań, trzeba zaznaczyć, iż znajdują się tam sygnały świadczące o tym, że można chociaż częściowo się wycofać z poprzednio głoszonej opinii o niskiej samoświadomości kandydatów do zawodu, gdyż wspomniano o zainteresowaniach oraz udzielano odpowiedzi na pytania, w jaki sposób przyszli studenci ustosunkowywują się do wybranych studiów. Nakreślono trzy typy sylwetki przyszłego studenta, które, mimo żartobliwych nazw, mogą być poważną propozycją szeroko zakrojonych

<sup>4</sup> [www.rankingsnescafe.pl](http://www.rankingsnescafe.pl)

typów i sylwetek absolwentów. Mówiąc w skrócie, są to: „naukowcy” (*brainiak*), „karierowicze” (*career-planner*) oraz „bawiący się życiem” (*party-zant*).

## Wykształcenie a kwalifikacje

Czy obecnie absolwenci uczelni są ludźmi wykształconymi i jednocześnie wykwalifikowanymi?

Pojęcie „człowiek wykształcony”, tak jak pojęcie „wykształcenie”, nie jest precyzyjnie określone w literaturze przedmiotu. Wykształcenie jako efekt kształcenia, co również nie jest uznane przez wszystkich teoretyków (por. Sośnicki 1967 – wykształcenie w węższym i szerszym znaczeniu), bywa określane (np. w *Encyklopedii PWN*) jako uzyskanie orientacji w otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, prowadzącej do poznania przyrody, społeczeństwa i przyjętej w nim kultury (co pozwala na uczestnictwo w ich twórczym przeobrażaniu), do możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości ludzkiej, ukształtowania określonych uzdolnień, zainteresowań i ogólnej sprawności umysłowej. Kształcenie zaś, w ujęciu pedagogów kultury (Okoń 2007), nie ogranicza się tylko do procesu poznawania. Wymaga także wewnętrznego przeżywania wartości, jakie niesie uzyskiwana wiedza. W konsekwencji wykształcenie powinno doprowadzić do wyraźnego uświadomienia sobie przez człowieka powinności, jakie wynikają z poznawanych i asymilowanych wartości, do uznawania tych powinności za wytyczne działań. Przystojone wartości powinny być realizowane w codziennym postępowaniu.

Literatura przedmiotu określa osobę wykształconą, jako tę, która „się troszczy”. Troszczy się o to, aby uczyć się więcej niż jest to konieczne, aby radzić sobie w życiu. Jest zainteresowana uczeniem się rzeczy, które w danym momencie nie mają praktycznego zastosowania (Hejwosz 2010). Dla człowieka, który chce się nazwać człowiekiem wykształconym celem edukacji jest przede wszystkim uzyskanie kultury intelektualnej. Kultura intelektualna wyraża się w otwartości umysłu, wrażliwości na wartości poznawcze i stanowi drogę do osobistej mądrości każdego człowieka. Człowiek kulturalny, mając możliwie szeroki zasób informacji, odznacza się solidną strukturą intelektualną. Ma umiejętność interpretacji posiadanej wiedzy, charakteryzuje się racjonalnością. Cechują go nie tylko przymioty umysłu zdobyte dzięki wiedzy. Ma uwewnętrznioną strukturę wartości, w której „przyczyną sprawczą” są abstrakcyjnie pojęte wartości naczelne – dobro, piękno itd. Podejmuje działania twórcze, innowacyjne, w różnych dziedzinach, w tym w życiu społecznym (Jawłowska 1976).

Człowiek wykwalifikowany jest natomiast absolwentem konkretnego kierunku, a wiedza jest mu potrzebna do tego, aby uzyskać pracę, stanowisko, pieniądze czy też osiągnąć inne, konkretnie sformułowane cele.

Jest, jak się wydaje, problemem współczesności, aby te dwa pojęcia rzeczywiście charakteryzowały tego samego człowieka, to znaczy aby ktoś, kto uzyskał stosowne dyplomy, kwalifikujące go wykonywania jakiegoś konkretnego zawodu, był jednocześnie człowiekiem wykształconym, to jest ogarniającym szeroki horyzont zjawisk, wiedzy na ich temat i jej interpretacji. Opierając się na nieusystematyzowanych wiadomościach o przeszłości, zaczerpniętych z literatury pięknej bądź historycznej, można stwierdzić, że przed okresem upowszechnienia dostępu do kształcenia, zwłaszcza na poziomie wyższym, ta-

ka tożsamość występowała. Obecnie, jak twierdzą znawcy przedmiotu, osoby jedynie wykwalifikowane nie dostrzegają relacji między ich pracą a szerszym społeczeństwem. Nie dostrzegają tego związku, a nawet nie są tym zainteresowani (Hejwosz 2010). Można przypuszczać, że obecnie na ideał człowieka wykształconego wpływają przede wszystkim ekonomia i rynek (Melosik 2002). Zaznaczające się coraz ściślej związki między nauką, wykształceniem a gospodarką, a przede wszystkim sytuacja na rynku pracy spowodowały, że sylwetka absolwenta szkoły wyższej coraz bardziej przypomina sylwetkę człowieka wykwalifikowanego, a nie człowieka wykształconego, w opisanym wyżej znaczeniu. Czy to dobrze, czy źle, trudno jednoznacznie ocenić. Warto jednak wspomnieć (zwłaszcza w kontekście wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji), że między tymi dwoma aspektami wykształcenia powinna istnieć równowaga.

### Podsumowanie

Odnosząc się do tez sformułowanych na początku niniejszego tekstu, należy stwierdzić, że:

- Absolwent uczelni staje się nim, ponieważ w wykształceniu wyższym upatruje szansy na wysoką pozycję społeczną (dla jednych jest to punkt wyjścia do kariery, dla innych – tylko minimum, by zdobyć środki na utrzymanie). Stara się też, ażeby poziom tego wykształcenia osiągał coraz wyższe stopnie.
- Absolwent uczelni nie zawsze jednak otrzymuje umiejętności i kompetencje, które są poszukiwane na rynku pracy. Dysproporcje między możliwościami i kwalifikacjami absolwentów a oczekiwaniami pracodawców mogą wynikać z różnych przyczyn: z tego, że początkowe stadium wyboru przez kandydata na studia zawodu i uczelni nie jest poprzedzone należyłą analizą, a także z tego, że szkoła wyższa nie zawsze zachęca studentów do bycia kreatywnymi w procesie kształcenia się oraz do krytycznego spojrzenia na własne oczekiwania i możliwości.
- Student, przyszły absolwent szkoły wyższej, staje się świadomym uczestnikiem rynku edukacji, a nie osobą polegającą na autorytetach. Istnieje tendencja do maksymalizacji sprawstwa studentów oraz ich wpływu na własne kształcenie.
- Wszystkie wysiłki studentów, absolwentów i wymagania współczesności (potrzeba innowacyjności technicznej, ogromny, ciągle wzrastający zakres informacji, ogół warunków ekonomicznych rządzących rynkiem pracy) powodują, że zaznacza się występowanie przewagi specjalizacji, kwalifikacji nad wykształceniem pojętym jako wartość intelektualna i troska o świat. Zwrócenie uwagi na ten fakt było głównym – chociaż nie wyrażonym wprost – motywem napisania tego artykułu. Waga tego zagadnienia jest uzasadniona tym, że obecnie dąży się do osiągnięcia kolejnego etapu rozwoju społecznego – społeczeństwa mądrości. Według Ewy Chmieleckiej (2008) „społeczeństwo mądrości powinno łączyć w sobie: po pierwsze – umiejętności praktyczne bazujące na informacjach; po drugie – rozumienie świata bazujące na wiedzy; po trzecie – zdolność do właściwego wykorzystania wiedzy bazującej na wartościach umocowanych w tradycji i refleksji humanistycznej, czyli mądrość”.

Zobowiązania edukacyjne wynikające z cech społeczeństwa mądrości to:

- sprzyjanie umiejętnościom praktycznym opartym na informacjach;

- sprzyjanie rozumieniu świata przez przekaz wiedzy teoretycznej;
- sprzyjanie formowaniu postaw, poprzez skłanianie studentów do samodzielnego stawiania pytań w rodzaju: Co chcę osiągnąć i dlaczego? Jakie są moje zobowiązania społeczne i etyczne? Czy moje cele są słuszne, wartościowe społecznie i moralnie? Czy sprzyjają budowie spójności społecznej, czy ją osłabiają?

Ten ostatni element postuluje przekaz wartości jako integralnego składnika poznawania i współbycia z innymi w środowisku społecznym. Według Ewy Chmieleckiej (2004) obszar „postawy” powinien zawierać treści kształtujące wrażliwość aksjologiczną, odpowiedzialność zawodową i społeczną oraz zaangażowanie obywatelskie absolwenta. Jest to obszar tzw. kompetencji społecznych i etycznych, do których zalicza się np. zdolność do formułowania opinii na temat istotnych kwestii społecznych i etycznych, a także rozumienie swego uczestnictwa w życiu społecznym i towarzyszącej temu odpowiedzialności. Od współczesnych absolwentów szkół wyższych, których powinno się uważać za elity intelektualne (i którzy powinni zasługiwać na to miano) wymaga się kwalifikacji znacznie przekraczających czystą wiedzę i umiejętności profesjonalne. Zgodnie z sugestiami Ewy Chmieleckiej (2008), aby adepci wiedzy na poziomie wyższym sprostali tym wymaganiom, uczelnie muszą udostępnić możliwie szeroki zakres wiedzy humanistycznej, aksjologicznej. Ważne jest tu też naśladownictwo – dawanie przykładu. Kwestia naśladownictwa ma charakter złożony. Po pierwsze, aby naśladować, trzeba mieć wolę naśladowania. Po drugie, naśladowany powinien czymś przekonać naśladowującego, że warto go naśladować. Kogo naśladowają członkowie naszego społeczeństwa, zwłaszcza młodzie? Przeprowadza się wiele badań na ten temat wzorców, głównie wzorców postępowania. Ich omówienie poszerzyłoby jednak nadmiernie ramy tego artykułu. Na koniec zatem tylko wspomnę, że warto badać zagadnienie naśladownictwa w aspekcie społeczeństwa mądrości.

## Bibliografia

### **Bilans... 2011**

*Bilans Kapitału Ludzkiego – premiera wyników badań PARP. Materiały konferencyjne*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

### **Chmielecka E. 2004**

*Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23.

### **Chmielecka E. 2008**

*Edukacja dla społeczeństwa mądrości* ([www.e-deukacja.net/czwarta/referaty](http://www.e-deukacja.net/czwarta/referaty)).

### **Dąbrowa-Szefler M. 2005**

*Problemy zapewnienia jakości kształcenia w literaturze i w praktyce szkół wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/26.

### **Deklaracja... 2010**

*Deklaracja z Budapesztu i Wiednia w sprawie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, 12 marca 2010 roku* ([http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Deklaracja\\_Budapest-Vienna.pdf](http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Deklaracja_Budapest-Vienna.pdf)).

**Edukacja... 1998**

*Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, UNESCO, Warszawa.

**Fatyga B. 2008**

*Wpływ zmian ustrojowych po 1998 r. na aspiracje młodzieży* (www.nauki-spoeczne.info)

**Hejwosz D. 2010**

*Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków.

**Jankowski D. 2004**

*Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

**Jakubowski W. (red.) 2008**

*Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, Impuls, Kraków.

**Jawłowska A. 1975**

*Drogi kontrkultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

**Kubin J. 2005**

*Kultura intelektualna*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.

**Melosik Z. 2009**

*Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności i wiedzy*, Impuls, Kraków.

**Okoń W. 2008**

*Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa.

**Paszowska-Rogacz A., Tarkowska M. 2004**

*Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.

**Remiszewska Z. 2009**

*Młodzi: wykształcenie dla sukcesu czy ryzyka? Antycypowanie dróg rozwoju*, w: M. Gawrońska-Garstka (red.): *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo intelektualne Polaków*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań.

**Rozporządzenie... 2004**

*Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, „Dziennik Ustaw” 2004, nr 265, poz. 2644, tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2007, nr 106, poz. 728.

**Sośnicki K. 1967**

*Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

**Strategia... 2010**

*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku. Raport cząstkowy*, Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.

**Strawiński P. 2008**

*Opłacalność studiów w Polsce. Model i jego wyniki*, „Ekonomista”, nr 4.

**Strawiński P. 2009**

*Efekt zewnętrzny wykształcenia*, „Gospodarka Narodowa”, nr 5–6.

**Żukrowska K. (red.) 2007**

*Proces Boloński: scenariusze rozwoju*, w: K. Żukrowska (red.): *Co łączy, a co dzieli Unię Europejską*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa



# Justyna Maciąg

## Jakość usług edukacyjnych w komunikacji marketingowej szkół wyższych w Polsce

Edukacja staje się współcześnie kosztowną inwestycją, która wywiera wpływ na przyszłe życie zawodowe i prywatne studentów, na działalność pracodawców oraz na rozwój społeczny i gospodarczy kraju. Klienci szkoły wyższej, w celu zminimalizowania ryzyka podjęcia niewłaściwego wyboru uczelni i kierunku studiów, poszukują wiarygodnych informacji, dotyczących m.in. jakości usług edukacyjnych oraz szeroko pojętej reputacji szkoły. Ważnym narzędziem komunikacji marketingowej uczelni jest strona internetowa. Autorka przedstawia wyniki badań, których celem była ocena stron internetowych polskich szkół wyższych.

Skupia się na wybranej kategorii informacji marketingowej przekazywanej klientom uczelni – informacji dotyczącej jakości usług edukacyjnych. Przedmiotem badania były różnego rodzaju formy deklaratowania i potwierdzania jakości usług stosowane w szkołach wyższych, tj. m.in. polityka jakości, misja, akredytacje oraz certyfikaty. Uzyskane wyniki badań pozwoliły na potwierdzenie postawionej hipotezy badawczej, że polskie szkoły wyższe poprzez swe strony internetowe nie przekazują pełnej informacji o jakości usług edukacyjnych oraz nie doceniają różnego rodzaju form deklaratowania i potwierdzania jakości świadczonych usług jako czynnika promocji uczelni. Wyniki badań wykazały również, że takie czynniki jak forma organizacyjno-prawna szkoły, liczba kierunków kształcenia oraz stopień studiów mają istotny statystycznie wpływ na jakość i ilość informacji dotyczących jakości usług edukacyjnych prezentowanych na stronie internetowej uczelni.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, jakość usługi edukacyjnej, komunikacja marketingowa, Internet, strona internetowa.

### Wprowadzenie

Wzrost znaczenia kapitału intelektualnego w rozwoju gospodarczym i społecznym, globalizacja rynku usług edukacyjnych, umasowienie szkolnictwa wyższego, przy jednoczesnym wzroście kosztów kształcenia, dywersyfikacja źródeł finansowania (wzrost udzia-

tu funduszy prywatnych), zmiany demograficzne (m.in. niż demograficzny), zmiany w postawach, motywacjach i aspiracjach zawodowych młodych ludzi determinują działanie współczesnej szkoły wyższej. Uczelnie stawiane są nowe wyzwania w zakresie zarządzania, tj. większe zorientowanie na rynek zarówno w sferze kształcenia, jak i badań naukowych, poszukiwanie przewag konkurencyjnych opartych na jakości usług, budowanie pożądaných i korzystnych relacji z klientami, profesjonalizacja zarządzania. Formuluje się nowoczesny model uczelni – uczelni przedsiębiorczej (por. np. Pluta-Olearnik, red. 2009, s. 7; Boguski 2009, s. 27) wykorzystującej nowoczesne metody i techniki zarządzania, w tym marketing, do realizacji celów społecznych oraz ekonomicznych.

### **Wykorzystanie strony internetowej w komunikacji marketingowej szkół wyższych**

Wykształcenie jest produktem rynkowym, efektem procesu kształcenia (usługa edukacyjna jest zinstytucjonalizowaną formą kształcenia) (Szczepańska-Woszczyzna 2004, s. 180). Oznacza to, że – tak jak w przypadku każdego produktu rynkowego – klient oczekuje, że produkt ten będzie spełniał jego wymagania i oczekiwania. Proces wyboru uczelni oraz kierunku kształcenia jest obecnie dużo bardziej skomplikowany niż w przeszłości. Koszty ponoszone na edukację oraz niepewność efektów kształcenia powodują, że klienci próbują zminimalizować ryzyko niewłaściwego wyboru uczelni i kierunku studiów. W tym celu poszukują wiarygodnych informacji, m.in. potwierdzających jakość usług edukacyjnych. Takimi informacjami są zainteresowani potencjalni nabywcy wiedzy (uczniowie szkół średnich, maturzyści, osoby pracujące), bieżący użytkownicy (studenci kończący studia i kontynuujący naukę np. na studiach podyplomowych), osoby lub organizacje decydujące o wyborze lub mające wpływ na wybór uczelni i kierunku kształcenia (rodzice przyszłych studentów, absolwenci uczelni, osoby znaczące, które ukończyły uczelnię), ośrodki opiniotwórcze w danej branży, w tym pracodawcy oraz społeczeństwo, a także inne szkoły wyższe oraz politycy tworzący politykę edukacyjną państwa (Tremblay 2008; Łukasik 2006).

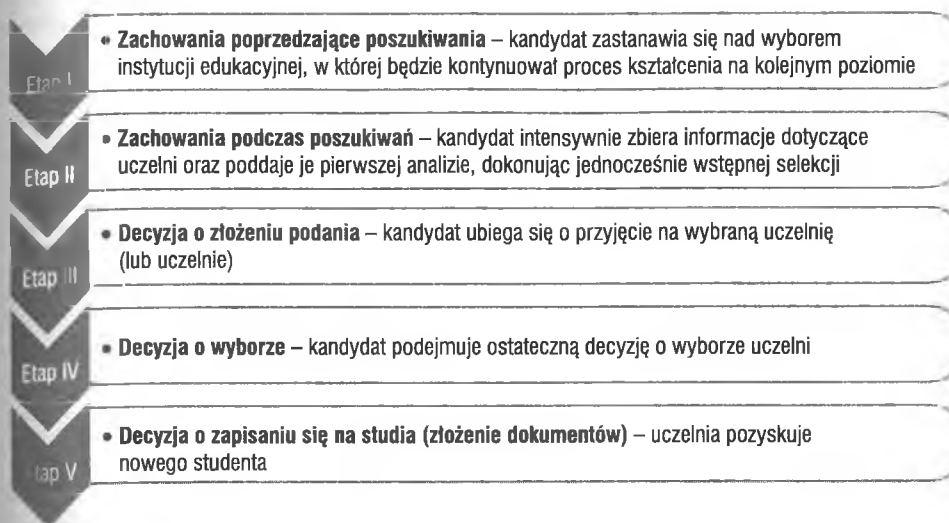
Rynek usług edukacyjnych charakteryzuje się głęboką asymetrią informacji uzyskiwanej przez poszczególnych jego uczestników (Dietl 2004, s. 15). Klienci mają zróżnicowane oczekiwania oraz możliwości pozyskania interesujących ich informacji, co ma podstawowe znaczenie z punktu widzenia podejmowania decyzji o wyborze uczelni. Randall Chapman (1986) w swoich badaniach wykazał, że decyzja o wyborze uczelni jest podejmowana w kilku dających się wyodrębnić etapach (rysunek 1). W procesie podejmowania decyzji przez kandydata na studia najczęściej uczestniczy wiele podmiotów (np. rodzice, studenci i absolwenci uczelni, pracodawcy).

Chapman podkreśla, iż najistotniejsze decyzje zapadają na I i II etapie. Zatem skuteczne dotarcie do świadomości klientów uczelni staje się najważniejszym celem procesu komunikacji marketingowej w szkole wyższej.

Komunikacja z klientami mieści się w obszarze działań marketingowych uczelni. Komunikacja marketingowa stanowi proces informacyjny i realny, polegający zarówno na emitowaniu, jak i na zbieraniu z rynku informacji niezbędnych do realizacji celów oraz funkcji szkoły (Mruk, Pilarczyk, Szulce 2007, s. 190). Komunikacja marketingowa, jako na-

### Rysunek 1

#### Proces podejmowania przez studenta decyzji o wyborze uczelni



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Chapman 1986; za Geryk 2007, s. 89–90.

rzędzie promocji uczelni, obejmuje środki i działania, za pomocą których przekazywane są na rynek informacje dotyczące oferty produktowej oraz jej jakości, a także kreowane jest zapotrzebowanie i popyt na usługi edukacyjne (Iwankiewicz-Rak 2004, s. 51). Jednym z istotnych warunków skuteczności oraz efektywności komunikacji marketingowej uczelni jest odpowiedni dobór narzędzi i kanałów komunikacyjnych. Współcześnie głównym kanałem przekazu informacji, w tym o ofercie i jakości usług edukacyjnych szkoły wyższej, jest Internet. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych przez Interactive Advertising Bureau Polska – udział użytkowników Internetu w grupie wiekowej 15–19 lat wynosi 96%, natomiast wśród osób w wieku 20–24 lat – 88% (*Raport strategiczny...* 2008). Podstawowym narzędziem komunikacji marketingowej staje się strona internetowa uczelni.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że strona internetowa jest prezentowaną społecznością wirtualną twarzą uczelni, pozwala na lokalizację, identyfikację oraz wyróżnienie szkoły w cyberprzestrzeni (Meyer 2008, s. 142; Zailskaitė-Jakštė, Kuvykaitė 2010, s. 849). Umożliwia ona przedstawienie uczelni, jej wartości i priorytetów, a więc wykreowanie jej w wirtualnej rzeczywistości w taki sposób, w jaki sobie tego życzy, zgodnie z przyjętą strategią promocji.

Współcześnie dla wielu potencjalnych klientów szkoły wyższej, a przede wszystkim dla kandydatów, strona internetowa uczelni jest pierwszą formą kontaktu z tą instytucją. Wyniki badań przeprowadzonych w Europie, Stanach Zjednoczonych oraz Afryce wskazują, że strona internetowa szkoły jest traktowana jako główne źródło informacji dla studentów, a także kandydatów i absolwentów (Meyer 2008, s. 142; Jager, Plooy 2010, s. 61; *Students and Higher...* 2009). Sukces strony internetowej uczelni zależy od wielu czynników (Waniowski Sobotkiewicz, Daszkiewicz 2010, s. 315). Są to m.in.: dostosowanie zakresu

i formy prezentowanych treści do określonych odbiorców, przemyślany, czytelny układ, łatwa nawigacja i narzędzia usprawniające wyszukiwanie informacji, aktualność i rzetelność prezentowanych treści, zintegrowanie z innymi działaniami promocyjnymi uczelni. Globalny zasięg, szybkość reakcji i modyfikacji, multimedialny charakter, interaktywność, indywidualizacja oraz niski koszt przekazu informacji sprawiają, że strona internetowa może się stać skutecznym narzędziem promocji szkoły wyższej.

Wykorzystanie strony internetowej do przekazywania informacji o jakości usług edukacyjnych nabiera współcześnie dużego znaczenia. Badania przeprowadzone wśród europejskich studentów potwierdzają, iż jakość kształcenia jest ważnym kryterium oceny i wyboru szkoły – 82% badanych w wyborze uczelni kieruje się jakością kształcenia/reputacją uczelni oraz jej programów (w Polsce odpowiednio 94%) (*Students and Higher...* 2009). Jak wcześniej podkreślono, ryzyko oraz uwarunkowania procesu podejmowania decyzji powodują, że kandydaci i studenci oczekują zwiększonej ilości informacji o jakości usług edukacyjnych po to, aby dokonywać bardziej świadomych wyborów kierunków studiów oraz uczelni (*How European...* 2009).

### **Akredytacje, certyfikaty i inne formy potwierdzania jakości usług edukacyjnych w polskich szkołach wyższych – przegląd rozwiązań**

Jakość usługi staje się podstawowym kryterium oceny szkoły wyższej, a klienci uczelni domagają się dowodów – dokumentów potwierdzających jakość usług edukacyjnych. Takimi dowodami są m.in.:

- podkreślenie znaczenia jakości w misji, polityce jakości i strategii uczelni;
- uzyskane akredytacje i certyfikaty;
- rekomendacje i alianse zawarte z innymi szkołami wyższymi;
- pozycje zajęte w rankingach szkół wyższych.

Misja ma podstawowe znaczenie przy określeniu strategii jakości w szkole wyższej. Wynika to z faktu, że pojęcie „jakość usług edukacyjnych” nie jest jednoznaczne (por. np. Wójcicka 1995, s. 43; Lisiecka 2001, s. 56; Jołkiewicz 2005, s. 101; Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996, s. 42; Dew 2009, s. 47). Jacek Kochanowski (2008, s. 85) wskazuje, że przytaczane definicje jakości kształcenia lokują się na osi kontinuum wyznaczanego przez dwa skrajne punkty ujmowania jakości: bądź jako wartości autotelicznej (blisko tego krańca jest jakość akademicka), bądź jako wartości instrumentalnej (modelowym przykładem jest jakość definiowana jako skuteczność rynkowa). Deklaracja w postaci misji uczelni informuje potencjalnych klientów o prezentowanej orientacji wynikającej z przyjętej definicji jakości usług edukacyjnych. Misja szkoły wyższej warunkuje również wybór modeli, metod oraz mierników stosowanych do oceny i potwierdzania jakości świadczonych usług edukacyjnych<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ocena dowolnego działania, procesu, systemu wymaga posłużenia się odpowiednimi metodami i technikami oraz właściwymi kryteriami i miernikami, które tworzą model oceny. Model oceny można zdefiniować jako logiczny układ powiązanych ze sobą kryteriów i mierników oceny oraz ich opis dający możliwość ustalenia, w jakim stopniu badany obiekt oceny spełnia założone zasady i kryteria. Mierniki pozwalają na zbadanie systemu zapewnienia jakości, procesu kształcenia lub programu nauczania z punktu widzenia ustalonych celów, tj. uzyskania docelowych cech procesu kształcenia, w tym spełnienia wymagań studentów, absolwentów, pracodawców, państwa oraz innych interesariuszy uczelni.

Podstawową metodą potwierdzania jakości usług edukacyjnych w polskich szkołach wyższych jest akredytacja – powszechnie stosowana forma ewaluacji instytucji edukacyjnych (Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996, s. 1; Reichert, Tauch 2003; Wójcicka 2001, s. 13)<sup>2</sup>. Wyróżnia się akredytację koncesjonującą<sup>3</sup> (odgórną, przymusową, powszechną, ściśle związaną z regulacyjną rolą państwa w sektorze, prowadzącą do uzyskania lub utrzymania uprawnień) oraz akredytację środowiskową (oddolną, wolną, dobrowolną, o charakterze samorządowym) (Ratajczak 2002, s. 35). Jako przykład akredytacji koncesjonującej może posłużyć akredytacja Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Zgodnie z zapisami znowelizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym ma ona charakter akredytacji programów oraz instytucji.

Jako przykłady dobrowolnych akredytacji międzynarodowych, którym poddają się polskie szkoły wyższe, mogą posłużyć akredytacje *European Quality Improvement System* (EQUIS)<sup>4</sup>, *Association of MBAs* (AMBA)<sup>5</sup> i *The Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB)<sup>6</sup>, natomiast jako przykłady dobrowolnej akredytacji krajowej – akredytacja środowiskowa prowadzona przez Komisję Akredytacyjną Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Akredytacje środowiskowe dla określonych grup kierunków przyznają: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA), Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych (KAUM), Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT), Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych (FPAKE). Inne przykłady akredytacji dobrowolnych to: akredytacja Ministerstwa Gospodarki i Pracy w zakresie usług doradczych, informatycznych i szkoleniowych w Krajowym Systemie Usług, akredytacja Krajowej Rady Akredytacyjnej Szkolnictwa Medycznego powołanej przez Ministra Zdrowia w zakresie kształcenia pielęgniarek i położnych<sup>7</sup>.

Wzrastająca konkurencja na rynku usług edukacyjnych powoduje, że w polskich szkołach wyższych podejmowane są również, oprócz akredytacji, inne działania mające na celu potwierdzenie jakości usług edukacyjnych. Coraz więcej uczelni poddaje się procesowi certyfikacji (Kloze 2006, s. 50; *Ustawa... 2010*)<sup>8</sup>. Certyfikacja w szkolnictwie wyższym jest narzędziem oceny instytucjonalnej, oceny programów kształcenia lub osób. Certyfika-

<sup>2</sup> W odniesieniu do szkoły wyższej akredytacja jest procesem, w którym uczelnia zdobywa prawo do nadawania tytułów zawodowych i stopni naukowych lub otrzymuje uznanie kwalifikacji do prowadzenia studiów wyższych od kompetentnej władzy zwierzchniej. Akredytacja to zinstytucjonalizowana i systematycznie prowadzona, zgodnie z przyjętymi wymaganiami, działalność, która upewnia społeczność edukacyjną, opinię publiczną oraz rozmaite agencje i organizacje, że dana instytucja, proces kształcenia bądź program ma jasno określone i prawidłowe z oświatowego punktu widzenia cele, dotrzymuje warunków, pod jakimi można zasadnie oczekiwać osiągnięcia tych celów, faktycznie je realizuje oraz można oczekiwać, że będzie je nadal realizować.

<sup>3</sup> W odniesieniu do akredytacji obowiązkowej stosuje się definicję zawartą w *Ustawie o systemie oceny zgodności* (*Ustawa... 2010*). Przez akredytację należy rozumieć uznanie przez jednostkę akredytującą kompetencji jednostki certyfikującej, jednostki kontrolującej oraz laboratorium do wykonywania określonych działań.

<sup>4</sup> [www.efmd.org](http://www.efmd.org)

<sup>5</sup> [www.mbaworld.com](http://www.mbaworld.com)

<sup>6</sup> [www.aacsb.edu](http://www.aacsb.edu)

<sup>7</sup> [www.mz.gov.pl/wwwmz](http://www.mz.gov.pl/wwwmz)

<sup>8</sup> W odniesieniu do szkół wyższych certyfikacja to postępowanie, w którym strona trzecia daje pisemne zapewnienie o tym, że podmiot, program lub osoba spełnia określone wymagania. W *Ustawie o systemie oceny zgodności* certyfikacja jest to działanie jednostki certyfikującej, wykazujące, że należycie zidentyfikowany wyrób lub proces jego wytwarzania są zgodne z zasadniczymi lub szczegółowymi wymaganiami (*Ustawa... 2010*). Certyfikat jest to świadectwo potwierdzające zgodność badanego obiektu z określonymi wymaganiami, lub prawo do wykonywania określonych w nim czynności.

ty wydawane są na ogół przez instytucje akredytowane lub cieszące się powszechnym zaufaniem, tj. instytucje branżowe, środowiskowe, uniwersytety i organizacje szkoleniowe oraz agencje rządowe (Doughty 2007, s. 215). W ostatnich latach odnotowuje się jednak coraz więcej przypadków nadawania certyfikatów przez jednostki nieakredytowane.

Wśród stosowanych certyfikatów jednostek można wyróżnić: certyfikat zgodności z wymaganiami normy PN-EN ISO 9001:2009<sup>9</sup>, *Wiarygodna szkoła*, certyfikat *ECTS Label*, certyfikat *DS Label*, certyfikat nagród i wyróżnień Europejskiej/Polskiej/Regionalnej Nagrody Jakości, certyfikat European Council for Business Education (ECBE), certyfikat International Education Society (IES), Laur Edukacji Samorządowej, *Firma Przyjazna Klientowi Medal Europejski*, a także certyfikaty: *Polski Sukces*<sup>10</sup>, *Najlepsze w Polsce*, *Najwyższa jakość w edukacji*<sup>11</sup>, *Przedsiębiorstwo Fair Play*.

Certyfikacja programów kształcenia polega na określeniu, czy program (treść programu, struktura, efekty, materiały dydaktyczne, metody nauczania, kadra nauczająca) spełnia wymagania jednostki certyfikującej. Jako przykład może posłużyć certyfikat International Education Society (IES).

Certyfikacja osób polega na określeniu, czy dana osoba ma wymaganą wiedzę, umiejętności i doświadczenie pozwalające na właściwe świadczenie usługi edukacyjno-szkoleniowej. Certyfikacja osób może mieć charakter obowiązkowy (obowiązek certyfikacji wynika z przepisów prawa)<sup>12</sup> lub dobrowolny (przesłanką certyfikacji jest podniesienie kompetencji i zwiększenie konkurencyjności na rynku edukacyjnym oraz pracy). Jako przykłady można podać np. certyfikat The European Federation of Schools (FEDE). Certyfikacja osób może dotyczyć doradców-konsultantów, coachów, trenerów, szkoleniowców. Szkoły wyższe prowadzą kursy przygotowawcze oraz pełnią funkcje centrów egzaminacyjnych w zakresie certyfikacji, np. Akademia CISCO, Europejski Certyfikat Kompetencji Informatycznych (*European Computer Competence Certificate – ECCC*), Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych (*European Computer Driving Licence – ECDL*), *The European Language Certificates (TELC)*.

W celu potwierdzenia jakości usług edukacyjnych szkoły wyższe wykorzystują narzędzia w postaci rekomendacji oraz porozumień zawieranych z innymi uczelniami, organizacjami branżowymi, władzami lokalnymi. Mają one najczęściej na celu wspólne realizowanie usług edukacyjnych, promowanie regionu bądź zapewnienie drożności systemu edukacji.

Popularną formą potwierdzania jakości usług edukacyjnych są rankingi szkół wyższych opracowywane przez czasopisma (np. „Wprost”, „Rzeczpospolita”, „Perspektywy”). Mają one na celu przeprowadzenie wiarygodnej i obiektywnej oceny uczelni pod wzglę-

<sup>9</sup> *Systemy zarządzania jakością* – wymagania. Międzynarodowa norma określająca wymagania, które powinien spełniać system zarządzania jakością w organizacji.

<sup>10</sup> [www.polskisukces.pl](http://www.polskisukces.pl)

<sup>11</sup> [www.dobreipolskie.pl/wsbj/wsbj.htm](http://www.dobreipolskie.pl/wsbj/wsbj.htm)

<sup>12</sup> Obecnie w Polsce jest ok. 300 zawodów wymagających stosownych certyfikatów zawodowych w postaci zezwolen i licencji na prowadzenie działalności, posiadacze 17 z tych zawodów są zrzeszeni w formie samorządów zawodowych. Coraz więcej przedstawicieli zawodów wymagających certyfikatów ubiega się o przywileje posiadania samorządu zawodowego oraz o określenie ich zawodu mianem zawodu zaufania publicznego. Założeniem funkcjonowania korporacji zawodowych, zdaniem ich twórców, jest dbanie o wysoki poziom świadczenia usług przez członków oraz o przestrzeganie zasad etycznych wykonywania zawodu ([http://www.eioba.pl/a93517/zawody\\_regulowane](http://www.eioba.pl/a93517/zawody_regulowane)).

dem założonych kryteriów. Celem jest dostarczenie informacji na temat jakości kształcenia kandydatom na studia, pracodawcom oraz otoczeniu szkół wyższych<sup>13</sup>. Mimo wielu kontrowersji, jakie wzbudzają, rankingi szkół wyższych wypełniają lukę informacyjną oraz stanowią doceniane przez wiele uczelni (zwłaszcza niepublicznych) narzędzie w walce z konkurencją na rynku usług edukacyjnych. Rankingi szkół wyższych są również elementem kształtującym ocenę reputacji uczelni u pracodawców, czego dowiodły badania prowadzone w Wielkiej Brytanii (Morley, Aynsley 2007, s. 230).

Przeprowadzony przegląd wskazuje na duże zróżnicowanie stosowanych w polskich szkołach wyższych rozwiązań w zakresie oceny jakości usług edukacyjnych oraz sposobów jej potwierdzania i dokumentowania. Jak wcześniej podkreślono, jakość usług edukacyjnych staje się ważnym czynnikiem konkurencyjności oraz kryterium oceny i wyboru uczelni przez klienta, dlatego tak istotne jest odpowiednie dostarczenie informacji na temat jakości usług edukacyjnych.

## Metodyka i wyniki badań

Przedstawione wyżej ustalenia stały się przesłanką do podjęcia badań mających na celu określenie, czy polskie szkoły wyższe dostarczają swoim klientom informacji o jakości usług edukacyjnych oraz jakiego typu są to informacje. W badaniu skupiono się na wybranej informacji o jakości usług edukacyjnych – różnego rodzaju formach deklarowania i potwierdzania jakości świadczonych usług edukacyjnych (tj. polityka jakości, misja, akredytacje, certyfikaty i inne). Sformułowano następującą hipotezę badawczą: szkoły wyższe w Polsce nie przekazują pełnej informacji o jakości świadczonych przez siebie usług edukacyjnych oraz nie doceniają różnego rodzaju form deklarowania i potwierdzania jakości usług jako czynnika promocji uczelni poprzez stronę internetową.

Przyjęto również następujące hipotezy pomocnicze:

H1: Uczelnie niepubliczne są bardziej zorientowane rynkowo, dlatego silniej akcentują jakość świadczonych przez siebie usług edukacyjnych poprzez różne formy deklarowania i potwierdzania tej jakości prezentowane na stronie internetowej uczelni.

H2: Wyższy poziom konkurencji lokalnej (mierzony liczbą uczelni w danym mieście) powoduje, że szkoły wyższe publikują więcej informacji w postaci deklaracji i różnych form potwierdzania jakości świadczonych usług edukacyjnych.

H3: Zmienne takie jak liczba kierunków kształcenia oraz prowadzone stopnie studiów nie mają wpływu na jakość i ilość informacji o dowodach jakości usług edukacyjnych publikowanych na stronie internetowej uczelni.

Aby zweryfikować wyżej wymienione hipotezy, sformułowano następujące pytania badawcze:

- Czy uczelnie poprzez swoje strony internetowe deklarują realizację celu, jakim jest wysoka jakość usług edukacyjnych?
- Czy uczelnie utworzyły stanowiska/jednostki organizacyjne zajmujące się jakością usług edukacyjnych?

<sup>13</sup> Szkoły wyższe biorą w nich udział dobrowolnie poprzez wypełnienie i przesłanie stosownej ankiety.

- Ile uczelni publikuje na swych stronach internetowych informacje o posiadanych certyfikatach, akredytacjach bądź innych dowodach potwierdzających jakość usług edukacyjnych?
- Czy istnieje statystycznie istotna zależność między liczbą dowodów potwierdzających jakość kształcenia a rodzajem uczelni, stopniem prowadzonych studiów, liczbą prowadzonych kierunków kształcenia oraz liczbą szkół wyższych w danym mieście?

Badaniem objęto wszystkie szkoły wyższe w Polsce: 411 uczelni (93 publiczne, 318 niepublicznych), figurujących w wykazie zamieszczonym na stronie internetowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (data pobrania: 22 czerwca 2010 roku). Przeanalizowano także informacje zamieszczone na stronach internetowych szkół wyższych poprzez:

- analizę strony głównej i zakładek do tej strony (np. „o uczelni”, „dla studentów”, „dydaktyka”);
- analizę misji i strategii uczelni (o ile była opublikowana na stronie internetowej);
- przeszukiwanie strony według haseł kluczowych: jakość kształcenia, zapewnienie jakości, misja, polityka jakości, akredytacja, certyfikaty (o ile było to możliwe).

W trakcie analizy statystycznej zostały zrealizowane testy niezależności *chi-kwadrat*<sup>14</sup>. Celem było stwierdzenie istotnej statystycznie zależności między zmiennymi zależnymi od zmiennych niezależnych, tj.:

- forma organizacyjno-prawna szkoły (uczelnia publiczna, niepubliczna);
- stopień studiów (I – licencjackie, II – magisterskie);
- liczba szkół wyższych w mieście, w którym działa dana uczelnia (1–3, 4–14, powyżej 14);
- liczba kierunków prowadzonych przez uczelnię (1–2, 3–4, 5–8, powyżej 8).

Poniżej przedstawiono wyniki badań w odniesieniu do sformułowanych pytań badawczych.

### **Deklarowanie poprzez stronę internetową uczelni wysokiej jakości świadczonych usług edukacyjnych**

Aby uzyskać odpowiedź na pytanie, czy szkoły wyższe deklarują wysoką jakość świadczonych usług edukacyjnych, przeanalizowano następujące dokumenty dostępne na stronie internetowej uczelni: misję, materiały promocyjne (np. informatory dla kandydatów) oraz inne dokumenty zawierające deklarację o wysokiej jakości usług edukacyjnych (rysunek 2). Wyniki badań dokumentów zamieszczonych na stronach internetowych uczelni wskazują, że niemal 58% szkół wyższych nie określa wysokiej jakości usług edukacyjnych jako priorytetu w swojej działalności, w 33% uczelni taka deklaracja zawarta jest w jednym dokumencie, najczęściej w misji (59% szkół wyższych deklaruje wysoką jakość usług edukacyjnych w przynajmniej jednym dokumencie).

Przeprowadzone testy niezależności *chi-kwadrat* wskazują, że występuje istotna statystycznie zależność między liczbą dokumentów zawierających deklarację jakości na stronie internetowej uczelni a następującymi czynnikami:

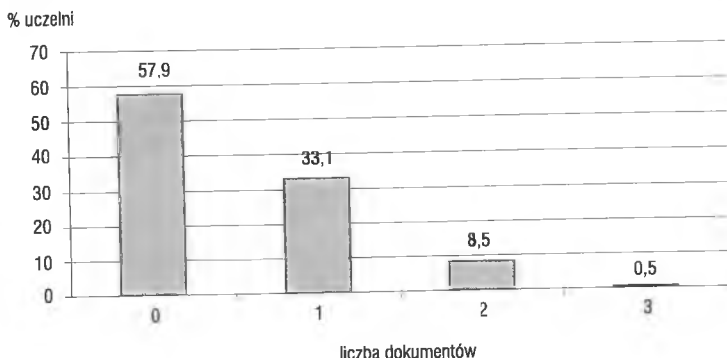
<sup>14</sup> Istotna statystycznie zależność istnieje wówczas, gdy  $p < 0,05$ .



- typ uczelni (dokumenty zawierające deklarację o wysokiej jakości usług edukacyjnych publikuje 53% publicznych szkół wyższych oraz 39% uczelni niepublicznych);
- liczba prowadzonych kierunków kształcenia (uczelnie, które prowadzą większą liczbę kierunków częściej publikują dokumenty zawierające deklarację jakości – rysunek 3).

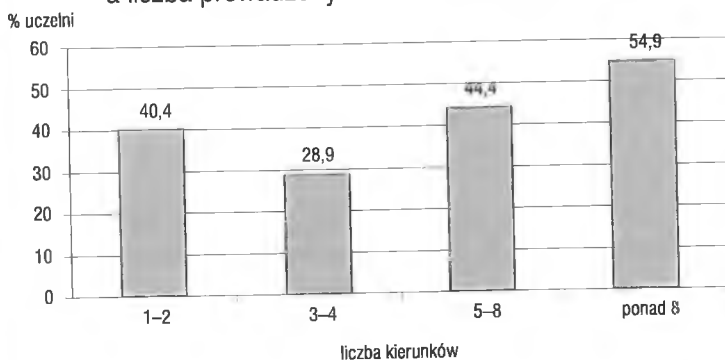
**Rysunek 2**

Występowanie na stronach internetowych polskich szkół wyższych dokumentów zawierających deklarację o wysokiej jakości usług edukacyjnych



**Rysunek 3**

Publikowanie przez polskie szkoły wyższe na swych stronach internetowych dokumentów zawierających deklarację o wysokiej jakości usług edukacyjnych a liczba prowadzonych kierunków kształcenia



Czynniki niezależne (tj. liczba szkół wyższych w mieście, w którym ma siedzibę dana uczelnia oraz prowadzenie kształcenia na I i II stopniu) nie mają istotnego wpływu na fakt publikowania dokumentów zawierających deklarację o wysokiej jakości usług edukacyjnych.

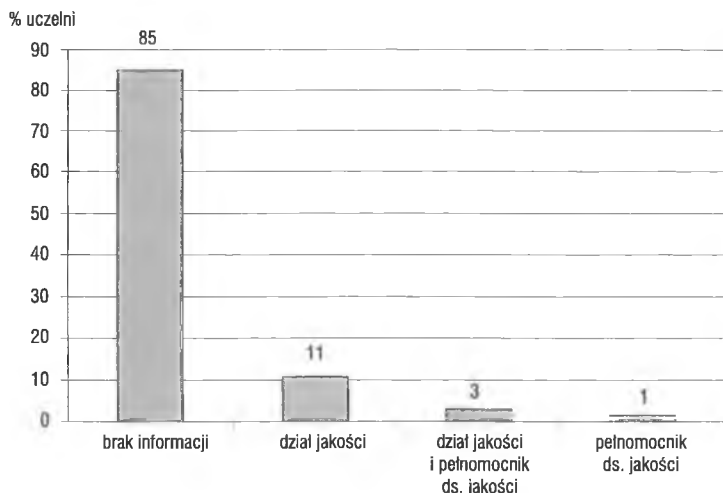
W trakcie prowadzonej analizy stron internetowych szkół wyższych zwrócono uwagę na fakt, że wiele uczelni nie publikuje na swojej stronie internetowej takich dokumentów jak misja, strategia czy polityka jakości.

### Informacje na temat utworzenia stanowiska / jednostki organizacyjnej zajmujących się jakością usług edukacyjnych

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że 85% uczelni nie zamieszcza na swych stronach internetowych żadnych informacji dotyczących organizacji systemu zapewniania jakości kształcenia (rysunek 4). Tylko 7% szkół wyższych upublicznia poprzez stronę internetową dokumenty regulujące funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości (uchwały senatu, rad wydziałów, zarządzenia rektora itp.). Jedynie 11% badanych uczelni deklaruje, że utworzyło stanowiska / jednostki organizacyjne zajmujące się jakością kształcenia, natomiast w 1% uczelni powołano pełnomocnika do spraw jakości.

**Rysunek 4**

Publikowanie przez polskie szkoły wyższe na swych stronach internetowych informacji na temat organizacji systemu zapewniania jakości kształcenia



### Informacje na temat posiadania certyfikatów, akredytacji bądź innych dowodów potwierdzających jakość usług edukacyjnych

Zdecydowana większość badanych szkół wyższych (58%) na swych stronach internetowych wskazuje na akredytację Państwowej Komisji Akredytacyjnej jako podstawowy dowód poświadczający jakość świadczonych usług edukacyjnych (rysunek 5). Oznacza to, że 42% uczelni nie zamieszcza na swoich stronach internetowych informacji o wyniku oceny obowiązkowej. Publikowanie przez uczelnie na swych stronach internetowych informacji o akredytacji PKA jest uzależnione od:

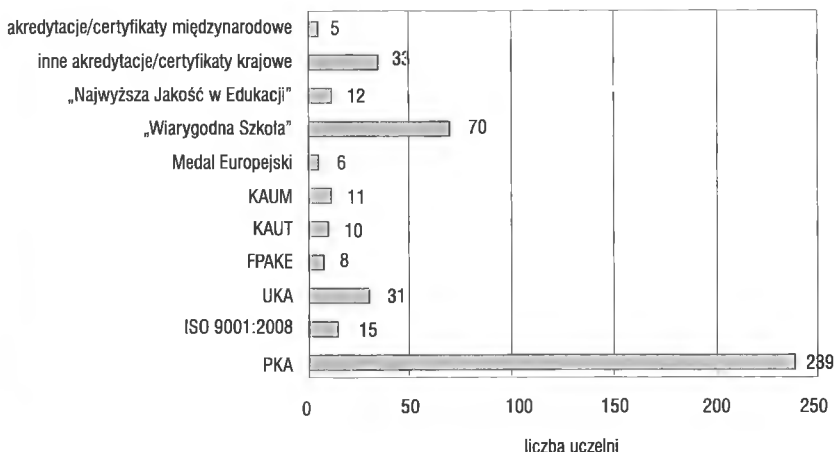
- formy organizacyjno-prawnej szkoły wyższej (informację tę zamieszcza 92% uczelni publicznych oraz 48% uczelni niepublicznych);
- stopnia prowadzonych studiów (informację tę zamieszcza 69% uczelni prowadzących studia II stopnia oraz 49% uczelni prowadzących studia I stopnia);

– liczby kierunków kształcenia (informację tę zamieszcza 84% uczelni prowadzących powyżej 8 kierunków).

Konkurencja lokalna, mierzona liczbą szkół wyższych w danym mieście, nie wpływa na uzyskane wyniki badań.

### Rysunek 5

Publikowanie przez polskie szkoły wyższe na swych stronach internetowych informacji na temat posiadanych certyfikatów i akredytacji



KAUM – Konferencja Akademickich Uczelni Medycznych  
 KAUT – Konferencja Akademickich Uczelni Technicznych  
 FPAKE – Fundacja Promocji i Akredytacji Kierowników Ekonomicznych  
 UKA – Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna  
 PKA – Państwowa Komisja Akredytacyjna

W niepublicznych szkołach wyższych najpopularniejszymi certyfikatami są: *Wiarygodna Szkoła* (22% ogółu uczelni niepublicznych), *Solidna Firma*, *Firma Przyjazna Klientowi*, natomiast w publicznych szkołach wyższych jest to akredytacja Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej (33% ogółu uczelni publicznych ma akredytowany przynajmniej jeden kierunek studiów). Wiele uczelni na swoich stronach internetowych wskazuje również na miejsca zajęte w kolejnych edycjach popularnych rankingów szkół wyższych („Wprost”, „Rzeczpospolita”, „Perspektywy”). Niewiele jednak uczelni może udowodnić wysoką jakość usług poprzez uzyskanie certyfikatu zgodności z normą PN-EN ISO 9001:2009 (3,6% ogółu uczelni) lub zdobycie regionalnej czy krajowej nagrody jakości.

Na podstawie analizy treści stron internetowych szkół wyższych należy stwierdzić, że 26% uczelni nie umieszcza żadnych informacji o uzyskanych akredytacjach i certyfikatach, a 35% wskazuje na jeden certyfikat lub akredytację (rysunek 6).

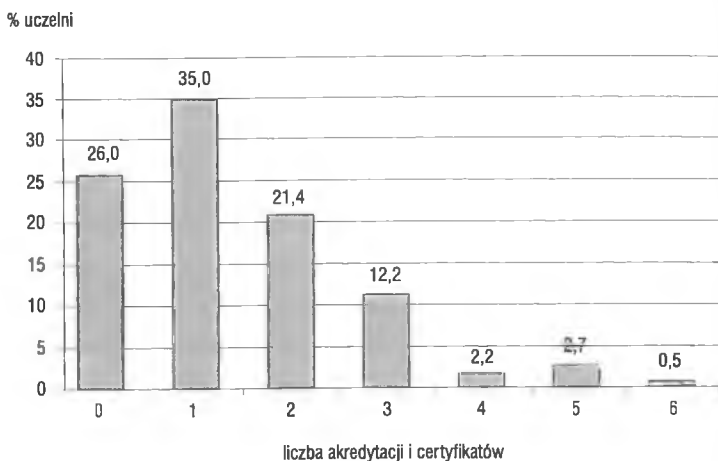
Upublicznianie poprzez stronę internetową informacji na temat akredytacji i certyfikatów posiadanych przez uczelnię jest istotnie statystycznie zróżnicowane ze względu na:

- typ szkoły wyższej (tego typu informacje zamieszcza na swej stronie internetowej 93% uczelni publicznych oraz 63% uczelni niepublicznych);

- stopień studiów (tego typu informacje zamieszcza na swej stronie internetowej 63% uczelni prowadzących I stopień studiów oraz 87% uczelni prowadzących II stopień studiów);
- liczba prowadzonych kierunków kształcenia (brak informacji o akredytacji i certyfikatach cechuje głównie uczelnie prowadzące 1-2 kierunki; szkoły wyższe prowa-

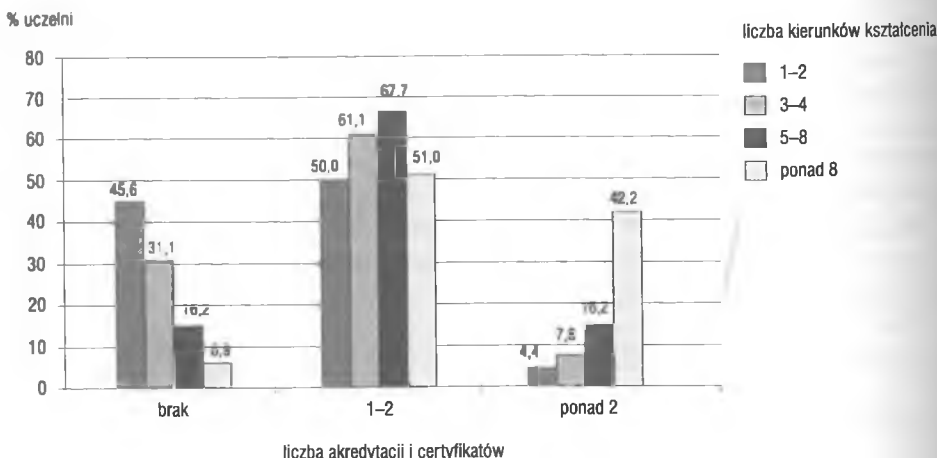
### Rysunek 6

Publikowanie przez polskie szkoły wyższe na swych stronach internetowych informacji o posiadanych akredytacjach i certyfikatach



### Rysunek 7

Publikowanie przez polskie szkoły wyższe na swych stronach internetowych informacji o posiadanych akredytacjach i certyfikatach a liczba prowadzonych kierunków kształcenia



dzące ponad 8 kierunków zamieszczają tego informację zdecydowanie częściej – rysunek 7).

Liczba uczelni w mieście, w którym działa dana szkoła wyższa nie ma istotnego statystycznie wpływu na to, czy na stronie internetowej są prezentowane informacje na temat posiadanych akredytacji i certyfikatów.

W trakcie prowadzonej analizy stron internetowych szkół wyższych zwrócono uwagę na fakt, że wiele tych stron jest mało czytelnych i niefunkcjonalnych dla zewnętrznych użytkowników (np. kandydatów na studia, pracodawców, pozostałych interesariuszy). Poszukiwanie informacji na temat jakości kształcenia było utrudnione, brakowało dedykowanych tej tematyce zakładerek, informacje były przyporządkowane do różnych zakresów tematycznych.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania stron internetowych szkół wyższych dostarczyły następujących danych:

- 17% szkół wyższych nie zamieszcza na stronie internetowej żadnych deklaracji i potwierdzeń jakości świadczonych przez siebie usług edukacyjnych.
- W dokumentach zamieszczonych na swych stronach internetowych (misja, materiały promocyjne oraz polityka jakości) prawie 58% uczelni nie określa jako swego celu wysokiej jakości świadczonych usług edukacyjnych. Wiele uczelni nie publikuje na swych stronach internetowych misji, założenia sformułowane w misji często nie przekładają się na realizowaną strategię jakości oraz na stosowane modele i metody oceny jakości usług edukacyjnych.
- 85% uczelni nie informuje o organizacji wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia.
- 26% szkół wyższych nie umieszcza żadnych informacji o uzyskanych akredytacjach i certyfikatach.
- Tylko 58% uczelni publikuje informacje na temat obowiązkowej akredytacji Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Przedstawione wyniki badań pozwoliły na potwierdzenie postawionej hipotezy, że szkoły wyższe w Polsce poprzez swe strony internetowe nie przekazują pełnej informacji o jakości świadczonych usług edukacyjnych oraz nie doceniają różnego rodzaju form deklarowania i potwierdzania jakości usług jako czynnika promocji uczelni.

Na uzyskane wyniki badań istotny statystycznie wpływ mają zmienne niezależne, tj. typ uczelni, prowadzone stopnie studiów oraz liczba prowadzonych kierunków kształcenia (tabela 1).

Wyniki analizy statystycznej z zastosowaniem testów niezależności *chi-kwadrat* pozwoliły na weryfikację hipotez pomocniczych.

Według hipotezy H1 uczelnie niepubliczne są bardziej zorientowane rynkowo, dlatego umieszczają na swych stronach internetowych więcej informacji o jakości świadczonych przez siebie usług edukacyjnych, w tym o uzyskanych akredytacjach i certyfikatach. Wyniki badań nie pozwalają na potwierdzenie tej hipotezy. Zdecydowanie więcej dokumentów i informacji na ten temat zamieszczają na swych stronach uczelnie publiczne.

**Tabela 1**  
Zestawienie wyników analizy statystycznej z zastosowaniem testów niezależności *chi-kwadrat*

Aspekt badania	Liczba informacji na temat jakości kształcenia	Liczba akredytacji i certyfikatów	Informacja na temat akredytacji Państwowej Komisji Akredytacyjnej
Typ uczelni (publiczna, niepubliczna)	X	X	X
Prowadzone stopnie studiów	-	X	X
Liczba uczelni w danym mieście	-	-	-
Liczba prowadzonych kierunków kształcenia	X	X	X

X – zależność istotna statystycznie ( $p < 5$ ).

Zgodnie z hipotezą H2 przyjęto, że wyższy poziom konkurencji lokalnej (mierzony liczbą uczelni w danym mieście) sprzyja lepszemu wykorzystaniu strony internetowej uczelni w przekazywaniu informacji o jakości usług edukacyjnych. Wyniki badań nie pozwalają na potwierdzenie tej hipotezy. Nie istnieje istotna statystycznie zależność między liczbą szkół wyższych stanowiących lokalną konkurencję a ilością publikowanych informacji będących przedmiotem badania.

Hipoteza H3 zakładała, że ilość informacji o dowodach jakości usług edukacyjnych jest niezależna od liczby kierunków kształcenia oraz stopnia prowadzonych studiów. Uzyskane wyniki badań nie pozwalają na potwierdzenie tej hipotezy. Zdecydowanie więcej informacji w badanych aspektach dostarczają uczelnie prowadzące kształcenie na więcej niż ośmiu kierunkach oraz prowadzące studia II stopnia.

Weryfikacja hipotez pomocniczych pozwoliła na sformułowanie wniosku, że strona internetowa szkoły wyższej jako narzędzie przekazywania informacji o jakości świadczonych usług edukacyjnych jest zdecydowanie bardziej doceniana przez uczelnie publiczne, uczelnie duże (prowadzące powyżej 8 kierunków kształcenia) oraz uczelnie kształcące na II stopniu studiów.

Odnosząc się do przedstawionych w części teoretycznej artykułu przesłanek zastosowania oraz znaczenia strony internetowej w komunikacji marketingowej szkół wyższych, można zaproponować następujące sposoby interpretacji wyników badań.

**Interpretacja I.** Uczelnie nie publikują na swych stronach internetowych dokumentów deklarujących i potwierdzających jakość świadczonych usług edukacyjnych (misja, strategia, polityka jakości, certyfikaty i akredytacje), gdyż takich nie posiadają. Zatem zakres informacji dostępny na stronie internetowej szkoły odzwierciedla stan istniejący faktycznie.

**Interpretacja II.** Szkoły wyższe świadomie limitują zakres informacji publikowanych na swych stronach internetowych do tych, które interesują tylko kandydatów na studia i stu-

clientów<sup>15</sup>. W komunikacji marketingowej z wykorzystaniem strony internetowej nie docenia się roli, jaką w procesie podejmowania decyzji o wyborze studiów mogą odgrywać inne podmioty (np. rodzice czy pracodawcy).

**Interpretacja III.** Niepełna informacja o badanych formach deklarowania i potwierdzania jakości usług może wynikać z nieodpowiedniego zarządzania procesem komunikacji marketingowej, w tym stroną internetową w uczelniach. Zamieszczane informacje są przypadkowe, brakuje podejścia systemowego i systematycznego, obejmującego odpowiednie planowanie, organizację, kontrolowanie oraz doskonalenie strony jako narzędzia realizacji strategii promocji szkoły wyższej.

Przedstawione interpretacje z pewnością mogą stać się przyczynkiem do szerszych badań, których celem będzie określenie, czy i jakich informacji o jakości usług edukacyjnych oczekują klienci uczelni, jaki jest poziom znajomości modeli i metod zarządzania jakością usług edukacyjnych oraz jak wykorzystać stronę internetową w komunikacji marketingowej i tworzeniu wizerunku (marki) szkoły wyższej.

## Bibliografia

**Boguski J. 2009**

*Od uniwersytetu tradycyjnego do uniwersytetu przyszłości*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/33.

**Buchner-Jeziorska A., Boczkowski A. 1996**

*Procedury i negocjacje. Jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

**Chapman R.G. 1986**

*Toward a Theory of College Selection: A Model of College Search and Choice Behaviour*, w: R.J. Lutz (red.): *Advances in Consumer Research*, t. 1, Association for Consumer Research, Provo, Utah.

**Dew J. 2009**

*Quality Issues in Higher Education*, „The Journal For Quality & Participation”, kwiecień.

**Dietl J. 2004**

*Czy potrzebne jest zarządzanie marketingowe w szkolnictwie wyższym?*, w: G. Nowaczyk, M. Kolasiński (red.): *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań.

**Doughty D. 2007**

*Certyfikat w dziedzinie zarządzania i rozwoju zasobów ludzkich – model dla sektora małej i średniej przedsiębiorczości w Polsce*, w: O. Konieczny, R. Schmidtke (red.): *Inwestycja w kadry. Perspektywa instytucji szkoleniowych*, WYG international, Warszawa – Kraków.

<sup>15</sup> Wstępne wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach w czerwcu 2011 roku wskazują, że zdecydowana większość nie wie, czym się zajmuje Państwowa Komisja Akredytacyjna oraz jaką rolę pełni w systemie zapewniania jakości usług edukacyjnych, a także czy kierunek, na którym studiuje, ma państwową akredytację. Studenci mają natomiast dosyć dobrą orientację w rankingach szkół wyższych.

**Geryk M. 2007**

*Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa.

**How European... 2009**

*How European Students Perceive Higher Education in Europe*, European Commission ([www.europa.eu/rapid/](http://www.europa.eu/rapid/)).

**Iwankiewicz-Rak B. 2004**

*Zarządzanie marketingowe szkoła wyższą*, w: G. Nowaczyk, M. Kolasiński (red.): *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań.

**Jager J., Plooy T. 2010**

*Information Sources Used to Select a Higher Education Institution: Evidence from South African Students*, „Business Education & Accreditation”, t. 2, nr 1.

**Jólkiewicz D. 2005**

*Ewaluacja szkolnictwa wyższego a jakość kształcenia*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2/26.

**Kloze T. 2006**

*Akredytacja czy certyfikacja*, „ABC Jakości. Akredytacja. Badania. Certyfikacja. Quality Review”, nr 4.

**Kochanowski J. 2008**

*Komunikacyjny (polilogiczny) model zarządzania jakością w szkole wyższej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/31.

**Krzyżanowska M. 2004**

*Marketing usług edukacyjnych szkoły wyższej*, w: G. Nowaczyk, M. Kolasiński (red.): *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań.

**Lisiecka K. 2001**

*Przegląd koncepcji zapewnienia i oceny jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym*, w: K. Lisiecka (red.): *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice.

**Łukasik M. 2006**

*Strategie promocyjne uczelni technicznych w Polsce i w Niemczech*, „Świat Marketingu” (czasopismo internetowe), nr 8 ([http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id\\_numer=520690](http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id_numer=520690)).

**Meyer K.A. 2008**

*The „Virtual Face” of Institutions: What Do Home Pages Reveal about Higher Education?*, „Innovation in Higher Education”, nr 33.

**Morley L., Aynsley S. 2007**

*Employers, Quality and Standards in Higher Education: Shared Values and Vocabularies or Elitism and Inequalities?*, „Higher Education Quarterly”, t. 61, nr 3.

**Mruk H., Pilarczyk B., Szulce H. 2007**

*Marketing. Uwarunkowania i instrumenty*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań.

**Pluta-Olearnik M. (red.) 2009**

*Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*, Difin, Warszawa.

**Raport strategiczny... 2008**

*Raport strategiczny IAB Polska. Internet 2008. Polska. Europa. Świat.* (<http://www.iab.com.pl>).



**Ratajczak M. 2002**

*O powszechności akredytacji*, „Forum Akademickie”, nr 1.

**Reichert S., Tauch Ch. 2003**

*Trends 2003. Progress towards European Higher Education Area. Bologna Four Years After: Steps toward Sustainable Reform in Higher Education*, European University Association, Geneva ([http://www.unizg.hr/unesco/texts/trends\\_2003\\_progress\\_towards\\_hea.pdf](http://www.unizg.hr/unesco/texts/trends_2003_progress_towards_hea.pdf)).

**Students and Higher... 2009**

*Students and Higher Education Reform. Survey among Students in Higher Education Institutions, in the EU Member-States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey*, „European Commission. Flash Eurobarometer” ([www.ec.europa.eu/education/higher-education](http://www.ec.europa.eu/education/higher-education)).

**Szczepańska-Woszczyzna K. 2004**

*Wykształcenie absolwentów elementem kształtowania pozycji rynkowej uczelni*, w: G. Nowaczyk, M. Kolański (red.): *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań.

**Tremblay K. 2008**

*OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) Feasibility Study*, OECD/IMHE General Conference on Quality, Relevance and Impact of Higher Education, 8-10 September 2008; Paris ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)).

**Ustawa... 2010**

*Ustawa z dnia 30 sierpnia 2002 roku o systemie oceny zgodności. Załącznik do obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 lipca 2010 roku*, „Dziennik Ustaw” 2010, nr 138, poz. 935.

**Waniowski P., Sobotkiewicz D., Daszkiewicz D. 2010**

*Marketing. Teoria i przykłady*, Placet, Warszawa.

**Wójcicka M. 1995**

*Zapewnienie jakości kształcenia w polskich uczelniach – założenia i wyniki badań ankietowych*, w: E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Wójcicka M. 2001**

*Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Zailskaitė-Jakštė L., Kuvykaitė R. 2010**

*Internet-based Communication with Target Audiences: Case Study of Higher Education Institutions*, „Economics and Management”, nr 15.

# Wiesław Letkiewicz

## Tworzenie i funkcjonowanie archiwów zakładowych w uczelniach niepublicznych

Celem artykułu jest uzasadnienie konieczności tworzenia i funkcjonowania archiwów zakładowych w uczelniach niepublicznych. Prawidłowo zorganizowana praca kancelaryjna oraz właściwie prowadzone archiwum zakładowe stanowią obecnie niezbędny element nowoczesnego stylu zarządzania. Autor zestawia podstawowe akty prawne regulujące działalność uczelnianych archiwów zakładowych oraz wykazuje potrzebę zatrudnienia na stałe kompetentnego personelu archiwum.

Słowa kluczowe: archiwum zakładowe, materiały archiwalne i niearchiwalne, zasób narodowy, instrukcja kancelaryjna.

### Wprowadzenie

Należycie zorganizowana praca kancelaryjna w zakładzie pracy, jakim jest także szkoła wyższa (publiczna i niepubliczna), wraz z właściwie prowadzonym archiwum zakładowym stanowi obecnie ważny element zarządzania (kierowania). Sprawnie zorganizowany obieg dokumentów przyspiesza załatwianie różnorodnych spraw, archiwum zakładowe odciąża komórki organizacyjne w przechowywaniu istotnych dokumentów oraz zabezpiecza i przechowuje tę część akt (materiały archiwalne), które po określonym czasie powinny być przekazane właściwemu archiwum państwowemu. Postępowanie z dokumentacją w zakładzie, obieg dokumentów, ich przechowywanie i brakowanie mają oparcie w ściśle określonych normach i regulacjach prawnych.

### Podstawy prawne działania archiwów zakładowych

Podstawowym aktem prawnym regulującym funkcjonowanie archiwum zakładowego jest *Ustawa z dnia 14 lipca 1983 roku o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach* (*Ustawa...* 1983). Ostatnia zmiana określona jest *Ustawą z dnia 9 stycznia 2009 roku o zmianie ustawy o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach* (*Ustawa...* 2009). Zmia-

na dotyczy głównie organizacji archiwów wyodrębnionych. *Ustawa o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach* nazywana jest potocznie „ustawą archiwalną”. Jej przepisy obowiązują w Polsce od 1 stycznia 1984 roku i stanowią akt prawny definiujący podstawowe pojęcia prawa archiwalnego oraz normujący stosunki własnościowe i zasady obrotu materiałami archiwalnymi. Ustawa archiwalna ustala ponadto system organizacji i działalności archiwalnej w kraju (także strukturę i zadania sieci archiwów państwowych oraz ich podporządkowanie), reguluje tryb i zasady postępowania z materiałami archiwalnymi, w tym ich ochronę oraz sankcje karne za nieprzestrzeganie przepisów ustawy. Bardzo ważnym elementem polskiego prawa archiwalnego są przepisy wykonawcze do ustawy. Znaczna ich część została wydana przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Techniki, gdyż minister ten zajmował się sprawami archiwów w czasie uchwalania ustawy archiwalnej; obecnie akty wykonawcze wydaje Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Obowiązującym obecnie aktem wykonawczym jest *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 września 2002 roku w sprawie postępowania z dokumentacją, zasad jej klasyfikowania i kwalifikowania oraz zasad i trybu przekazywania materiałów archiwalnych do archiwów państwowych (Rozporządzenie... 2002)*.

Postępowanie z dokumentacją w archiwach zakładowych w administracji samorządowej reguluje szczegółowo *Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 18 stycznia 2011 roku w sprawie instrukcji kancelaryjnej, jednolitych rzeczowych wykazów akt oraz instrukcji w sprawie organizacji i zakresu działania archiwów zakładowych (Rozporządzenie... 2011)*. Załącznikiem (nr 6) do tego rozporządzenia jest *Instrukcja archiwalna*, która reguluje postępowanie w archiwum zakładowym z wszelką dokumentacją spraw zakończonych, niezależnie od techniki jej wytwarzania, postaci fizycznej oraz zawartych w niej informacji. Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów jest obowiązkowe dla administracji samorządowej, ale Dyrekcja Archiwów Państwowych (która przygotowała projekt nowych przepisów wykonawczych) podkreśla, że wprowadzona tym rozporządzeniem *Instrukcja archiwalna dla archiwów zakładowych* jest wzorcowa dla archiwów zakładowych w innych resortach, a więc także dla archiwów zakładowych w szkołach wyższych.

## Dokumentacja archiwalna i niearchiwalna

Wśród dokumentacji napływającej do uczelni oraz wytwarzanej w jej komórkach organizacyjnych znajdują się dokumenty o wartości trwałej, należące do tzw. zasobu narodowego, oznaczone symbolem „A” według klasyfikacji archiwalnej akt, które nie podlegają zniszczeniu i muszą być należycie zabezpieczone, aby służyły także przyszłym pokoleniom. Reszta dokumentacji, oznaczona symbolem „B” klasyfikacji archiwalnej akt, jest określona jako dokumentacja niearchiwalna i jest tylko czasowo przechowywana w archiwum, po czym podlega brakowaniu, czyli jest niszczona. W szerszym rozumieniu materiałami archiwalnymi (kategoria „A”), tworzącymi narodowy zasób archiwalny, są akta i dokumenty techniczne, naukowe, statystyczne, finansowe, a także mapy, plany, filmy i mikrofilmy, nagrania dźwiękowe i wideofonowe itp., które mają znaczenie jako źródło informacji o wartości historycznej. Materiałami archiwalnymi jest również inna dokumentacja, bez względu na sposób jej wytworzenia, mająca znaczenie jako źródło informacji o wartości historycznej o działalności państwa polskiego, jego poszczególnych organów i innych

państwowych jednostek organizacyjnych, o jego stosunkach z innymi państwami. Według ustawy archiwalnej materiałami archiwalnymi są także akta dotyczące rozwoju życia społecznego, gospodarczego, działalności organizacji o charakterze politycznym, zawodowym, wyznaniowym, organizacji i rozwoju nauki, kultury, sztuki oraz działalności samorządu terytorialnego i innych samorządowych jednostek organizacyjnych. Należy podkreślić, że materiały archiwalne to nie tylko dokumentacja powstała w przeszłości, ale także powstająca współcześnie.

W odróżnieniu od dokumentów archiwalnych (kategoria „A”), dokumenty zaliczane do materiałów niearchiwalnych (kategoria „B”) mają tylko czasową wartość przechowywania. Okres przechowywania podawany jest cyframi arabskimi po znaku „B”, np. B-10 oznacza materiały niearchiwalne przechowywane przez okres dziesięciu lat. Dopuszczalne jest także oznaczanie dokumentacji niearchiwalnej symbolami klasyfikacji archiwalnej BE i BC. Symbol BE oznacza, że dokumenty po koniecznym okresie ich przechowywania podlegają ekspertyzie, to znaczy są oceniane pod kątem potrzeby ich dalszego przechowywania, np. dokumenty oznaczone symbolem BE-10 po 10 latach przechowywania powinny zostać ocenione, czy należy je brakować, czy dalej przechowywać. Natomiast dokumenty oznaczone symbolem BC mają jedynie praktyczną wartość krótkotrwałą i po ich wykorzystaniu mogą zostać przekazane na makulaturę.

Układając akta w magazynie archiwalnym, należy przestrzegać zasady wyodrębnienia materiałów archiwalnych (kategoria „A”) od dokumentacji niearchiwalnej (kategoria „B”).

### Uczelniane archiwa zakładowe

Podstawowym dokumentem dotyczącym powoływania i funkcjonowania uczelni publicznych i niepublicznych jest *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa... 2005)*, która obowiązuje do końca września 2011 roku. Z nowym rokiem akademickim, od 1 października 2011 roku, będzie obowiązywała nowa ustawa o szkolnictwie wyższym, w której, tak jak w poprzedniej, znajdują się przepisy dotyczące zakładania i funkcjonowania archiwów w uczelniach. Regulacje te zobowiązują wszystkie uczelnie, tj. publiczne i niepubliczne, do zakładania archiwów z chwilą powoływania poszczególnych komórek organizacyjnych. Jak się jednak okazuje, wiele uczelni niepublicznych nie przestrzega przepisów prawa odnośnie do zorganizowania i funkcjonowania archiwum zakładowego. Chcąc się zorientować, czy w niepublicznych szkołach wyższych są realizowane ustawowe przepisy dotyczące zorganizowania archiwów, zwróciłem się z pytaniem o funkcjonowanie archiwów do władz kilku uczelni niepublicznych na terenie Warszawy. Dziekan z jednej z tych uczelni na moje pytanie o prowadzenie archiwum odpowiedział twierdząco, ale gdy doszło do konkretów, to wyjaśnił, że prowadzenie archiwum w jego uczelni polega na odpowiednim „pilotowaniu” przez jedną z pracownic dziekanatu. Okazało się, iż owo „pilotowanie” w praktyce sprowadza się do tego, że uczelnia w ogóle nie ma działającego archiwum zakładowego, ale jedynie w jednym z pomieszczeń została urządzona składnica akt, w której przechowywane są dokumenty bez żadnej rejestracji, a „pilotująca” urzędniczka po prostu pilnuje kluczy od tego pomieszczenia. Podobnie przedstawia się sytuacja w innych uczelniach niepublicznych w Warszawie. W niepublicznych szkołach wyższych stosowana jest również praktyka łączenia archiwum zakładowe-

go z biblioteką. Takie rozwiązanie organizacyjne nie powinno mieć miejsca ze względu na inny charakter tych komórek organizacyjnych. Zasady przechowywania i udostępniania materiałów bibliotecznych różnią się znacznie od zasad gromadzenia, przechowywania, udostępniania i brakowania dokumentacji archiwalnej oraz podlegają innym przepisom. Warto wspomnieć chociażby o przepisach dotyczących przyjmowania i przechowywania w archiwum dokumentacji w stanie uporządkowanym (na podstawie spisów zdawczo-odbiorczych), a książki, czasopisma i czy inne opracowania o charakterze bibliotecznym nie spełniają tego wymogu. Spotkałem się także z oświadczeniami rektorów uczelni niepublicznych, że obsługa archiwum zakładowego została skomputeryzowana, więc nie ma potrzeby zatrudniania pracownika do prowadzenia archiwum. Tymczasem stosowanie narzędzi informatycznych w archiwum wspomaga pracę archiwisty przy tworzeniu elektronicznych pomocy ewidencyjnych.

## Organizacja i zasady działania archiwum zakładowego

Składnica akt nie zastąpi właściwie zorganizowanego archiwum zakładowego. Nawet jednak w przypadku prowadzenia składnicy akt przez jednostkę organizacyjną, która nie wytwarza akt kategorii „A” stosowanie zasad obowiązujących w archiwum zakładowym znacznie ułatwia dostęp do przechowywanych akt oraz sprawia, że są one odpowiednio zabezpieczone. Jedną z podstawowych czynności każdego archiwum zakładowego jest przyjmowanie akt z poszczególnych komórek organizacyjnych. Archiwum ma obowiązek przyjmowania dokumentów w postaci uporządkowanej, tzn. na podstawie spisów zdawczo-odbiorczych. Spisy takie sporządza się osobno dla materiałów archiwalnych kategorii „A” (w czterech egzemplarzach) i dokumentacji niearchiwalnej kategorii „B” (w trzech egzemplarzach). Jeśli chodzi o sporządzenie spisu zdawczo-odbiorczego materiałów kategorii „A”, to wymagane jest, aby pod jedną pozycją na spisie figurowała tylko jedna teczka. W przypadku dokumentacji niearchiwalnej kategorii „B” w teczce powinny się znaleźć akta odpowiadające tym samym okresom przechowywania. Ułatwia to dokonanie w późniejszym okresie procedury brakowania. Większa liczba kopii spisu zdawczo-odbiorczego w przypadku materiałów archiwalnych kategorii „A” wymagana jest z tego powodu, iż jedna z kopii musi zostać przekazana archiwum państwowemu. Jedna kopia spisu zdawczo-odbiorczego pozostaje w komórce organizacyjnej. Wypełnione i podpisane formularze spisów zdawczo-odbiorczych nabierają charakteru dokumentacji kategorii „A”. W archiwum prowadzona jest rejestracja przyjmowanych materiałów, w formie wykazów spisów zdawczo-odbiorczych. Obowiązek uporządkowania i przekazania dokumentacji do archiwum ciąży na pracownikach komórki, w której dokumenty zostały wytworzone. Przekazywanie akt z komórek powinno być czynnością wykonywaną planowo i zgodnie z harmonogramem pracy archiwum zakładowego. Ważne jest również to, aby do archiwum zakładowego (uczelnianego) trafiały wszystkie akta wytworzone przez poszczególne komórki organizacyjne. Od należytego i zgodnego z przepisami przekazywania dokumentacji z komórek organizacyjnych zależy sprawne funkcjonowanie archiwum, tj. wywiązywanie się z takich zadań jak udostępnianie akt, ich brakowanie czy też przekazywanie materiałów do archiwum państwowego. Archiwum przyjmuje akta w stanie uporządkowanym i wyłącznie kompletnymi rocznikami. Każda teczka z aktami powinna

zostać uporządkowana wewnętrznie. Przez termin „uporządkowanie wewnętrzne dokumentów” należy rozumieć ułożenie poszczególnych pism w teczce zgodnie ze spisem spraw. W przypadku przekazywania dokumentacji archiwalnej (kategoria „A”) dokumenty muszą zostać ponumerowane na każdej zapisanej stronie, a informacje o liczbie ponumerowanych stron zamieszcza się na wewnętrznej stronie okładki. Sprawy najstarsze powinny się znaleźć pod okładką tytułową, natomiast sprawy najnowsze na dole teczek. W obrębie danej sprawy dokumenty porządkuje się chronologicznie. Porządkowanie materiałów archiwalnych i niearchiwalnych w komórkach organizacyjnych obejmuje podział dokumentów na teczek zgodnie z wykazem rzeczowym akt, właściwym opisaniu teczek, zinwentaryzowaniu akt i zabezpieczeniu technicznym. Teczkę opisuje się na zewnętrznej stronie okładki. Opis teczek musi zawierać następujące dane:

- nazwę komórki lub jednostki organizacyjnej, w której powstały materiały;
- znak teczek, złożony z symbolu literowego komórki organizacyjnej i cyfrowego symbolu klasyfikacyjnego z rzeczowego wykazu akt obowiązującego w danym zakładzie; powinien się znajdować w lewym górnym rogu okładki;
- tytuł teczek, tj. hasło według rzeczowego wykazu akt, pod którym można zamieścić dodatkowe uzupełniające określenie precyzujące zawartość teczek;
- daty skrajne, tj. datę najwcześniejszego i najstarszego dokumentu znajdującego się w teczce;
- symbol klasyfikacji archiwalnej (kategoria „A” lub „B”) powinien się znajdować w prawym górnym rogu.

Opis teczek powinien się znaleźć w formularzu spisu zdawczo-odbiorczego. W rubryce pierwszej umieszcza się liczbę porządkową (liczba ta jest potrzebna do tworzenia sygnatury akt), w rubryce drugiej umieszcza się znak teczek lub tomu, w rubryce trzeciej – tytuł teczek lub tomu, w czwartej – daty skrajne, w piątej – kategorię archiwalną akt, w szóstej – liczbę teczek przypadających na daną pozycję w spisie. Dwie ostatnie rubryki spisu zdawczo-odbiorczego wypełnia archiwista. W rubryce siódmej archiwista wpisuje oznaczenie miejsca przechowywania teczek w archiwum zakładowym, a w ósmej – datę wybrakowania lub przekazania teczek do archiwum państwowego.

Przygotowując teczkę do przekazania do archiwum, należy ściśle przestrzegać zasady, aby w jednej teczce umieszczać dokumenty należące do tej samej kategorii, tj. dokumenty kategorii „A” powinny się znaleźć w innych teczkach niż dokumenty kategorii „B”.

Archiwista, na podstawie spisu zdawczo-odbiorczego, nanosi na teczek sygnaturę, którą stanowi kolejny numer spisu wraz z kolejną pozycją na spisie (obie liczby połączone myślnikiem). Po stwierdzeniu, że liczba teczek zgadza ze spisem zdawczo-odbiorczym następuje procedura podpisania tego formularza. Formularz spisu zdawczo-odbiorczego powinien zostać podpisany przez osobę przygotowującą spis i jej przełożonego (oraz zaakceptowany podpisem przez kierownika komórki organizacyjnej, która wytworzyła dane akta), a ze strony archiwum uczelnianego odbiór potwierdza podpisem uprawniony przez kierownika jednostki archiwista. Archiwista, po przyjęciu akt i podpisaniu spisu zdawczo-odbiorczego, przejmuje pełną odpowiedzialność za stan przyjętych akt oraz ich należyte zabezpieczenie i przechowywanie. Archiwista powinien zadbać o to, aby do przekazywanych akt zostały dołączone różnego rodzaju pomoce ewidencyjne (jak np. spisy spraw, kartoteki, skrowidze) ułatwiające później odszukanie dokumentów konkretnej sprawy.

Archiwista powinien sprawdzić, czy spisy zdawczo-odbiorcze zostały należycie sporządzone oraz czy akta zostały odpowiednio przygotowane do przekazania. Archiwista ma prawo odmówić przyjęcia dokumentacji dostarczonej w stanie nieuporządkowanym. Pracownicy poszczególnych komórek organizacyjnych powinni wiedzieć, że akta spraw, które muszą zostać przekazane do archiwum, mogą się znajdować w ich komórkach przez rok od daty ich ostatecznego zakończenia, po czym powinny zostać przekazane do archiwum zakładowego. Archiwum może być prowadzone w formie elektronicznej.

## Informatyka w archiwum zakładowym

Podobnie jak w pracy kancelaryjnej, informatyka może zostać wykorzystana również w archiwum. Jej zastosowanie usprawnia przede wszystkim proces zarządzania zasobem archiwalnym. Wykorzystanie informatyki w archiwum nie zwalnia jednak archiwisty z wykonywania przewidzianych przepisami obowiązków, jak sądzą ci rektorzy uczelni niepublicznych, którzy komputeryzacją uczelni tłumaczą brak zatrudnienia wykwalifikowanego archiwisty, a czynnościami związanymi z obsługą archiwum obarczają pracowników administracyjnych, np. sekretarkę czy bibliotekarza. Informatyka w archiwum zakładowym sprowadza się w zasadzie do prowadzenia ewidencji archiwum za pomocą komputera oraz odpowiedniego programu. Zastosowanie w praktyce programu komputerowego wymaga wykonania pewnych dodatkowych czynności. Należy do nich wpisanie do pamięci komputera jednolitego rzeczowego wykazu akt obowiązującego w danym zakładzie pracy, bez którego niemożliwe będzie np. sprawdzenie poprawności kwalifikacji archiwalnej i klasyfikacji teczek aktowych wytwarzanych przez poszczególne komórki organizacyjne. Komputeryzacja umożliwia automatyzację wszelkich czynności biurowych wykonywanych przez archiwistę. Zatem zastosowanie informatyki wydaje się zasadne przede wszystkim w archiwach zakładowych dysponujących bardzo dużym i często wykorzystywanym zasobem, co nie ma miejsca w uczelniach niepublicznych.

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 18 stycznia 2011 roku (*Rozporządzenie...* 2011) dopuszcza stosowanie narzędzi informatycznych w tradycyjnym systemie czynności kancelaryjnych, w tym do prowadzenia archiwum zakładowego (przy ewidencji gromadzonej dokumentacji, ewidencji udostępniania dokumentacji, ewidencji wyników pomiarów temperatury i wilgotności powietrza w magazynie archiwum, do sporządzania pomocy ewidencyjnych oraz informowania o dokumentacji przechowywanej w archiwum zakładowym). W przypadku wprowadzenia informatyzacji są jednak nałożone rygory na odpowiednie zabezpieczenia dokumentacji. Chodzi o to, aby dane w postaci elektronicznej były zabezpieczone przed wprowadzaniem zmian przez osoby nieupoważnione, a także przed ich utratą co najmniej przez sporządzenie kopii zabezpieczającej na odrębnym informacyjnym nośniku danych. Wymagania dotyczące zabezpieczenia danych w postaci elektronicznej powinny zostać opracowane w ramach wdrożonej w zakładzie polityki zarządzania bezpieczeństwem informacji w zgodzie z Polską Normą PN-ISO/IEC 27001:2007 lub nowszą.

## Archiwista w Unii Europejskiej

Tradycyjnie archiwista był strażnikiem dokumentów historycznych i wykonywał swoje obowiązki z perspektywy wewnętrznych potrzeb instytucji i kraju. Współcześnie od archiwisty oczekuje się znacznie bardziej wszechstronnych umiejętności. Działania archiwisty nie są obecnie ograniczone terytorialnie do kraju jego pochodzenia. Ustawodawstwo krajowe regulujące funkcjonowanie archiwów – jakkolwiek oparte na konkretnym systemie prawnym, tradycji, uwarunkowaniach historycznych i politycznych – musi, z racji przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, uwzględniać ustawodawstwo i dyrektywy unijne. Jako przykład wpływu unijnych regulacji prawnych na funkcjonowanie archiwów w Polsce może posłużyć wprowadzenie do polskiego prawa unijnych dyrektyw dotyczących ochrony danych osobowych i dostępu do informacji publicznych. Ze względu na ochronę danych osobowych zaostreniu uległy przepisy dotyczące zabezpieczenia lokalu archiwum zakładowego oraz systemu komputerowego wspomagającego pracę archiwisty. Konieczność zapewnienia ochrony danych osobowych spowodowała także obostrzenia w procedurze brakowania dokumentów, gdyż dokumenty zawierające dane osobowe muszą zostać zniszczone przed przekazaniem na makulaturę. Z kolei obywatele krajów Unii Europejskiej mają zagwarantowany prawnie dostęp do informacji publicznej, a zatem archiwista musi dobrze się orientować w przepisach dotyczących dokumentów jawnych i utajniowych. Pilnując dokumentów zgromadzonych w archiwum, archiwista musi jednocześnie dbać o zapewnienie obywatelom jak najlepszego dostępu do zbiorów znajdujących się pod jego opieką.

W Unii Europejskiej występuje tendencja do wprowadzania do archiwistyki nowych technologii. Współczesny archiwista musi dysponować wiedzą na temat nowych technologii informacyjnych, a używanie nowych narzędzi informatycznych powoduje, że zawód archiwisty, wymagający dawniej cierpliwości, spokoju, skupienia i czasu, staje się coraz bardziej dynamiczny, wymagający takich cech jak aktywność, szybkość, elastyczność oraz zdolności adaptacyjne. Zawód archiwisty coraz bardziej ewoluuje w stronę przygotowania procesów i kontroli opisu. W społeczeństwach obywatelskich Zjednoczonej Europy rola archiwisty jest dalece ważniejsza niż w przeszłości. Podczas procesu informatyzacji archiwów zakładowych archiwista powinien aktywnie uczestniczyć we wprowadzaniu systemów informatycznych spełniających nowe wymagania użytkowników. W wielu instytucjach w krajach starej Unii Europejskiej archiwiści są obecnie dołączani do kadry zarządzającej i traktowani jako menedżerowie dokumentów.

### Uwagi końcowe

Archiwum zakładowe jest komórką organizacyjną zajmującą się:

- przyjmowaniem dokumentacji z poszczególnych komórek organizacyjnych;
- przechowywaniem i zabezpieczaniem dokumentacji;
- ewidencjonowaniem przyjętej dokumentacji;
- udostępnianiem dokumentacji;
- brakowaniem dokumentacji;
- przekazywaniem materiałów archiwalnych do archiwum państwowego.



Właściwe archiwizowanie dokumentacji – a zatem przyjmowanie dokumentacji archiwalnej i niearchiwalnej z komórek organizacyjnych, jej przechowywanie, zabezpieczenie, ewidencjonowanie, udostępnianie i brakowanie – zależy od kompetencji archiwisty.

Archiwista zatrudniony w archiwum zakładowym (uczelnianym) powinien nie tylko posiadać wiedzę z zakresu archiwistyki, ale także znać zakres działania i historię uczelni, jej strukturę organizacyjną oraz zakres czynności poszczególnych komórek organizacyjnych. Powinien również posiadać znajomość obowiązującego w uczelni systemu kancelaryjnego i wykazu rzeczowego akt.

Ważną rolę w prowadzeniu archiwum odgrywa przygotowanie odpowiedniego lokalu i jego wyposażenie. Lokal archiwum musi być odpowiednio zabezpieczony przed włamaniem oraz innymi niebezpieczeństwami mogącymi spowodować zniszczenie jego zasobów. Prawidłowo zorganizowane archiwum zakładowe (uczelniane) powinno dysponować odrębnym pomieszczeniem magazynowym przeznaczonym do przechowywania akt (magazyn archiwalny, w którym musi być zapewniona odpowiednia temperatura i wilgotność) oraz pokojem biurowym archiwisty. Pomieszczenie archiwalne powinno być plombowane po zakończeniu pracy.

Ważne jest również odpowiednie umiejscowienie archiwum w strukturze organizacyjnej uczelni; należy dążyć do jego wyodrębnienia jako samodzielnej komórki organizacyjnej.

## Bibliografia

### **Materiały... 2005**

*Materiały VII Europejskiej Konferencji na temat archiwów „Archiwista: zawód przyszłości w Europie”*, Warszawa, 18–20 maja 2005, Dyrekcja Archiwów Państwowych, Stowarzyszenie Archiwistów Polskich, Europejski Oddział i Sekcja Archiwów Zawodowych Międzynarodowej Rady Archiwów, Warszawa.

### **Pustuła Z. (red.) 2001**

*Kancelaria i archiwum zakładowe. Podręcznik*, Archiwum Państwowe, Warszawa.

### **Strykowski K. (red.) 2001**

*Vademecum kancelaryjno-archiwalne*, Societas Archivi Posnaniensis, Poznań.

### **Wiśniewski M. 1999**

*Technika biurowa*, wyd. 7, Wydawnictwo MPi<sup>2</sup>, Poznań.

## Akty prawne

### **Obwieszczenie... 2002**

Obwieszczenie Marszałka Sejmu RP z dnia 29 sierpnia 2002 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach, „Dziennik Ustaw”, nr 171, poz. 1396.

### **Rozporządzenie... 2002**

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 września 2002 roku w sprawie postępowania z dokumentacją, zasad jej klasyfikowania i kwalifikowania doku-

mentacji oraz zasad i trybu przekazywania materiałów archiwalnych do archiwów państwowych, „Dziennik Ustaw”, nr 167, poz. 1375.

**Rozporządzenie... 2011**

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 18 stycznia 2011 roku w sprawie instrukcji kancelaryjnej, jednolitych rzeczowych wykazów akt oraz instrukcji w sprawie organizacji i zakresu działania archiwów zakładowych, „Dziennik Ustaw”, nr 14, poz. 67.

**Ustawa... 1983**

Ustawa z dnia 14 lipca 1983 roku o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach, „Dziennik Ustaw”, nr 38, poz. 173, z późn. zm.

**Ustawa... 2005**

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym, „Dziennik Ustaw” nr 164, poz. 1365.

# Monika Stachowiak-Kudła

## Konstytucyjna zasada autonomii uniwersytetów na przykładzie Hiszpanii

Przedmiotem artykułu jest autonomia uniwersytetów w Hiszpanii. Podjęcie badań naukowych tej kwestii jest zasadne, ponieważ hiszpański model szkolnictwa wyższego dobrze ilustruje zdecentralizowany system edukacji oraz może stanowić przedmiot analizy związków między konstytucyjnie zagwarantowaną zasadą autonomii uniwersytetów a jej realizacją. Konstytucyjna gwarancja autonomii uniwersytetów oraz wolności nauki i nauczania w przypadku Hiszpanii nie oznacza, że uniwersytety cieszą się pełną i nieograniczoną autonomią. Dzieje się tak z dwóch względów. Po pierwsze, Konstytucja Hiszpanii stwierdza gwarancję autonomii szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie, sygnalizując w ten sposób dopuszczalność pewnych ograniczeń. Po drugie, system szkolnictwa wyższego w Hiszpanii wyrasta z modelu francuskiego, z przewagą władzy państwa nad szkołami wyższymi. Mimo że ustawodawstwo zmieniało się dość często – a tym samym zmieniał się zakres autonomii uniwersytetów oraz wzajemne relacje między nimi a władzą centralną – hiszpański system szkolnictwa wyższego wciąż ma wiele cech charakterystycznych dla tego modelu.

Słowa kluczowe: autonomia uniwersytetów, wolność nauki i nauczania, system szkolnictwa wyższego, decentralizacja, Konstytucja Hiszpanii.

### Wprowadzenie

Przedmiotem artykułu jest autonomia uniwersytetów w Hiszpanii. Podjęcie badań naukowych w tej kwestii jest zasadne, ponieważ hiszpański model szkolnictwa wyższego dobrze ilustruje zdecentralizowany systemem edukacji oraz może stanowić przedmiot analizy związków między konstytucyjnie zagwarantowaną zasadą autonomii uniwersytetów a jej realizacją. Autonomia uniwersytetów zostanie zaprezentowana jako pojęcie ewoluujące.

Autonomia uniwersytetów, nazywana w tym przypadku instytucjonalną, sprowadza się do stanowienia rozległych uprawnień statutowych o charakterze samorządowym (Antono-

wicz 2005, s. 39–40). Określa się ją jako stopień samorządności niezbędny do skutecznego podejmowania przez instytucje szkolnictwa wyższego decyzji dotyczących działalności edukacyjnej i naukowej, a także zarządzania, przy jednoczesnym poszanowaniu wolności akademickiej i praw człowieka (Karran 2007, s. 298). Należy jednak zwrócić uwagę, że zakres autonomii i samorządu może być różny. Autonomia wyraża się bowiem w kreowaniu spraw leżących w kompetencji uczelni, natomiast samorząd – w działalności członków uczelni uprawnionych do zabierania głosu i współdziałania w podejmowaniu decyzji (Tymowski 1981, s. 3). Trzeba również zaznaczyć, że z badań przeprowadzonych w latach 2007–2008 przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów wynika, że nie ma idealnego modelu w pełni autonomicznego systemu szkolnictwa wyższego (Estermann, Nokkala 2009, s. 7).

Termin „autonomia uniwersytetów” jest często utożsamiany z „wolnością nauki i nauczania”, nazywaną również „wolnością akademicką” (por. np. Anderson, Johnson 1998, s. 8; Prüm, Ergec 2010, s. 12). Stosunkowo niewielu autorów traktuje te pojęcia niezależnie (odróżnia je np. Wolff 2000, s. 198). Wolność nauki sprowadza się do wolnego wyboru przez badacza tematu badań i metod ich prowadzenia oraz do możliwości ogłaszania wyników tych badań w wybranej formie i dowolnym wydawnictwie. Natomiast wolność nauczania określa się jako wolność nauczyciela akademickiego do swobodnego doboru treści nauczania, metod dydaktycznych oraz formy weryfikacji wyników kształcenia (Pâques 2007, s. 404–409). Należy przy tym zaznaczyć, że wolność nauczania nie jest tożsama z prawem do nienauczania, w przeciwieństwie do innych praw podstawowych, takich jak np. wolność zrzeszania się, która oznacza jednocześnie prawo do niezrzeszania się wcale, lub też wolność wyznania, która tym samym implikuje wolność do nieposiadania wyznania.

W niniejszym opracowaniu, na przykładzie Hiszpanii, podejmuję próbę udowodnienia tezy, że konstytucyjna gwarancja autonomii uniwersytetów i wolności akademickiej nie musi oznaczać, że uczelnie cieszą się pełną i nieograniczoną autonomią. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że Hiszpania reprezentuje model szkolnictwa wyższego z przewagą władzy państwa nad uniwersytetami.

W literaturze wyróżnia się trzy modele systemu szkolnictwa wyższego. Jednym z nich jest model z przewagą władzy państwa nad szkołami wyższymi, który charakteryzuje się brakiem autonomii uniwersytetów lub znikomym jej zakresem. Władze publiczne, będąc centralnym koordynatorem szkolnictwa wyższego, ingerują w wewnętrzne sprawy uniwersytetu. Nauczyciele akademicy są zatrudniani na podstawie mianowania dokonanego decyzją władz państwowych, są częścią służby cywilnej. Władze publiczne decydują o strukturze organizacyjnej uczelni, nominacjach, promocjach i uposażeniu nauczycieli akademickich oraz pracowników naukowych i administracyjnych. Regulują kwestie warunków i trybu przyjęcia na studia, kierunków studiów i programów kształcenia, a także egzaminów. Podejmują decyzje dotyczące bazy dydaktycznej i naukowej, kontrolują również jakość kształcenia oraz kwestie finansowe uczelni. Oprócz modelu z przewagą władzy państwa nad szkołami wyższymi, w Europie występują jeszcze dwa inne modele systemu szkolnictwa wyższego: model, w którym państwo odgrywa rolę drugoplanową i nie ingeruje w wewnętrzne sprawy uniwersytetu, a za funkcjonowanie uczelni są odpowiedzialni nauczyciele akademicy (np. w Niemczech, w Polsce w zakresie publicznego szkolnictwa wyższego, w Szwajcarii i we Włoszech), oraz model rynkowy, w którym pańs-

two nie jest właścicielem szkół wyższych, wspiera je jedynie w ich działalności (np. w Wielkiej Brytanii i w Polsce w zakresie prywatnego szkolnictwa wyższego)<sup>1</sup>.

W pierwszej części artykułu przedstawiam pojęcie autonomii uniwersytetów oraz wolności nauki i nauczania w wymiarze konstytucyjnym. Następnie omawiam zmiany, jakie zachodziły w autonomii uniwersytetów hiszpańskich w ciągu ostatnich dwóch wieków. Porównuję także regulacje konstytucyjne z ustawodawstwem zwykłym i modelem szkolnictwa wyższego. W podsumowaniu przedstawiam kilka refleksji dotyczących autonomii szkół wyższych.

### Konstytucyjna gwarancja autonomii uniwersytetów oraz wolności akademickiej

Konstytucja Hiszpanii uznaje autonomię uniwersytetów na zasadach określonych w ustawie oraz uznaje i poddaje ochronie wolność nauczania (*Konstytucja...* 2008, art. 20 ust. 1c, art. 27 ust. 1, art. 27. ust. 10). Jak podkreślił Trybunał Konstytucyjny, autonomia uniwersytetów jest prawem podstawowym, które sprowadza się w wymiarze instytucjonalnym do zapewnienia wolności akademickiej rozumianej jako wolność nauczania (Tribunał... 1987, por. też Torres-Muro 2005, s. 107–114).

W Hiszpanii gwarancja wolności nauki nie wynika wprost z uregulowań konstytucyjnych. Możemy się jej doszukiwać w przepisach konstytucji zapewniających „prawo do swobodnego wyrażania i rozpowszechniania myśli, idei i opinii za pomocą słowa, pisma lub jakiegokolwiek innego środka przekazu”, a także do „działalności i twórczości literackiej, artystycznej, naukowej i technicznej” (*Konstytucja...* 2008, art. 20 ust. 1a i b). Gwarancją wolności nauki i nauczania jest dyspozycja zakazu cenzury prewencyjnej (art. 20, ust. 2). Trybunał Konstytucyjny uznał ponadto, że wolność nauki, podobnie jak wolność nauczania, jest istotą autonomii uniwersytetów, zarówno w zakresie samostanowienia, jak i samoorganizacji (Tribunał... 1994).

Zgodnie z orzecznictwem Trybunału Konstytucyjnego, autonomia uniwersytetów została zapewniana w zakresie instytucjonalnym (adresatem tego prawa jest uniwersytet jako osoba prawna) oraz w zakresie podmiotowym, przysługując nauczycielom akademickim i studentom (Tribunał... 1987). Z kolei wolność nauki i nauczania przysługuje tylko nauczycielom akademickim (Tribunał... 1992; 1993).

Nadanie autonomii uniwersytetów oraz wolności nauczania rangi konstytucyjnych praw podstawowych pociąga za sobą doniosłe konsekwencje dla realizacji i ochrony tych praw. Przede wszystkim wykonywanie prawa do autonomii uniwersytetów oraz wolności nauczania może być regulowane jedynie w drodze ustawy, która w każdym wypadku powinna uszanować ich zasadniczą treść (art. 53 ust. 1 i art. 81 ust. 1 Konstytucji). Konstytucja wyraźnie zabrania regulowania tych praw w drodze dekretów z mocą ustawy (art. 82 ust. 1 i art. 86 ust. 1). Podstawowym środkiem ochrony omawianych tu praw podstawowych jest droga sądowa, tylko bowiem w tej procedurze jest możliwe ich dochodzenie

<sup>1</sup> Trzy modele wyróżnił Burton Clark (1983, s. 107, 108). Dokładną analizę zakresu autonomii uczelni wymienionych tu państw, zawierającą pełen opis systemu szkolnictwa wyższego, czytelnik znajdzie w: Stachowiak-Kudła (w druku). W niniejszym artykule częściowo wykorzystałam materiał źródłowy zebrany do napisania wyżej przywołanej książki.

przez jednostkę. Wynika to z ogólnej zasady określonej w art. 24, ust. 1 Konstytucji (prawo do sądu) oraz z przyznania, na podstawie art. 53, ust. 2, każdemu obywatelowi prawa zwrócenia się do sądu powszechnego, aby ten w postępowaniu uproszczonym i posiadającym pierwszeństwo wziął w ochronę jego podstawowe prawa, a także w drodze skargi o ochronę tych praw przed Trybunałem Konstytucyjnym. Gwarancją autonomii uniwersytetów oraz wolności nauczania jest również szczególny tryb przewidziany w przypadku zmiany rozdziału drugiego Konstytucji regulującego omawiane tu prawa (art. 168 ust. 1 Konstytucji).

Jak wspomniano wyżej, Konstytucja Hiszpanii uznaje autonomię uniwersytetów na zasadach określonych w ustawie. Obecnie jest to ustawa nr 6/2001 z dnia 21 grudnia 2001 roku o uniwersytetach, która definiuje autonomię uniwersytetów jako prawo do: uchwalenia statutu; wyboru, powoływania i odwoływania organów jednoosobowych i kolegialnych; tworzenia struktury organizacyjnej, która działa jako wsparcie dla prowadzonego kształcenia oraz badań naukowych; opracowania i wdrażania planów studiów i planów kształcenia przez całe życie oraz wyznaczania kierunków prowadzenia badań naukowych; swobodnego doboru nauczycieli akademickich, pracowników naukowych i administracyjnych; weryfikowania wiedzy i umiejętności studentów; wydawania dyplomów ukończenia studiów, potwierdzających uzyskanie tytułu zawodowego oraz świadectw ukończenia studiów doktoranckich; zatwierdzania budżetu i zarządzania majątkiem; ustalania i modyfikowania warunków studiowania, a także nawiązywania współpracy w celu promowania uniwersytetu i rozwoju jego celów instytucjonalnych. Ustawa przyznaje uniwersytetom publicznym osobowość prawną oraz zapewnia im autonomię finansową (*Ley Organica...* 2001)<sup>2</sup>. Stwierdza ponadto, że „działalność uniwersytetów, a także ich autonomia, opiera się na zasadzie wolności akademickiej, która przejawia się w wolności nauczania, nauki i studiowania”<sup>3</sup>.

## Autonomia uniwersytetów jako zjawisko ewoluujące

W ciągu ostatnich dwóch wieków zakres autonomii uniwersytetów znacznie ewoluował. W ostatnich dziesięcioleciach wykazuje wyraźną tendencję wzrastającą, co pozostaje w zgodzie z ogólną tendencją w Europie. Podstawowym czynnikiem, który określił charakter autonomii akademickiej, był rozwój szkolnictwa wyższego wywołany postępującymi przemianami politycznymi, społecznymi i ekonomicznymi. Ostatnio wpływ na rozwój szkolnictwa wyższego wywiera polityczne zobowiązanie do konsolidacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Warunkowany jest również procesami globalizacji (por. np. Teichler 2003, s. 171–185; Enders, de Boer, File, Jongbloed, Westerheijden 2011, s. 1–10; Altbach 2008, s. 5–14).

Do początku XIX wieku uniwersytety miały znaczną samodzielność, kres ich autonomii zapoczątkowały przepisy ustanowionej w wyniku reform napoleońskich Konstytucji z dnia

<sup>2</sup> *Ley Organica de Universidades* nazywana będzie w tekście „ustawą o uniwersytetach”.

<sup>3</sup> Tłumaczenie własne. W oryginale: „La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio” (*Ley Organica...* 2001, art. 2 ust. 3).

19 marca 1812 roku (*Constitución...* 1812, art. 369 i 370). Zaczęto wówczas przejmować w sferze szkolnictwa wyższego rozwiązania francuskie. Na podstawie kolejnych aktów prawnych (*Reglamento...* 1821; *Plan literalio...* 1824; *Plan General...* 1836; *Plan General...* 1845; *Ley...* 1857), uniwersytety zostały całkowicie uzależnione od władzy centralnej, utraciły niezależność finansową, a nauczycielom akademickim nadano status funkcjonariuszy publicznych, umożliwiając tym samym dowolne ich przenoszenie z jednej uczelni do drugiej (Lozano 1995, s. 104–105; Mora 1997, s. 188). Sytuacja zaczęła się zmieniać po 1868 roku, kiedy to – na razie aktem prawnym niższego rzędu – zagwarantowano wolność nauki (*Decreto...* 1868). Kolejne zmiany przyniosły przepisy Konstytucji z 30 czerwca 1876 roku gwarantujące wolność sumienia i religii (*Constitution...* 1876, art. 11), miały one duży wpływ na wolność nauczania. Reformy przeprowadzone na początku XX wieku częściowo przywróciły autonomię uniwersytetów, która została po raz kolejny ograniczona w czasie reżimu Miguel Primo de Rivera (1923–1930), kiedy to odrzucono zasadę wolności nauczania (Lozano 1995, s. 105–106), przywróconą następnie w Konstytucji z 9 grudnia 1931 roku (*Constitution...* 1931, art. 48)<sup>4</sup>. Wówczas to wolność nauczania po raz pierwszy uzyskała status prawa podstawowego. Poprzednie konstytucje – z 1812 roku, z 1869 roku oraz z 1876 roku – nie zawierały takiej gwarancji (Diaz Revorio 2002, s. 31–32).

W czasach dyktatury generała Francisco Franco Bahamonde (1939–1975) autonomia uniwersytetów została ponownie ograniczona. Ustawa z 29 lipca 1943 roku o zarządzaniu uniwersytetami hiszpańskimi mocno ideologizowała szkolnictwo wyższe, miało ono być przede wszystkim katolickie i patriotyczne. Ustawa przyznawała uniwersytetom autonomię tylko w obszarach niezastrzeżonych przepisami ustawy dla ministra edukacji narodowej. Takich obszarów wymagających decyzji ministra było natomiast bardzo dużo<sup>5</sup>. Kolejna ustawa, z 4 sierpnia 1970 roku, o edukacji i finansowaniu reformy oświaty (*Ley...* 1970) jeszcze bardziej scentralizowała system szkolnictwa w Hiszpanii.

W 1978 roku, po przywróceniu demokracji i ogłoszeniu podpisanej w dniu 27 grudnia Konstytucji, jak już była mowa wyżej, zapewniono wolność nauczania (art. 20, ust. 1c; art. 27 ust. 1) oraz autonomię uniwersytetów na zasadach określonych w ustawie (art. 27, ust. 10). Konstytucja rozdziela kompetencje w zakresie szkolnictwa wyższego między uniwersytety, 17 wspólnot autonomicznych oraz władze centralne. Określa, że władze publiczne „zapewniają prawo wszystkich do nauki przez ogólne programowanie nauczania, rzeczywisty udział wszystkich zainteresowanych sektorów oraz tworzenie ośrodków nauczania”, a także „nadzorują oraz zatwierdzają system nauczania w celu zapewnienia wykonywania ustaw” (art. 27 ust. 5 i 8). Władze centralne – zapewniając zgodność działań uniwersytetów z zasadami ustanowionymi przez państwo i ogólnymi przepisami prawa, a także gwarantując równość wszystkich obywateli hiszpańskich wobec praw i obowiązków związanych z kształceniem – zachowały odpowiedzialność za ogólne uregulowania dotyczące systemu szkolnictwa wyższego. Do wyłącznej kompetencji państwa należą również sprawy regulacji warunków otrzymywania, nadawania i homologacji tytułów akademickich i zawodowych (art. 149, ust. 1, pkt 30). Z kolei wspólnotom autonomicznym Konstytucja zapewnia możliwość przejmowania kompetencji w zakresie działalności uniwersytetów dotyczącej prowadzenia badań naukowych (art. 148, ust. 1, pkt 17). Badania

<sup>4</sup> „La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada”.

<sup>5</sup> Minister m.in. powoływał i odwoływał rektora (por. np. *Ley...* 1943 art. 4, art. 40, 79; Gutiérrez López 2010, s. 7).

naukowe zostały zatem objęte tzw. ustawodawstwem konkurencyjnym, co oznacza że działalność ustawodawcza państwa nie wyklucza działalności ustawodawczej wspólnoty autonomicznej. W praktyce wspólnota autonomiczna troszczy się o rozwój badań naukowych, państwo natomiast odpowiada za koordynację oraz wsparcie materialne i finansowe (Lipska-Sondecka 2005, s. 101).

Decentralizacja systemu szkolnictwa wyższego nie nastąpiła zaraz po uchwaleniu konstytucji. Przeciwnie – był to proces długotrwały, realizowany etapowo. Doprowadził do utworzenia najbardziej zdecentralizowanego systemu edukacji wyższej w Europie (Felt 2002, s. 27; Hanson 2000, s. 28–30). W pierwszym etapie realizacji procesu, przypadającym na lata 1979–1984, kształtowały się podstawowe zasady systemu i toczyły spory prawne rozstrzygane przez Trybunał Konstytucyjny (Lipska-Sondecka 2005, s. 87). Przekazano wówczas część kompetencji w zakresie szkolnictwa wyższego sześciu wspólnotom autonomicznym, a mianowicie: Katalonii, Krajowi Basków, Galicji, Andaluzji, Wyspom Kanaryjskim i Walencji. W drugim etapie, realizowanym w latach 1985–1987, kolejne wspólnoty autonomiczne przejęły kompetencje w omawianej materii. Trzeci etap, realizowany w latach 1994–1995, zapoczątkowały dwa wydarzenia: podpisanie w 1992 roku traktatów autonomicznych oraz podjęcie w 1994 roku reformy statutów wspólnot autonomicznych. Wówczas to dokonano ostateczny rozdział kompetencji w zakresie szkolnictwa wyższego między uniwersytety, wspólnoty autonomiczne oraz władze centralne (San Segundo, Vaquero 2007, s. 61). Warto dodać, że przed rozpoczęciem procesu decentralizacji w Hiszpanii było 28 uniwersytetów, obecnie funkcjonuje ich 78 (50 publicznych i 28 prywatnych). Najwięcej uniwersytetów koncentruje się w Madrycie – 15 i Andaluzji – 10 (Ministerio de Educación 2010, s. 4). Sześć z jedenastu wspólnot autonomicznych posiada tylko po jednym uniwersytecie publicznym (Osuna Carrillo de Albornoz 2009, s. 134). W roku akademickim 2009/2010 na hiszpańskich uniwersytetach studiowało 1 556 377 studentów, w tym 88,9% w uczelniach publicznych (Ministerio de Educación 2010, s. 4).

Do zwiększenia autonomii uniwersytetów doprowadziła reforma szkolnictwa wyższego przeprowadzona na podstawie przepisów ustawy nr 11/1983 z dnia 25 sierpnia 1983 roku o reformie uniwersytetów (*Ley Orgánica...* 1983). Poszerzono kompetencje uniwersytetów w zakresie tworzenia programów kształcenia. Nauczyciele akademicy zostali przypisani do konkretnej uczelni, a przeniesienia do innej można było dokonać tylko w drodze otwartego konkursu. Stworzono podstawy prawne dla powstawania szkolnictwa prywatnego, wcześniej tylko Kościół katolicki uzyskiwał zgodę na utworzenie takich uczelni. Konsekwencją wejścia w życie przepisów ustawy była również pewna demokratyzacja struktury wewnętrznej uniwersytetów. Kluczowe uprawnienia, w tym wybór rektora, zostały przekazane Radzie Zarządzającej (*Claustro Universitario*) jako organowi przedstawicielskiemu społeczności akademickiej, którego skład został tak zmieniony, by około jednej trzeciej tworzyli pracownicy niebędący nauczycielami akademickimi oraz studenci. Przepisy ustawy umożliwiły również tworzenie w uniwersytetach nowego organu kolegialnego: Rady Społecznej (*Consejo Social*) składającej się z przedstawicieli społeczności akademickiej, środowiska kulturalnego, zawodowego i gospodarczego, odpowiedzialnej za zatwierdzenie rocznego budżetu uniwersytetu. Nie zrezygnowano jednak zupełnie z tradycji napoleońskich: władze centralne zachowały możliwość ustalania ogólnych zasad nauczania, akredytacji programów kształcenia, struktury zatrudnienia nauczycieli akademickich oraz zasad ich wynagrodzenia. Nie został również zniesiony status nauczyciela akademickiego.



kiego jako funkcjonariusza publicznego (*Ley Orgánica...* 1983; por. też Guia i Marín 2001, s. 53–60).

W 2000 roku, wskutek decentralizacji zarządzania środkami finansowymi, zwiększono autonomię finansową jednostek naukowych (González López 2006, s. 590, 591).

Nowa ustawa o uniwersytetach (nr 6/2001) z 21 grudnia 2001 roku (*Ley Orgánica...* 2001) wprowadziła niewielkie zmiany w strukturze prawnej szkolnictwa wyższego, przede wszystkim dookreśliła wybór rektora przez radę zarządzającą w głosowaniu bezpośrednim, zwiększyła reprezentację profesorów zwyczajnych w organach kolegialnych uczelni, wprowadziła warunek uzyskania przez nauczyciela akademickiego akredytacji przed mianowaniem na stanowisko profesora oraz stworzyła podstawy prawne dla powstania Krajowej Agencji do spraw Zapewnienia Jakości i Akredytacji (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) odpowiedzialnej za ocenę oficjalnie uznawanych programów kształcenia na studiach pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia.

### **Próba empirycznej weryfikacji autonomii uniwersytetów w kontekście ustawodawstwa zwykłego i modelu szkolnictwa wyższego**

Konstytucyjna gwarancja autonomii uniwersytetów w przypadku Hiszpanii nie oznacza, że uniwersytety cieszą się nią w sposób pełny i nieograniczony. Dzieje się tak z dwóch powodów.

\*

Konstytucja Hiszpanii stwierdza, że uznaje się autonomię uniwersytetów na zasadach określonych w ustawie (art. 27 ust. 10), sygnalizując w ten sposób dopuszczalność ustawowych ograniczeń. Trybunał Konstytucyjny zajął w tej kwestii jednoznaczne stanowisko stwierdzając, że Konstytucja pozostawia ustawodawcy określenie zakresu autonomii uniwersytetów (Tribunal... 1987; 1990; 1991). Konstytucja określa również granicę wolności nauczania. Stanowi ją poszanowanie praw wymienionych w tytule pierwszym Konstytucji, przepisów ustaw rozwijających postanowienia tego tytułu, a zwłaszcza poszanowanie prawa do czci, prywatności, własnego wizerunku oraz do ochrony młodzieży i dzieci (art. 20, ust. 4). Realizacja wolności nauczania powinna ponadto się odbywać ze świadomością, że Konstytucja definiuje cel kształcenia. Jest nim „pełny rozwój osobowości człowieka, przy poszanowaniu demokratycznych zasad współżycia oraz podstawowych praw i wolności” (art. 27, ust. 2).

W konsekwencji dopuszczalność ograniczeń w realizacji prawa uniwersytetów do autonomii została zapisana w ustawie o uniwersytetach: „nauczanie jest prawem i obowiązkiem profesorów uniwersytetów wykonywanym w poszanowaniu wolności nauczania, bez ograniczeń innych niż te określone w Konstytucji i ustawach o organizacji kształcenia w uniwersytetach”<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Tłumaczenie własne. W oryginale: „La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin mas límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades” (*Ley Orgánica...* 2001, art. 33, ust. 3).

Trybunał Konstytucyjny stwierdził, że ograniczenia autonomii uniwersytetów mogą dotyczyć tylko i wyłącznie trzech aspektów: konieczności przestrzegania innych podstawowych praw i wolności określonych w Konstytucji, takich jak na przykład zasada równego dostępu do nauki i badań naukowych lub wolność nauczania, skoordynowania inicjatyw w ramach krajowego systemu szkolnictwa wyższego oraz specyfiki sektora usług publicznych (Tribunal... 1987).

Konieczność przestrzegania zasady równości implikuje dla uniwersytetów takie ustalenie warunków i trybu przyjęcia na studia, które uniemożliwi dyskryminację pod jakąkolwiek postacią. Warto dodać, że podstawę przyjęcia na studia stanowi zdanie uniwersyteckiego egzaminu wstępnego, który podlega regulacjom Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz wspólnot autonomicznych (*Ley Orgánica...* 2001, art. 33, ust. 3)<sup>7</sup>.

Ograniczenia autonomii uniwersytetów wynikają również z konieczności przestrzegania zasady wolności nauczania. Trybunał Konstytucyjny stwierdził, że autonomia uniwersytetów oraz wolność nauczania są prawami, które wzajemnie się uzupełniają, ale także ograniczają (Tribunal... 1987). Określił również, że ograniczenia tego prawa mogą dotyczyć wyłącznie procesu organizacji kształcenia (Tribunal... 1992). Z jednej strony zatem Trybunał Konstytucyjny uznaje, że każdy uniwersytet powinien ustanawiać, bez nacisków zewnętrznych, własne programy kształcenia, a także określać kierunki badań naukowych (Tribunal... 1989; 1991; 1996), a ustawa o uniwersytetach określa, że przez autonomię należy rozumieć prawo do opracowania oraz przyjęcia planów studiów i planów kształcenia przez całe życie, a także wyznaczania kierunków prowadzenia badań naukowych (*Ley Orgánica...* 2001, art. 2, ust. 2 d; art. 9, ust. 1; art. 34). Z drugiej strony do wyłącznej kompetencji państwa należą sprawy regulacji warunków otrzymywania, nadawania oraz homologacji tytułów akademickich i zawodowych (art. 149 ust. 1 pkt 30 Konstytucji). Programy kształcenia muszą zatem zostać skonstruowane w taki sposób, aby spełniały warunki określone w dekreście królewskim nr 1393/2007 z 29 października 2007 roku w sprawie struktury oficjalnie uznawanych studiów uniwersyteckich (*Real Decreto...* 2007). Plany studiów oraz programy kształcenia, zgodnie z przepisami ustawy o uniwersytetach (art. 28, art. 35 ust. 2 i 3), powinny uwzględniać ogólne wytyczne Uniwersyteckiej Rady Koordynującej (*Consejo de Coordinación Universitaria*) oraz uzyskać pozytywną opinię wydaną przez rząd wspólnoty autonomicznej

Organizacja procesu kształcenia, jak stanowią przepisy ustawy o uniwersytetach, leży w gestii uniwersyteckich jednostek dydaktycznych (art. 9). Mogą stąd wynikać pewne ograniczenia dla wolności nauczania. Trybunał Konstytucyjny stwierdził, że wolność nauczania nie chroni domniemanego prawa nauczycieli akademickich do wyboru składających się na program nauczania przedmiotów, które byłyby zgodne z ich kwalifikacjami zawodowymi oraz że organizacja procesu kształcenia należy do kompetencji uniwersyteckich jednostek dydaktycznych. W niektórych okolicznościach prawo podstawowe, określone w art. 20, ust. 1c Konstytucji Hiszpanii, może zatem zostać ograniczone w skutek arbitralnych decyzji zmuszających nauczycieli akademickich o danej specjalności dydaktycznej i naukowej do nauczania przedmiotów innych niż te, które byłyby dla nich odpowiedniejsze z racji ich specjalizacji (Tribunal... 1996).

<sup>7</sup> Warunki egzaminu są określone w dekreście królewskim (*Real Decreto...* 2003a).

Ograniczenia autonomii uniwersytetów wynikają również z konieczności skoordynowania inicjatyw podejmowanych przez rząd centralny w ramach krajowego systemu szkolnictwa wyższego. Implikuje to istnienie organów koordynujących podejmowane w zakresie uniwersytetów inicjatywy, np. Uniwersyteckiej Rady Koordynującej (art. 28–30 ustawy o uniwersytetach). Trybunał Konstytucyjny uznał, że obowiązek ustanowienia krajowego systemu szkolnictwa wyższego wynika z art. 27 ust. 8 oraz art. 149 ust. 1 pkt. 30a Konstytucji (por. np. Tribunal... 1991). Konsekwencje wynikające z koordynacji inicjatyw podejmowanych przez rząd centralny w ramach krajowego systemu szkolnictwa wyższego są widoczne w wielu aspektach działalności uniwersytetów, na przykład w omawianej już regulacji na poziomie centralnym warunków otrzymywania, nadawania oraz homologacji tytułów akademickich i zawodowych. Najlepiej problem ten uwydatniają zmiany, jakie zaszły w systemie szkolnictwa wyższego po podpisaniu przez hiszpańskiego ministra odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe wraz z 28 ministrami z innych państw w dniu 19 czerwca 1999 roku *Deklaracji Bolońskiej (Wspólna deklaracja...* 2006, s. 129–132). Podpisane wówczas i rozwijane na odbywających się co dwa lata spotkaniach<sup>8</sup> zobowiązanie do konsolidacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego określiło charakter autonomii uniwersytetów. Konsolidacja tego obszaru dokonuje się w kilku płaszczyznach, z których najważniejsze to: wprowadzenie trzystopniowej struktury studiów, w tym uznanie studiów doktoranckich za trzeci stopień; promowanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich, przede wszystkim przez wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów, suplementu do dyplomu oraz europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, a także współpraca europejska w dziedzinie zapewnienia jakości. Hiszpania, przystępując do tego procesu, wymusiła zmiany strukturalne w organizacji systemu szkolnictwa wyższego. Zmiany zostały dokonane na poziomie centralnym, ograniczając w pewnym stopniu swobodę funkcjonowania uniwersytetów. W konsekwencji studia prowadzone na poziomie *Diplomado*, *Licenciado* i *Doctor* są obecnie zastępowane nową strukturą: *Grado*, *Máster* oraz *Doctorado*. Początkowo w tym zakresie obowiązywały przepisy dwóch dekretów królewskich z 21 stycznia 2005 roku: nr 55 dla studiów pierwszego stopnia (*Real Decreto...* 2005a)<sup>9</sup> oraz nr 56 dla studiów drugiego i trzeciego stopnia (*Real Decreto...* 2005b), a obecnie obowiązują przepisy dekretu królewskiego nr 1393 z 29 października 2007 roku w sprawie struktury oficjalnie uznawanych studiów uniwersyteckich (*Real Decreto...* 2007). Pełne wprowadzenie struktury trzystopniowej jest planowane do roku 2012. Na poziomie krajowym określono również warunki wprowadzania systemu punktowego ECTS – na podstawie przepisów dekretu królewskiego nr 1125 z 5 września 2003 roku w sprawie wprowadzenia europejskiego systemu punktów i systemu ocen (*Real Decreto...* 2003c), oraz kwestię suplementu do dyplomu – na podstawie przepisów dekretu królewskiego nr 1044 z 1 sierpnia 2003 roku w sprawie procedury wydawania przez uniwersytety suplementu do dyplomu (*Real Decreto...* 2003b). W celu promowania europejskiej współpracy w dziedzinie zapewnienia jakości utworzono Krajową Agencję do spraw Zapewnienia Jakości i Akredytacji (art. 32 ustawy o uniwersytetach), natomiast ramowa struktura kwalifikacji jest wciąż opracowywana (Eurybase 2010, s. 85).

<sup>8</sup> Dotychczas odbyło się sześć takich spotkań: w Pradze w 2001 roku, w Berlinie w 2003 roku, w Bergen w 2005 roku, w Londynie w 2007 roku, w Leuven – Louvain-la-Neuve w 2009 roku oraz w Budapeszcie i Wiedniu w 2010 roku.

<sup>9</sup> Na temat realizacji założeń Procesu Bolońskiego w Hiszpanii zob. Palma i Muñoz 2009, s. 206–217.

Ograniczenia autonomii uniwersytetów mogą również wynikać ze specyfiki sektora usług publicznych (Tribunal... 1987). Postrzeganie działalności uniwersytetów jako usługi publicznej wynika z art. 1, ust. 1 ustawy o uniwersytetach, a także z art. 27 ust. 5 i 8 Konstytucji. Kształcenie uniwersyteckie służy interesom ogólnym i jako takie, zgodnie z art. 103 ust. 1 Konstytucji, stanowi część administracji publicznej. Powoduje to występowanie pewnych ograniczeń w realizowaniu przez uniwersytety prawa do autonomii, takich jak chociażby przewidziana przepisami Konstytucji możliwość przejmowania przez wspólnoty autonomiczne kompetencji w zakresie działalności uniwersytetów dotyczącej prowadzenia badań naukowych (art. 148, ust. 1, pkt 17).

\*

Konstytucyjna gwarancja autonomii uniwersytetów w przypadku Hiszpanii nie oznacza, że uniwersytety cieszą się nią w sposób pełny i nieograniczony również dlatego, że przyjęty system szkolnictwa wyższego wyrasta z modelu francuskiego, z przewagą władzy państwa nad szkołami wyższymi. Mimo że ustawodawstwo zmieniało się dość często, tym samym zmieniał się zakres autonomii uniwersytetów oraz wzajemne relacje między uniwersytetami a władzą centralną, hiszpański system szkolnictwa wyższego wciąż ma wiele charakterystycznych cech tego modelu.

W Hiszpanii, jak już była o tym mowa, przeprowadzono kilka reform, które doprowadziły do zwiększenia autonomii uniwersytetów, tym samym pozbawiając system szkolnictwa wyższego niektórych cech charakterystycznych dla modelu z przewagą władzy państwa nad szkołami wyższymi. Nie zrezygnowano jednak zupełnie z tradycji napoleońskich. Władze centralne zachowały wiele kompetencji związanych z kadrami dydaktyczną i naukowo-dydaktyczną oraz akredytacją programów kształcenia, natomiast wspólnoty autonomiczne posiadają kompetencje związane z finansowaniem uniwersytetów i zatwierdzeniem ich statutów.

W drodze ustawy określa się status nauczycieli akademickich jako funkcjonariuszy publicznych, warunki dostępu do stanowisk akademickich, odrębności korzystania z prawa do zrzeszania się w związki zawodowe, system niepołączalności z innymi funkcjami oraz gwarancje bezstronności w wykonywaniu funkcji (art. 103, ust. 3 Konstytucji). Do wyłącznej kompetencji państwa należy regulacja spraw związanych z tytułami naukowymi (art. 149, ust. 1, pkt 30 Konstytucji). Rząd centralny określa również wynagrodzenia podstawowe i dodatki dla nauczycieli akademickich. Rządy wspólnot autonomicznych mogą natomiast wydawać różne dodatkowe regulacje w sprawie wynagrodzeń oraz odpowiadają za wypłacanie wynagrodzeń tym nauczycielom, którzy pracują w uczelniach publicznych (Eurydice 2009, s. 97). Przyjęty proces podejmowania decyzji jest stałym źródłem konfliktów (Parado-Diez 1999, s. 174–190; Mora 2001, s. 131–155; Pérez Esparrells 2004, s. 305–316). Warto również dodać, że warunkiem dostępu do stanowisk akademickich, na których pracownicy mają status funkcjonariuszy publicznych, jest posiadanie zezwolenia państwowego, które uzyskuje się po zdaniu specjalnego egzaminu konkursowego przeprowadzanego przez komisję koordynującą działania uniwersytetów (Eurydice 2009, s. 93), a podpisanie umowy o pracę z nauczycielem akademickim wymaga przedstawienia pozytywnej opinii Krajowej Agencji do spraw Zapewnienia Jakości i Akredytacji (art. 50, 52 i 72 ustawy o uniwersytetach). Uniwersytety mają – gwarantowane przepisami

ustawy o uniwersytetach (art. 2, ust. 2e) – prawo swobodnego doboru nauczycieli akademickich, pracowników naukowych i administracyjnych, sprowadza się jednak ono w praktyce jedynie do możliwości podejmowania decyzji o liczbie etatów oraz do nieco szerszych uprawnień decyzyjnych stosunku rekrutacji pracowników administracyjnych i pracowników nieprowadzących zajęć dydaktycznych (Eurydice 2009, s. 88). Warto przytoczyć kilka danych statystycznych. Obecnie w hiszpańskich uniwersytetach jest zatrudnionych 107 930 nauczycieli akademickich i pracowników naukowych (98 622 w uniwersytetach publicznych, 9 308 w prywatnych). Status funkcjonariuszy publicznych posiada 51 054 nauczycieli akademickich (Ministerio de Educación 2010, s. 53).

W celu kontrolowania jakości kształcenia Rada Ministrów utworzyła w 2002 roku, po zasięgnięciu opinii Uniwersyteckiej Rady Koordynującej, Krajową Agencję Ewaluacji Jakości Kształcenia oraz Akredytacji, nadając jej status niezależnego organu państwowego (*Acuerdo...* 2002). Głównymi zadaniami Krajowej Agencji do spraw Zapewnienia Jakości i Akredytacji są: uczestnictwo w pomiarze efektywności szkolnictwa wyższego jako obszaru usług publicznych, promowanie współpracy i konkurencyjności szkół wyższych zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym, doskonalenie procesów kształcenia i zarządzania szkołami wyższymi oraz poprawa jakości badań naukowych. Krajowa Agencja przedstawia właściwemu ministrowi oraz Radzie Uniwersytetów (*Consejo de Universidades*) sprawozdania dotyczące procesu oceny (art. 32 ustawy o uniwersytetach). Posiada kompetencje w zakresie oceny oficjalnie uznawanych programów kształcenia na studiach pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia (*Estatutos...* 2002; por. też *Evaluacion Externa*, s. 19–21). Ustala również kryteria oceny, które są następnie zatwierdzane przez Radę Główną do spraw Uniwersytetów (*Conferencia General de Política Universitaria*) (*Real Decreto...* 2007, art. 27). W zakresie oceny nauczycieli akademickich, planów kształcenia nauczycieli oraz usług uniwersyteckich, takich jak np. usługi biblioteczne, Krajowa Agencja do spraw Zapewnienia Jakości i Akredytacji dzieli się uprawnieniami z komisjami wspólnot autonomicznych (*Estatutos...* 2002, art. 5).

Wspólnoty autonomiczne, za pośrednictwem jednego z organów kolegialnych uniwersytetu – Rady Społecznej (*Consejo Social*), sprawują kontrolę inwestycji, przychodów i kosztów ponoszonych przez uczelnie (art. 82 ustawy o uniwersytetach, por. też Jiménez 2009, s. 141–150). Państwowe uniwersytety finansowane są przede wszystkim ze środków publicznych (79% w 2007 roku) (OECD 2010, s. 235). Każda ze wspólnot autonomicznych samodzielnie określa metodę ich przyznawania (Eurydice 2009, s. 53, 56). W literaturze uważa się, że autonomia finansowa uczelni jest tym większa, im mniej są one uzależnione od jednego źródła finansowania. Uniwersytety powinny zatem różnicować podstawy finansowania w celu wzmocnienia i ochrony swej autonomii, czyli dążyć do poszukiwania alternatywnych źródeł dochodu (Caglar 1993, s. 153). Podkreśla się również znaczenie możliwości wyboru między przyjęciem lub odrzuceniem różnych źródeł finansowania (Williams 1992, s. 138). Dochody uniwersytetów hiszpańskich mogą pochodzić także ze źródeł innych niż publiczne, np. ze środków bieżących, środków na dofinansowanie inwestycji przekazywanych przez wspólnoty autonomiczne, z dotacji i darowizn od instytucji publicznych lub prywatnych, kredytów, przychodów z posiadanych aktywów lub innej działalności gospodarczej. Mogą również otrzymywać dochody z majątku uczelni, dzierżawy i wydawania koncesji (biblioteki, kawiarnie) (Eurydice 2008/2009, s. 77). W Hiszpanii wprowadza się jednak pewne ograniczenia pod tym względem: dochody uczelni mo-

gą pochodzić ze źródeł innych niż publiczne, jednak to wspólnota autonomiczna samodzielnie określa, które z owych źródeł są dozwolone. W efekcie sytuacja jest różnicowana w poszczególnych wspólnotach autonomicznych. Wysokość czesnego jest z kolei określana przez władze centralne. Mechanizmy finansowania uczelni, do niedawna oparte przede wszystkim na kosztach, obecnie zależą również od wyników. Podstawową formą finansowania są albo granty na działalność naukową, albo dotacje celowe, poszczególne wspólnoty autonomiczne przyjęły różne rozwiązania tej kwestii (Eurydice 2009, s. 61, 75, 77). W literaturze podkreśla się, że finansowanie szkół wyższych przez granty na badania naukowe zakłada zaufanie państwa do uczelni oraz wzmacnia ich autonomię. Natomiast finansowanie przez dotacje celowe – przeciwnie – wykazuje brak zaufania państwa do szkół wyższych oraz ogranicza ich autonomię (Chiang Li-Chuan 2004, s. 193). Możliwość bezwarunkowego przenoszenia niewykorzystanych środków na następny rok jest istotnym aspektem autonomii finansowej uczelni, jednak występuje tylko w niektórych wspólnotach autonomicznych (Eurydice 2009, s. 66, 67).

Warto również dodać, że hiszpańskie uniwersytety charakteryzują się stosunkowo wysokim poziomem finansowania. Przychody w wysokości 12 548 dolarów USA siły nabywczej na studenta są wysokie, zwłaszcza gdy porówna się je z Polską, Węgrami czy Włochami (OECD 2010, s. 222). W 2000 roku na szkolnictwo wyższe przeznaczono 5,2 mld euro, w 2006 roku o 53% więcej (7,935 mld euro, co stanowiło wówczas 0,83% hiszpańskiego PKB) (Osuna Carrillo de Albornoz 2009, s. 135).

Cechą charakterystyczną hiszpańskiego modelu systemu szkolnictwa wyższego – z przewagą władzy państwa nad uniwersytetami – jest również przeprowadzanie przez Radę Ministrów wspólnoty autonomicznej kontrola zgodności z prawem statutów uniwersytetów (art. 6, pkt 2 i 5 ustawy o uniwersytetach, por. też Torres Muro 2005, s. 67–72). Z jednej strony zatem Trybunał Konstytucyjny uznał prawo do uchwalania statutów za istotę autonomii uniwersytetów (Tribunal... 1994), w podobny sposób zostało to ujęte w przepisach ustawy o uniwersytetach (art. 2, ust. 2a). Z drugiej strony statuty podlegają zatwierdzeniu przez rząd wspólnoty autonomicznej.

## Podsumowanie

Autonomia uniwersytetów nie jest pojęciem statycznym. Przeciwnie – jest to pojęcie ewoluujące, zakres autonomii zmienia się bowiem dość często, tym samym zmieniają się wzajemne relacje między uniwersytetami a władzą centralną. Występują przy tym wyraźne tendencje do zwiększania autonomii uniwersytetów.

Konstytucyjna gwarancja autonomii instytucjonalnej oraz wolności nauki i nauczania nie musi prowadzić do znacznej autonomii uczelni. Dzieje się tak z dwóch powodów. Po pierwsze, niekiedy już sama konstytucja może stwierdzać gwarancję autonomii uniwersytetów na zasadach określonych w ustawie, sygnalizując w ten sposób dopuszczalność pewnych ograniczeń. Po drugie, system szkolnictwa wyższego może wyrastać z modelu z przewagą władzy państwa nad szkołami wyższymi. Mimo że ustawodawstwo zmienia się dość często – wyraźnie w kierunku zwiększenia autonomii uniwersytetów – system szkolnictwa wyższego wciąż może mieć wiele cech charakterystycznych dla tego modelu.

Uniwersytety w Hiszpanii mają wprowadzić autonomię instytucjonalną i finansową, gwarantuje się również wolność nauki i nauczania, jednak aparat kontroli nad tym, w jaki sposób wypełniają one swoje funkcje, jest bardzo silny. W efekcie trudno jest mówić o uniwersytecie hiszpańskim w kategoriach uniwersytetu tak autonomicznego, jakim są na przykład uniwersytety w Niemczech i Szwajcarii.

## Bibliografia

**Altbach P.G. 2008**

*The Complex Roles of Universities in the Period of Globalization*, „Higher Education in the World”, nr 3, s. 5–14.

**Anderson D., Johnson R. 1998**

*University Autonomy in Twenty Countries*, Centre for Continuing Education, The Australian National University ([http://www.magna-charta.org/pdf/University\\_autonomy\\_in\\_20\\_countries.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/University_autonomy_in_20_countries.pdf)).

**Antonowicz D. 2005**

*Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa.

**Caglar A. 1993**

*Academic Freedom, Autonomy, and Accountability in the Restructuring and Coordination of Multi-university National Systems*, w: *Academic Freedom and University Autonomy*, CEPES/UNESCO, Bucharest.

**Chiang Li-Chuan 2004**

*The Relationship between University Autonomy and Funding in England and Taiwan*, „Higher Education”, nr 48, s. 189–212.

**Clark B.R. 1983**

*The Higher Education System. Academic Organization in Cross-national Perspective*, Berkeley.

**Díaz Revorio F. J. 2002**

*Los derechos fundamentales del ámbito educativo en el ordenamiento estatal y Autonómico de Castilla-La Mancha*, Toledo.

**Enders J., de Boer H., File J., Jongbloed B., Westerheijden D. 2011**

*Reform of Higher Education in Europe*, w: J. Enders, H. de Boer H., D. Westerheijden (red.): *Reform of Higher Education in Europe*, Rotterdam, s. 1–10.

**Estermann T., Nokkala T. 2009**

*University Autonomy in Europe I*, Brussels.

**Eurybase 2010**

*The Information Database on Education Systems in Europe, Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*, Brussels.

**Eurydice 2008/2009**

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, *Organización del sistema educativo español 2008/09* ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/ES\\_ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ES_ES.pdf)).

**Eurydice 2009**

*Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, Sieć Informacji o Edukacji w Europie, Warszawa.

**Evaluación Externa... 2007**

*Evaluación Externa de ANECA coordinada por ENQA 2007, Informe del Comité de Evaluación Externa, Según los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid.

**Felt U. 2002** (współpraca: M. Glanz)

*University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy. Special Case Studies Decision-making Structures and Human Resources Management in Finland, France, Greece, Hungary, Italy, the Netherlands, Spain and the United Kingdom*, Vienna ([http://eua.uni-graz.at/Ulrike\\_Felt.pdf](http://eua.uni-graz.at/Ulrike_Felt.pdf)).

**González López M.J. 2006**

*Towards Decentralized and Goal-oriented Models of Institutional Resource Allocation: The Spanish Case*, „Higher Education”, nr 51, s. 589–617.

**Guia i Marín J. 2001**

*Per l'autonomia universitària. Commemoració dels 15 anys dels estatutos de la Universitat de València*, València.

**Gutiérrez López A. 2010**

*Educación y depuración docente en el primer franquismo*, „Temas para la Educación”, nr 11, s. 1–19.

**Hanson M.E. 2000**

*Democratization and Educational Decentralization in Spain: A Twenty Year Struggle for Reform*, „Education Reform and Management Publication Series”, t. 1, nr 3, s. 1–62.

**Jiménez J.L.R. 2009**

*El valor del control interno en las Universidades Públicas Españolas*, „Presupuesto y Gasto Público”, nr 55, s. 141–150.

**Karran T. 2007**

*Academic Freedom in Europe: A Preliminary Comparative Analysis*, „Higher Education Policy”, nr 20, s. 163–189.

**Lipska-Sondecka A. 2005**

*Samorząd terytorialny Republiki Federalnej Niemiec, Szwecji i Hiszpanii*, Koszalin.

**Lozano B. 1995**

*La libertad de cátedra*, „Revista de Educación”, nr 308, s. 103–129.

**Ministerio... 2010**

Ministerio de Educación 2010, *Datos i cifras del sistema universitario Español. Curso 2010/2011*, Madrid.

**Mora J.G. 1997**

*Market Trends in Spanish Higher Education*, „Higher Education Policy”, t. 10, nr 3/4, s. 187–198.

**Mora J.G. 2001**

*The Academic Profession in Spain: Between the Civil Service and the Market*, „Higher Education”, t. 41, nr 1–2, s. 131–155.



**OECD 2010**

*Education at a Glance 2010. OECD Indicators*, Organisation for Economic Co-Operation and Development, Paris.

**Osuna Carrillo de Albornoz E. 2009**

*Calidad y financiación de la universidad*, „Revista de Investigación en Educación”, nr 6, s. 133–141.

**Palma i Muñoz M. 2009**

*Bolonia desde el Parlamento Español: 10 Años de Política Universitaria*, „La Cuestión Universitaria”, nr 5, s. 206–217.

**Parado-Diez S. 1999**

*Spain: Old Elite or New Meritocracy?*, w: D. Farnham (red.): *Managing Academic Staff in Changing University Systems*, London, s. 174–190.

**Pâques M. 2007**

*La liberté académique et La Cour d'arbitrage*, Bruxelles.

**Pérez Esparrells C. 2004**

*La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad*, „Revista de Educación”, nr 335, s. 305–316.

**Prüm A., Ergec R. 2010**

*La liberté académique*, „Revue du Droit Public et de la Science Politique en France et a l'Etranger”, nr 1, s. 3–29.

**San Segundo M J., Vaquero A. 2007**

*Descentralización educativa y programas nacionales de mejora*, „Investigaciones de Economía de la Educación”, nr 2, s. 1–17.

**Stachowiak-Kudła M. (w druku)**

*Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i w wybranych państwach europejskich.*

**Teichler U. 2003**

*The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research*, „Tertiary Education and Management”, t. 9, nr 3, s. 171–185.

**Torres Muro I. 2005**

*La autonomía universitaria. Aspectos constitucionales*, Madrid.

**Tymowski J. 1981**

*Autonomia uczelni: na przykładzie Republiki Federalnej Niemiec, Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych*, Warszawa.

**Williams G. 1992**

*Changing Patterns of Finance in Higher Education*, London.

**Wolff K. 2000**

*Academic Freedom and University Autonomy*, w: G. Neave (red.): *The Universities' Responsibilities to Society: International Perspectives*, Oxford, s. 196–205.

## Teksty źródłowe

**Acuerdo... 2002**

*Acuerdo de Consejo de Ministros, de 19 de julio de 2002 por el que se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.*

**Constitución... 1812**

*Constitución española de Cádiz de 19 de marzo de 1812.*

**Constitución... 1876**

*Constitución española de 30 de junio de 1876.*

**Constitución... 1831**

*Constitución de la República Española de 9 diciembre 1931.*

**Decreto... 1868**

*Decreto de 21 de octubre de 1868.*

**Estatutos... 2002**

*Estatutos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.*

**Konstytucja... 2008**

*Konstytucja Hiszpanii z 27 grudnia 1978 roku, znowelizowana 27 sierpnia 1992 roku, tłumaczenie i wstęp T. Mołdawa, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.*

**Ley... 1857**

*Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.*

**Ley... 1943**

*Ley de Ordenación de la Universidad Española de 29 de julio de 1943 „Boletín Oficial del Estado”, nr 212, 31 lipca 1943.*

**Ley... 1970**

*Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, „Boletín Oficial del Estado”, nr 187, 6 sierpnia 1970.*

**Ley Orgánica... 1983**

*Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, „Boletín Oficial del Estado”, nr 209, 1 września 1983.*

**Ley Orgánica... 2001**

*Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, „Boletín Oficial del Estado”, nr 307, 24 grudnia 2001; zmiana: Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, „Boletín Oficial del Estado”, nr 7786, 13 kwietnia 2007.*

**Ley Orgánica... 2006**

*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, „Boletín Oficial del Estado”, nr 106, 4 maja 2006.*

**Plan General... 1836**

*Plan General de Instrucción Pública de 1836.*

**Plan General... 1845**

*Plan General de Estudios de 1845.*

**Plan literario... 1824**

*Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino de 1824.*

**Real Decreto... 2003a**

*Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años, „Boletín Oficial del Estado”, nr 159, 4 lipca 2003.*

**Real Decreto... 2003b**

*Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, „Boletín Oficial del Estado”, nr 218, 11 września 2003.*

**Real Decreto... 2003c**

*Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de cualificaciones („Boletín Oficial del Estado”, nr 224, 18 września 2003.*

**Real Decreto... 2005a**

*Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, „Boletín Oficial del Estado”, nr 21, de 25 stycznia 2005.*

**Real Decreto... 2005b**

*Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado, „Boletín Oficial del Estado”, nr 21, 25 stycznia 2005.*

**Real Decreto... 2007**

*Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, „Boletín Oficial del Estado”, nr 260, 30 października 2007.*

**Reglamento... 1821**

*Reglamento General de Instrucción Pública de 1821.*

**Tribunal... 1987**

*Sentencia del Tribunal Constitucional, nr 26/1987, 27 lutego 1987.*

**Tribunal... 1989**

*Sentencia del Tribunal Constitucional, nr 55/1989, 23 lutego 1989.*

**Tribunal... 1990**

*Sentencia del Tribunal Constitucional, nr 106/1990, 6 czerwca 1990.*

**Tribunal... 1991**

*Sentencia del Tribunal Constitucional, nr 187/1991, 3 października 1991.*

**Tribunal... 1992**

*Sentencia del Tribunal Constitucional, nr 217/1992, 1 de diciembre de 1992.*

**Tribunal... 1993**

*Sentencia del Tribunal Constitucional, nr 212/1993, 28 czerwca 1993.*

**Tribunal... 1994**

*Sentencia del Tribunal Constitucional, nr 156/1994, 23 maja 1994.*

**Tribunal... 1996**

*Sentencia del Tribunal Constitucional, nr 179/1996, 12 października 1996.*

**Wspólna deklaracja... 2006**

*Wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 roku, w: Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. Antologia dokumentów i materiałów, wybór i opracowanie E. Kula, M. Pękowska, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce.*

# Małgorzata Dąbrowa-Szefler

## Kształcenie doktorantów w krajach Unii Europejskiej – podstawowe tendencje

Autorka omawia – na podstawie literatury przedmiotu – główne kierunki przemian w procesie kształcenia doktorantów w krajach Unii Europejskiej. W centrum rozważań znajdują się zmiany w modelu kształcenia (przejście od modelu „mistrz-uczeń” do kształcenia grupowego), dywersyfikacja modeli kształcenia oraz czynniki generujące wyżej wymienione zmiany. W tym kontekście uwidoczniła została rola Procesu Bolońskiego w procesie przechodzenia do kształcenia na stopień doktora jako studiów III poziomu/stopnia/ na III szczeblu. Wskazano również na nowe tendencje i kierunki zmian w procesie kształcenia doktorantów, determinowane międzynarodową współpracą szkół wyższych i mobilnością uczonych.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, doktoranci, kadry naukowe, kształcenie, sfera B+R, Proces Boloński.

### Wprowadzenie

Począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku w kształceniu doktorantów w krajach Unii Europejskiej, a także w innych krajach OECD<sup>1</sup>, pojawiły się następujące tendencje:

- wzrost liczby kształconych doktorantów w powiązaniu z wysokim tempem tego wzrostu;
- wzrost mobilności doktorantów.

Na przełomie wieków i współcześnie obserwujemy wzmocnienie się tych tendencji. Oprócz dotychczasowych pojawiły się nowe, tj. tendencja do:

- dywersyfikacji modeli kształcenia<sup>2</sup>;
- konkurencji i współpracy międzynarodowej w dziedzinie kształcenia doktorantów;

---

<sup>1</sup> Prezentowane rozwiązania dotyczą „starych” i „nowych” krajów Unii, odpowiednio do okresu, którego dotyczą. Uzupełnione są niekiedy danymi z innych krajów OECD, jeśli są istotne dla omawianego kontekstu (i dostępne).

<sup>2</sup> Termin „model kształcenia” oznacza w tym tekście zbiór podstawowych cech procesu kształcenia, tj. cele i zadania programowe oraz metody ich realizacji.

- zmniejszenie znaczenia kontekstu narodowego w kształtowaniu polityki i strategii kraju wobec kształcenia na trzecim szczeblu (w tym kształcenia doktoranckiego), przy wzroście znaczenia wspólnej strategii i polityki.

## Wzrost liczby kształconych doktorantów i geneza tego procesu

Na wzrost liczby kształconych doktorantów w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku (najpierw w Stanach Zjednoczonych, a następnie w krajach Unii Europejskiej) miały wpływ prognozy wskazujące na możliwość wystąpienia znacznej luki między podażą i popytem na kadry badawcze. Luka ta miała wystąpić pod koniec XX wieku, a zwłaszcza na początku XXI wieku (por. szerzej: Dąbrowa-Szeffler 2001, rozdz. I). Prognozy te stanowiły genezę nowych strategii rozwoju gospodarczego, a zwłaszcza rozwoju potencjału badawczo-rozwojowego, w tym intensyfikacji procesów kształcenia na stopień doktora. Początkowo można było obserwować strategie i polityki poszczególnych państw wspierające organizacyjnie i finansowo tworzenie nowych programów oraz rozwój nowych form kształcenia doktorantów. Polegały one, najogólniej, na wzroście udziału form kształcenia w grupach, zastępującego w coraz większym stopniu kształcenie indywidualne oparte na relacji „mistrz–uczeń”.

Wzrost potencjału kadrowego sfery badawczo-rozwojowej (dalej: B+R) stał się także jednym z celów *Strategii Lizbońskiej* (2000) przyjętych przez kraje Unii Europejskiej. Głównym celem tej strategii było przyspieszenie wzrostu gospodarczego i innowacyjności gospodarek poszczególnych krajów, a dzięki temu całej Wspólnoty, poprzez rozwój badań naukowych i wdrożeń. W przedsięwzięciu tym miał finansowo partycypować – i to w decydującym stopniu – sektor przedsiębiorstw. Zakładano, że wzrost nakładów na B+R do poziomu 3% rocznie w każdym kraju będzie generował wzrost liczby kadr badawczych średnio o 9% rocznie (Okoń-Horodyńska 2003, s. 25–27).

Zadanie to nie zostało wykonane ze względu na słabe tempo wzrostu nakładów na B+R (choć niektóre kraje, jak Finlandia i Szwecja, przekroczyły wskaźnik 3%). W latach 2000–2007 średnie dla krajów Unii Europejskiej tempo wzrostu zatrudnienia pracowników naukowych wynosiło tylko 2,9%, a w Polsce jedynie 1,3% (*Progress...* 2009, s. 107). Wskaźnik liczby absolwentów studiów doktoranckich (w wieku 25–34 lata) w przeliczeniu na 1 tys. mieszkańców wzrósł natomiast w krajach Unii Europejskiej z 1,1 w roku 2000 do 1,3 w 2007, w tym w: Niemczech z 2,1 do 2,4; Austrii z 1,4 do 2,0; Portugalii z 1,6 do 4,2; Słowenii z 1,0 do 1,4; Finlandii z 2,7 do 2,9; Szwecji z 2,5 do 3,5; Wielkiej Brytanii z 1,3 do 2,2; Polsce (b.d.) do 2,0 (*Progress...* 2009, s. 61).

Chociaż najwyższe tempo wzrostu liczby kształconych doktorów odnotowano w Portugalii, to największa liczba promowanych doktorów w Unii Europejskiej występuje w Niemczech (w 2000 roku 40% wypromowanych doktorów w całej Unii Europejskiej). W OECD prym wiodą Stany Zjednoczone, na które przypadają 28% doktorów wypromowanych w krajach OECD. Udział Niemiec wynosił 13%. Udział doktorów wypromowanych w 2006 roku we wszystkich krajach Unii Europejskiej (99 tys.) stanowił niemal połowę wszystkich doktorów wypromowanych w tym roku w skali OECD (*OECD Science...* 2009, s. 52).

Ze względu na brak statystyki obejmującej porównywalne dane ze wszystkich krajów OECD lub przynajmniej Unii Europejskiej, nie można odpowiedzieć na pytanie o poziom

równowagi między podażą wypromowanych doktorów a popytem na naukowców ze stopniem doktora (lub tymi ze świadectwem ukończenia studiów doktoranckich<sup>3</sup>). Niemal we wszystkich krajach statystyki nie śledzą losu absolwentów studiów doktoranckich ani też losów wypromowanych doktorów. W literaturze można odnaleźć wyniki częściowych badań prowadzonych przez zespoły lub indywidualnych uczonych.

W kwestionariuszu do raportu Bologna Follow-up Group przygotowywanego na Konferencję Ministrów w Londynie (2007) zadano rządów państw uczestniczących pytania m.in. o to, jaki procent doktorantów kontynuuje po studiach karierę naukową oraz czy w danym kraju przeprowadza się tego rodzaju badania, a ponadto czy dokonuje się pomiaru zatrudnienia nowo wypromowanych doktorów (*Bologna Process... 2007*, s. 41–42). Większość ankietowanych krajów nie mogła odpowiedzieć na te pytania, ponieważ nie zajmują się śledzeniem losów absolwentów<sup>4</sup>. Dostępne dane nie wynikają z badań ciągłych, tylko sporadycznych, w których zastosowano niejednorodne metody. O sytuacji nowo wypromowanych doktorów na rynku pracy w danym kraju można więc wnioskować jedynie pośrednio, porównując przyrost liczby zatrudnionych pracowników naukowo-badawczych z przyrostem liczby nowo wypromowanych doktorów. W tym przypadku umykają z pola analiz nowo wypromowani doktorzy, którzy podejmują pracę w gospodarce poza sektorem B+R (a więc w różnego rodzaju usługach, administracji, szkolnictwie II szczebla itp.).

Jak już wspomniano, najszybsze tempo wzrostu liczby nowo zatrudnionych doktorów w krajach Unii Europejskiej występuje w sektorze przedsiębiorstw. Tendencja ta nie sprawdza się w Polsce, gdzie najszybsze tempo wzrostu zaobserwowano w szkolnictwie wyższym.

Liczba zatrudnionych ze stopniem doktora w całej sferze B+R w Polsce wzrosła w latach 2000–2006 z 32 798 do 41 916, tj. o 9118 osób (tabela 1), podczas gdy w tym samym okresie liczba wypromowanych doktorów (ponad 37,4 tys.) znacznie przewyższała wzrost ich zatrudnienia (GUS 2002; 2008). Brakuje danych statystycznych na temat losów zawodowych tej „nadwyżki”. Analizując inne dane statystyczne, dotyczące poziomu zatrudnienia w Polsce pracowników naukowo-badawczych, można przypuszczać, że większość zatrudnionych doktorów znalazła się (lub pozostała) w szkołach wyższych.

W latach 2005–2008 nadal występował spadek zatrudnienia pracowników naukowo-badawczych (o czym świadczą dane zawarte w tabeli 1), ponadto znacznie zmniejszyło się zatrudnienie w szkolnictwie wyższym – głównym dotychczasowym źródłem popytu na kadry badawcze ze stopniem doktora (GUS 2009).

Wyraźnie dostrzegany jest natomiast wzrost zatrudnienia pracowników naukowo-badawczych w Polskiej Akademii Nauk oraz w jednostkach badawczo-rozwojowych, co – łącznie ze spadkiem zatrudnienia w szkołach wyższych – zmienia całą strukturę zatrudnienia pracowników naukowo-badawczych w sferze B+R. Z danych przedstawionych w tabeli 1 wynika ponadto, że mimo zmniejszonego popytu na badaczy, nadal pozostaje

<sup>3</sup> W większości krajów OECD studia doktoranckie kończą się uzyskaniem stopnia doktora (po obronie dysertacji doktorskiej), ale promuje się też doktorów w trybie indywidualnym (co jest zjawiskiem coraz rzadszym). W niektórych krajach (w tym w Polsce) absolwenci studiów doktoranckich otrzymują świadectwo ich ukończenia, po czym mogą przystąpić do obrony pracy doktorskiej. W tym przypadku proces kształcenia jest oddzielony od procesu uzyskiwania stopnia doktora.

<sup>4</sup> Konieczność badania losów absolwentów przewiduje nowa ustawa o szkolnictwie wyższym w Polsce, ale sposób realizacji tego zadania przez uczelnie można uznać co najmniej za dyskusyjny.

Tabela 1  
Zatrudnienie pracowników naukowo-badawczych w podstawowych rodzajach jednostek sfery B+R w Polsce

Rodzaj jednostki	Pracownicy naukowo-badawczy											
	liczba etatów <sup>a</sup>						w ekwiwalentach pełnego czasu pracy <sup>b</sup>					
	1995	2005	zmiana 1995-2005	2008	zmiana 2008-2005	1995	2005	zmiana 1995-2005	2008	zmiana 2008-2005		
Polska Akademia Nauk	5138	4833	-305	5861	+1028	4812	4353,8	-458,2	4471	+1172		
Jednostki badawczo-rozwojowe	14 499	12 862	-1637	14 801	+1939	14 491	11 077,6	3414,4	10 180	-897,6		
Jednostki rozwojowe	3736	7270	+3584	8760	+1490	3041	5770,8	+2729,8	6239	+468,2		
Szkoły wyższe	50 564	72 261	+21 697	43 479	-28 782	27 388	40 448,9	13 060,9	39 947	-1501,9		

<sup>a</sup> Pełne i niepełne zatrudnienie bez przeliczania na pełnozatrudnionych.<sup>b</sup> Czas pracy przeznaczony wyłącznie na pracę naukową.

Źródło: GUS 2007, s. 421; GUS 2009, s. 427; GUS 2006, s. 37, 58.

on niewielki. W 2008 roku w Polsce pracownicy badawczo-rozwojowi zatrudnieni w jednostkach rozwojowych stanowili 11,7% ogółu zatrudnionych pracowników naukowo-badawczych w sferze B+R, podczas gdy w 27 krajach Unii Europejskiej badacze zatrudnieni w przedsiębiorstwach stanowili 48,6% całości (dane za 2006 rok), w Niemczech 60,6%, w Holandii 60,6%, w Szwecji 67,6%, w Wielkiej Brytanii 51,1%. Tego typu struktura zatrudnienia pracowników naukowo-badawczych, z przewagą zatrudnienia w przemyśle, może generować potrzebę doktoratów „zawodowych” czy „przemysłowych”, natomiast w Polsce ten czynnik nie może działać ze względu na brak wystarczającego zapotrzebowania na pracowników ze stopniem doktora. Potwierdzają to przeprowadzone w 2006 roku badania jakościowe (dyskusje w minigrupach ekspertów, z udziałem przedstawicieli przedsiębiorstw), na których podstawie można było sformułować następujące wnioski: (1) występuje brak popytu na doktorów w przemyśle (poza firmami dużymi i bardzo dużymi, zarówno polskimi, jak i zagranicznymi); (2) istniejące zapotrzebowanie dotyczy klasycznego, tradycyjnego doktoratu na jak najwyższym poziomie, a nie doktoratu „zawodowego”; (3) doktoranci są przeciwni wprowadzaniu drugiego modelu doktoratu (szerzej: Dąbrowa-Szeffler, Sztabiński 2008).

W latach 1997–2007 tempo wzrostu zatrudnienia badaczy w przedsiębiorstwach, w 27 krajach Unii Europejskiej wynosiło średnio 6%, natomiast w Polsce było ujemne (–1,5%; *Evolution...* 2009, s. 1–10). W Stanach Zjednoczonych i w Austrii tylko jedna trzecia nowo wypromowanych doktorów pozostaje na uczelni, pozostali na ogół znajdują zatrudnienie w sektorze B+R. Poziom bezrobocia wśród nowo wypromowanych doktorów nie jest znany. W statystykach Procesu Bolońskiego można znaleźć dane dotyczące stopy bezrobocia absolwentów studiów III szczebla, ale łącznie dla II i III stopnia (poziom 5 i 6 ISCED). Trzy lata po uzyskaniu dyplomu stopa bezrobocia tych absolwentów w wieku 20–34 lata wynosiła w 2007 roku dla 27 państw Unii Europejskiej 4,9%, a dla krajów Procesu Bolońskiego (45) 5,4% (w tym dla Polski 5,0%) (EUA 2009, s. 222). Skumulowana dla lat 2003–2007 średnia stopa bezrobocia wynosiła w 27 krajach Unii 6,0%, w krajach Procesu Bolońskiego 4,0%.

Obserwując politykę krajów Unii Europejskiej (szerzej – uczestników Procesu Bolońskiego) w odniesieniu do kształcenia kadr badawczych, można postawić tezę, iż realizowana jest strategia zapisana wcześniej w *Strategii Lizbońskiej*: szybkiego wzrostu podaży nowych doktorów, która w rezultacie w niektórych dziedzinach i w niektórych krajach znacznie przekracza popyt sektora akademickiego na te kadry. Można zakładać, że kierują się one głównie do sektora przedsiębiorstw, gdzie liczba zatrudnionych badaczy rośnie szybciej niż zatrudnionych ogółem.

## Dywersyfikacja modeli kształcenia

Procesowi wzrostu liczby kształconych doktorów towarzyszyło różnicowanie się form kształcenia. Można zakładać (czego nie da się jednak udowodnić statystycznie), że istotną rolę w dywersyfikacji modeli kształcenia odegrała struktura popytu; też zróżnicowana, w której szczególną rolę odgrywa zapotrzebowanie ze strony „nauki przemysłowej”. Ponadto wysoki stopień uczestnictwa sam z siebie generuje zmiany w metodach kształcenia. Przełomowym momentem dla procesu kształcenia kadr dla nauki stała się konferen-



cja państw – uczestników Procesu Bolońskiego w 2003 roku w Berlinie. W komunikacie z tej konferencji (*Realizacja... 2003*) sformułowano po raz pierwszy zadanie przekształcenia studiów doktoranckich w studia III stopnia (lub poziomu) na III szczeblu kształcenia, co oznaczało połączenie zadań wynikających ze *Strategii Lizbońskiej* w zakresie wzrostu liczby kształconych i promowanych doktorów z zadaniami wynikającymi ze *Strategii Bolońskiej* dla systemu edukacji. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*) został połączony z Europejską Przestrzenią Badawczą (*European Research Area*) początkowo w formie deklaratywnej. Proces transformacji systemu kształcenia kadr dla nauki odbywał się jednak bardzo szybko, o czym świadczą badania prowadzone przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (*European University Association*), odpowiednie raporty i tzw. seminaria bolońskie oraz komunikaty z kolejnych konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe (szerzej na ten temat: Kraśniewski 2006; Kraśniewski 2009).

W wyniku realizacji Procesu Bolońskiego studia doktoranckie zostają stopniowo przekształcane w studia III stopnia na III szczeblu kształcenia. Wdrożenie tej idei napotyka jednak wiele barier, wynikających głównie z ukształtowanej tradycji dochodzenia do stopnia doktora poprzez prowadzenie badań (indywidualnych lub zbiorowych), kontakty z promotorem, publikacje i dyskusje (*Proces... 2009*).

Metody kształcenia młodego adepta nauki są powszechnie uważane przez naukowców za podstawowy czynnik decydujący o dalszym przebiegu kariery naukowej. Umiejętności prowadzenia badań w danej dyscyplinie, wymagające znajomości odpowiednich metod, były nabywane przez doktoranta w dużej mierze dzięki relacjom z opiekunem naukowym (typu „mistrz-uczeń”) oraz „kontaktom z wieloma innymi mistrzami” (Goćkowski... 1999, s. 28), a także poprzez udział w dyskusjach i konferencjach naukowych.

Wprowadzenie systemu studiów doktoranckich jako studiów III stopnia spowodowało osłabienie relacji „mistrz-uczeń” oraz zwiększenie roli wykładów, często wykraczających poza dyscyplinę podstawową. W badaniach Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów oraz cyklicznie przez nie organizowanych „seminariach bolońskich” (*Bologna Seminars*) poświęconych realizacji Procesu Bolońskiego, a także w literaturze naukoznawczej pojawiają się dalsze pytania, przede wszystkim o istotę kształcenia doktorantów:

- czy jest to w dalszym ciągu system kształcenia kadr „dla nauki”, czy też kształcenie na III poziomie odchodzi od zasady, iż podstawą kształcenia doktoranckiego, a w efekcie także dysertacji doktorskiej, są badania (indywidualne lub grupowe), w wyniku których nie tylko przygotowuje się dysertację, ale także uczy metod badawczych właściwych dla danej dziedziny (dyscypliny);
- czy doktorant jest pracownikiem naukowym (tak jak dawniej asystent), czy też studentem kształconym na potrzeby szerokiego rynku pracy.

Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów zwracało i nadal zwraca uwagę na fakt, że dochodzenie do doktoratu musi polegać na poznaniu metod badawczych poprzez prowadzenie własnych badań (*Bologna Seminar... 2005*, s. 7.1). Na cyklicznie organizowanych seminariach teza ta się powtarza, ostatnio została uzupełniona o szerokie uzasadnienie potrzeby prowadzenia nie tylko wysokiej jakości badań dyscyplinarnych (w ramach danej dyscypliny), ale także oparcia studiów doktoranckich na programach interdyscyplinarnych (*Bologna Seminar... 2006*, s. II.1). Z kolei komunikat z Bergen ministrów odpowie-

działnych za szkolnictwo wyższe państw sygnatariuszy *Strategii Bolońskiej* zwraca uwagę na potrzeby kształcenia umiejętności ogólnych, pożądaných z punktu widzenia zapotrzebowania szerokiego rynku pracy (*Europejski Obszar... 2005*).

W latach 1997–2007 tempo wzrostu zatrudnienia badaczy w przedsiębiorstwach w krajach OECD wynosiło średnio rocznie 5%, a w 27 krajach Unii Europejskiej średnio 6% rocznie (ale w Polsce było ujemne: –1,5%). W krajach Unii Europejskiej w 2008 roku na sześciu badaczy zatrudnionych w sferze B+R, czterech było zatrudnionych w przedsiębiorstwach (OECD 2009, s. 1.10). Można zatem stwierdzić, że sektor gospodarki, zgłaszając większe zapotrzebowanie na badaczy niż sektor akademicki, zaczął wywierać pewien wpływ na model kształcenia doktorantów pod względem zarówno programów i przedmiotów, jak i metod dochodzenia do stopnia doktora (Dąbrowa-Szeffler... 2002).

W ubiegłej dekadzie problemowi dywersyfikacji modeli kształcenia poświęcono wiele miejsca w literaturze. UNESCO-CEPES zorganizowało na ten temat dwie konferencje i wydało dwie publikacje: w 2004 roku *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States. Status and Prospects* (pod redakcją Jana Sadlaka) oraz w 2008 roku cały numer (33) czasopisma „Higher Education in Europe” poświęcono kształceniu doktorantów w Europie i w Ameryce Północnej. W literaturze tej prezentowane są (na przykładzie wybranych krajów) dwa podstawowe modele kształcenia doktorantów: (1) kształcenia dla dalszej kariery naukowej typu akademickiego na potrzeby nauki, a także (2) kształcenia ukierunkowanego na cele praktyczne. W tym ostatnim modelu doktoranci otrzymują wykształcenie bardziej ogólne, co pozwala im – po uzyskaniu doktoratu – na podjęcie pracy poza sferą B+R.

Według Johna Taylora (który był dyrektorem programów doktoratu zawodowego, a także promotorem doktoratów „ogólnych”) doktorat zawodowy opiera się w każdym przypadku na programie dostosowanym do konkretnego zawodu (Taylor 2008). Ważne są relacje między pracą badawczą a praktyką odbywaną przez doktoranta. Najwięcej studiów doktoranckich typu „zawodowego” rozwija się w dziedzinie nauk medycznych i pokrewnych, głównie pielęgniarstwa, a także w dziedzinach sztuki. O rozwoju (od lat osiemdziesiątych) studiów doktoranckich w zakresie pielęgniarstwa (kończących się stopniem doktora „w zakresie dziedziny” – PhD in Nursing) w Finlandii, Szwecji, Norwegii i Danii pisze Anne Laiho (2010). Studia te składają się z programu teoretycznego, opierającego się na socjologii zawodu, oraz z praktyki zawodowej.

Andrzej Kraśniewski (2009) wyróżnia cztery rodzaje doktoratów występujących w krajach Unii Europejskiej i w innych krajach OECD: *research doctorate* (doktorat „badawczy”), *taught doctorate* (doktorat „naukowy”), *professional doctorate* (doktorat „zawodowy”) oraz *industrial doctorate* (doktorat „przemysłowy”).

Doktoraty „zawodowy” i „przemysłowy” mają wspólny element – w kształceniu kładzie się większy nacisk na nabycie umiejętności ogólnych, przydatnych na rynku pracy, przy tym w doktoratach „przemysłowych” tematyka rozprawy jest powiązana z pracą zawodową. Podobnie jak w doktoracie „naukowym”, w pozostałych rodzajach doktoratów niezbędne jest kształtowanie w trakcie studiów umiejętności analitycznych i wiedzy metodologicznej. Cytowany autor uważa ponadto, że doktorat „zawodowy” stanowi formę uzupełnienia kwalifikacji naukowych dla pracowników zatrudnionych w działalności badawczej w przedsiębiorstwach, nie jest natomiast formą kształcenia dla osób rozpoczynających studia doktoranckie.

W Polsce studia doktoranckie rozwinęły się w odmiennych warunkach ekonomicznych niż te, które charakteryzują gospodarkę najlepiej rozwiniętych krajów OECD i Unii Europejskiej, w tym znaczenie sektora B+R. Jednym z podstawowych wskaźników odróżniających Polskę od tych krajów – oprócz niskiego poziomu nakładów na strefę B+R – jest niski udział sektora przedsiębiorstw w zatrudnianiu pracowników naukowo-badawczych (tabela 1). Wpływa on na niewielki poziom zapotrzebowania tego sektora na nowo wypromowanych doktorów. Wymienione wyżej uwarunkowania – oprócz tradycji akademickiej – wpływają na model kształcenia doktorantów funkcjonujący w Polsce. Jest to model kształcenia „dla nauki”, który pod wpływem realizacji Procesu Bolońskiego ulega stopniowym modyfikacjom, polegającym na zwiększeniu udziału wykładów w procesie kształcenia i utrzymywaniu się statusu doktoranta jako częściowo studenta, a częściowo pracownika naukowego (prowadzenie zajęć ze studentami, uczestniczenie w badaniach). Wyniki badań przeprowadzonych w latach 2006 i 2007 (Dąbrowa-Szeffler, Sztabiński 2008) pokazują, że studia doktoranckie zachowały wiele elementów kształcenia „na potrzeby nauki”. Na taki cel studiów wskazują też doktoranci. Uwaga ta odnosi się w sposób najbardziej pełny do nauk technicznych. Tutaj bowiem uczestniczenie w badaniach, częste kontakty z promotorem, dyskusje naukowe stanowią główne formy kształcenia na stopień doktora. Przeprowadzone badania upoważniają więc do postawienia tezy, że dotychczasowy model kształcenia „dla nauki” był zróżnicowany według dziedzin<sup>5</sup>. Doktoranci reprezentujący nauki techniczne i przyrodnicze w stosunkowo najwyższym procencie (w porównaniu z pozostałymi dziedzinami) uczestniczyli w trakcie studiów w projektach badawczych, ale także w konferencjach (krajowych i międzynarodowych), częściej mieli również publikacje naukowe. Doktoranci z tych dziedzin (a także z dziedzin rolniczych) najbardziej pozytywnie oceniają swoje studia doktoranckie (choć ci z nauk technicznych odczuwają potrzebę zwiększenia czasu programowego przeznaczonego na poznanie podstaw metodologicznych swojej dziedziny). Taką potrzebę odczuwa również wysoki odsetek doktorantów z nauk humanistycznych. Z dyskusji grupowych (badania jakościowe) wynikało z kolei, że, mimo różnic, w modelu kształcenia pojawiają się tendencje wspólne, np. w zakresie zmian programowych, które się przejawiają w poszerzaniu programu o różne wykłady spoza dyscypliny, dotyczące np. problemów organizacji czy finansowania badań lub zarządzania badaniami (w tym obsługi projektów badawczych).

W opinii Janiny Józwiak (2008), opartej na wnioskach z badań pt. *Doctoral Programmes Project*, realizowanych w ramach Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów, dywersyfikacja modeli i programów studiów doktoranckich stanowi proces nieuchronny, ale powolny, ponieważ ani środowisko naukowe nie jest do niego przystosowane mentalnie, ani też zapotrzebowanie na drugi rodzaj doktoratu i stopień doktora „zawodowego” (doktora „w zakresie”) nie jest wyraźnie artykułowane przez rynek pracy. Analizując dokument przygotowany przez zespół Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego pod kierunkiem Jerzego Błazejowskiego pt. *Reguły kształcenia na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich)* (2008) oraz stanowisko Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich z 4 grudnia 2008 roku dotyczące tego dokumentu, przekonujemy się, że nie ma tam mowy o doktoratach typu zawodowego. Uwaga obu gremiów skupia się na zasadach funkcjonowania

<sup>5</sup> Teza ta nie została dostatecznie udowodniona z powodu braku reprezentatywności poszczególnych dziedzin.

w Polsce studiów trzeciego stopnia – w świetle Procesu Bolońskiego, ale też zgodnie z tradycją kształcenia na potrzeby nauki. Na szczególną uwagę zasługują zaproponowane rozwiązania: (1) wyraźne określenie wymagań programowych (o charakterze podstawowym, szczególnym i metodologicznym), z uwzględnieniem punktów ECTS, co pozwoli na elastyczne kształtowanie programów studiów (a także ułatwi proces mobilności); (2) zwrócenie uwagi na potrzebę poddania kształcenia doktoranckiego procesowi akredytacji; (3) rozdzielenie kwestii ukończenia studiów (dyplom doktorski) od uczestniczenia w studiach (świadcstwo ukończenia); (4) wskazanie trzech obszarów kompetencji uzyskiwanych przez doktoranta: w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw; (5) wprowadzenie obowiązku praktyk.

Widać tu wyraźnie tendencje do dostosowania modelu kształcenia doktorantów do wymagań Procesu Bolońskiego, a zwłaszcza Europejskich Ram Kwalifikacji. W dokumencie pod redakcją Jerzego Błaziejewskiego brakuje – zdaniem KRASP – określenia, co ma być standardem (punktem odniesienia) w procesie akredytacji oraz jak dalece ów standard może mieć charakter uniwersalny. Nie określono też proporcji: (1) przedmiotów z danej dziedziny i dyscypliny; (2) przedmiotów ogólnych; (3) przedmiotów z zakresu podstaw etyczno-moralnych. Innym mankamentem jest brak zdefiniowania praktyk (np. czy mają to być zajęcia dydaktyczne, czy staże naukowe w innej placówce).

Cechą charakterystyczną obu dokumentów jest brak formalnego potwierdzenia zasady, że doktorant zdobywa wiedzę w trakcie przeprowadzania badań indywidualnych lub zespołowych, co zaleca Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów. Wykład na temat metod badawczych nie zastąpi praktycznego kształcenia w zakresie metody w trakcie badań. Jest to szczególnie ważne w naukach eksperymentalnych. W dyskusjach na temat modelu kształcenia zbyt mało uwagi poświęca się potrzebie uwzględniania różnic w obszarze dziedzin nauk.

Analizując wyżej wymienione dokumenty, można dojść do wniosku, że przedstawiciele środowiska akademickiego podjęli się zadania dostosowania modelu kształcenia doktorantów w Polsce do potrzeb i zaleceń Procesu Bolońskiego oraz że na tej drodze jesteśmy znacznie zaawansowani (w porównaniu z innymi krajami). Oznacza to też istotną zmianę w poglądach większości środowiska akademickiego (za której przedstawiciele można uznać Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich) na ideę studiów III stopnia, zdecydowaną kontestowaną na konferencji KRASP pt. „Model awansu naukowego w Polsce” (Kraków 2006)<sup>6</sup>.

Z raportu Alexandry Batusikowej (2009, s. 14) podsumowującego kolejne badania Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów, dotyczące procesu kształcenia doktorów wynika, że osiągnięto zgodę co do tego, że oryginalne badania pozostają podstawowym komponentem każdego doktoratu. Równocześnie preferuje się różnorodność form kształcenia doktorantów w postaci np. specjalnych szkół doktorskich, międzynarodowych seminariów doktoranckich, doktoratów „europejskich”. Podkreślono równocześnie potrzebę realizowania nowatorskich programów, które stanowiłyby odpowiedź na potrzeby global-

<sup>6</sup> Jako ilustracja prezentowanych tam poglądów może posłużyć wypowiedź Jadwigi Kowalikowej: „przeniesienie procedur związanych z uzyskiwaniem stopnia doktora do sfery edukacji oznacza ich wyłączenie ze sfery nauki, przez co zmieniają się formy kształcenia a dyplom doktorski potwierdza inne niż poprzednio kompetencje i kwalifikacje” (Ziejka, red. 2006, s. 17).

nego rynku (*professional doctorates, industrial doctorates, European doctorates*). Nie osiągnięto jednak w tej sprawie konsensu, chociaż raport potwierdza fakt istnienia doktoratu o charakterze zawodowym.

Oprócz dywersyfikacji modeli kształcenia raport wskazuje jako podstawową tendencję w kształceniu doktorantów zmianę struktury instytucjonalnej (kształcenie doktorskie w specjalnych szkołach badawczych). Indywidualne studia doktoranckie (oparte na relacji „mistrz-uczeń”) występują tylko w pięciu krajach Procesu Bolońskiego, studia oparte wyłącznie na programach kształcenia (wykłady, seminaria) – w czterech krajach, oparte na szkołach badawczych – w trzech krajach, w pozostałych krajach występują modele mieszane.

### Mobilność i współpraca w procesie kształcenia doktorantów

Przekształcenie tradycyjnego modelu przygotowania do kariery naukowej i uzyskania stopnia doktora w studia III stopnia – mimo oporu części środowiska akademickiego nie tylko w Polsce – stanowi jeden z dowodów na trafność tezy wysuniętej przez Ulricha Teichlera (2008, s. 30) o zmniejszaniu się roli kontekstu narodowego w kreowaniu polityki naukowej. Nie tylko polityka naukowa, ale cała sfera przez nią regulowana podlega bowiem działaniu procesów globalizacji. System nauki i szkolnictwa wyższego realizuje swoje cele w warunkach rosnącej „edukacji transnarodowej”. Odmiernym procesem jest – zdaniem Teichlera (2008, s. 28) – internacjonalizacja, która oznacza współpracę międzynarodową respektującą trwałość narodowego systemu szkolnictwa wyższego, ponieważ jego struktura, finansowanie i programy podlegają wówczas decyzjom krajowym determinowanym przez kulturę i tradycję narodową. Globalizacja oznacza natomiast unifikację i zacieranie specyfiki narodowej. W praktyce rozwijają się oba procesy i trudno je rozdzielić.

Debata na temat różnic między procesami globalizacji i internacjonalizacji obejmuje współcześnie tak obszerną literaturę, że ograniczymy się do przyjęcia założenia, iż internacjonalizacja w sferze nauki i szkolnictwa wyższego oznacza międzynarodową mobilność i współpracę uczonych (bez prób prognozowania, w jakim stopniu oraz w jakim kierunku wpływa ona na trwałość czy zmiany w narodowych systemach nauki i techniki). Mobilność pracowników naukowych stanowiła ważny czynnik rozwoju nauki także w przeszłości – poprzez przemieszczanie się idei za pośrednictwem ludzi, co może prowadzić do tworzenia nowych praw i teorii oraz poprzez upowszechnianie nowych idei (por. Dąbrowa-Szefler, Gulczyńska, Jabłecka, Świerzbowska-Kowalik 1998). „Mobilność tworzy wartość dodaną do rozwoju kariery akademickiej” (Batusikova 2009, s. 12).

Międzynarodowa mobilność uczonych występuje w trzech podstawowych postaciach: wymiany pracowników między krajami w formie staży i innych rodzajów pobytów czasowych<sup>7</sup>, udziału w konferencjach, udziału w międzynarodowych programach badawczych.

<sup>7</sup> Problem współpracy to temat na oddzielne opracowanie, w którym należałoby uwzględnić różnice między np. współpracą na podstawie umów międzynarodowych, międzyrządowych, indywidualną współpracą uczelni i innych jednostek badawczych, współpracą w ramach badawczych programów unijnych (programy ramowe).

W praktyce spotykamy formy mieszane (ponieważ np. w ramach międzynarodowych projektów badawczych bywają przewidziane konferencje i inne pobyty czasowe). Cecha charakterystyczną współpracy międzynarodowej w formie wymiany uczonych jest czasowy charakter pobytu (nie wyjazd na stałe) (szerzej: Dąbrowa-Szeffler 1998, rozdz. 1).

Oprócz tradycyjnej współpracy naukowej uczelni czy indywidualnych uczonych i bardziej aktualnej formy współpracy zespołów badawczych z różnych krajów, szczególnym symptomem internacjonalizacji i współpracy międzynarodowej jest uczestnictwo zespołów z wielu krajów w realizacji programów badawczych Unii Europejskiej. Dokument Wspólnoty o realizacji *Strategii Lizbońskiej* w latach 2008–2010 zawiera koncepcję stworzenia – w ramach Europejskiego Obszaru Badań Naukowych i Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – wspólnego rynku pracy dla naukowców oraz sieci współpracy uniwersytetów, placówek badawczych i przedsiębiorstw (*Strategia...* 2009, s. 27).

Współpraca międzynarodowa w ramach Europejskiego Obszaru Badań Naukowych i Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego doprowadziła do powstania nowego trendu, tj. współpracy w zakresie kształcenia doktorantów. Przybiera ona formę studiów doktoranckich odbywanych częściowo za granicą (we współpracy zainteresowanych instytucji badawczych) albo też formę wspólnie skonstruowanych i realizowanych programów kształcenia doktoranckiego czy też doktoratów międzynarodowych.

Wcześniejsze formy współpracy w zakresie kształcenia doktoranckiego opierały się na zasadach przygotowania międzynarodowego doktoratu (*international doctorate*) opracowanych przez Komitet Współpracy Konferencji Rektorów i Prezydentów Uniwersytetów Państw Członkowskich Wspólnoty Europejskiej. Zasady te odnosiły się do etapu przygotowania doktoratu (m.in. musi być przygotowany w wyniku procesu badawczego, który przynajmniej przez 1 semestr realizowany jest na stażu zagranicznym) oraz do obrony dysertacji doktorskiej (m.in. po recenzjach dwóch profesorów z uczelni z innego kraju niż ten, w którym się broni doktorat, podobnie praca napisana w innym języku europejskim).

Na przeszkodzie rozwojowi współpracy w zakresie studiów doktoranckich stoją znaczne różnice między krajami nie tylko pod względem programów kształcenia, ale także m.in. pod względem zasad selekcji i rekrutacji, struktury kształcenia na III szczeblu (po I czy po II poziomie), długości okresu kształcenia, statusu doktoranta, sposobu kończenia studiów (obrona doktoratu czy świadectwo ukończenia).

Dokumenty Seminarium Sztokholmskiego (maj 2002 roku) rekomendowały w odniesieniu do wspólnych doktoratów m.in. następujące zasady (La Rosa... 2008, s. 6):

- program określony w umowie między dwiema lub więcej instytucjami;
- wprowadzenie suplementu do dyplomu i punktów ECTS w celu możliwości porównywania kwalifikacji;
- zgodność z regulacjami narodowymi;
- wspólne programy i stopnie.

Tego rodzaju współpracę można uznać za wysoko rozwiniętą formę mobilności międzynarodowej. Wprowadzenie wyżej wymienionych zasad we wszystkich krajach Procesu Bolońskiego nie wydaje się jednak na razie możliwe, z powodu różnic w założeniach polityki naukowej poszczególnych państw (np. duże trudności mogą wystąpić we Francji ze względu na wysoki poziom centralizacji decyzji, odwrotnie – w Wielkiej Brytanii, charakteryzującej się wysokim poziomem autonomii i autoregulacji).

Przykłady międzynarodowych studiów doktoranckich i doktoratu dotyczące Czech, Finlandii, Francji, Niemiec i Stanów Zjednoczonych wymieniają Frank Schneider i Ruben Gur (2008)<sup>8</sup>.

Międzynarodowe studia doktoranckie funkcjonują też w Polsce. W 2000 roku utworzono takie studia na Wydziale III Nauk Matematycznych, Fizycznych i Chemicznych PAN. Ich oferta skierowana jest głównie do młodych pracowników nauki z krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Na październik 2011 roku planowana jest inauguracja międzynarodowych studiów doktoranckich z podstawowych problemów kwantowej grawitacji i kwantowej teorii pola na Wydziale Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego, we współpracy z Uniwersytetem Wrocławskim oraz z Centrum Fizyki Teoretycznej PAN. Studia będą finansowane przez Fundację Nauki Polskiej i dofinansowane z projektów Funduszu Rozwoju Regionalnego Unii Europejskiej.

Nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym określa ramy prawne dla zawierania przez uczelnie umów z innymi (w tym zagranicznymi) instytucjami naukowymi w celu przeprowadzania wspólnego przewodu doktorskiego. Najbardziej nowatorskie współcześnie rozwiązanie to wspólne doktoraty firmowane przez sieć uczelni, a nie przez pojedyncze szkoły wyższe. W ramach Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów utworzono sześć takich sieci (według dziedzin nauk). W każdej z tych sieci proces dydaktyczny, badawczy i zasady administrowania są dokładnie określone. Współpraca ta nie oznacza jednak uznawalności tych dyplomów przez wszystkie kraje. Jest to istotna bariera w rozwijaniu dalszej współpracy. Inną ważną barierę stanowi w niektórych przypadkach wysoka kosztowność i konieczność finansowania przez uczelnię wysyłającą (temat ten wymaga odrębnej analizy na podstawie szerokiego studium przypadków). W dokumencie Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (Batusikova 2009, s. 13) znajduje się sformułowanie, iż „wspólne kształcenie doktorantów przez uczelnie z różnych krajów powinno stanowić podstawowy element strategii w zakresie kształcenia kadr dla nauki”. Zwraca się też uwagę (nie tylko w odniesieniu do doktoratów międzynarodowych) na potrzebę kształcenia interdyscyplinarnego czy też we współpracy z przemysłem (Batusikova 2009, s. 10).

## Podsumowanie

Przemiany w modelu kształcenia doktorantów polegają głównie na tym, że studia te nie są już pierwszym etapem w karierze naukowej, ale często stanowią wprowadzenie do innego rodzaju kariery zawodowej. Równocześnie jednak, dla znacznej części doktorantów, których celem jest kariera naukowa, proces kształcenia na stopień doktora musi pozostać formą wprowadzenia do pracy naukowej. Metod badawczych nie można się bowiem nauczyć tylko na wykładzie, lecz głównie poprzez praktykę, czyli udział w badaniach, dyskusjach, krytykę i obronę własnych tez. Nawet jeśli rozpatrujemy dwa modele kształcenia, muszą one spełniać te same podstawowe kryteria, w przeciwnym wypadku

<sup>8</sup> Na przykład studia doktoranckie w zakresie psychiatrii i psychoterapii, prowadzone wspólnie przez uniwersytety w Akwizgranie i Filadelfii, czy też zainicjowane przez Niemiecką Fundację Badań Naukowych (Deutsche Forschungsgemeinschaft – DFG) wspólne badania na temat: „Mózg a emocje normalne i zaburzone w schizofrenii i autyzmie”, w wyniku których powstają doktoraty współpracujących doktorantów.

stopień doktora nie będzie oznaczał tych samych kompetencji. Równocześnie dokonuje się – uzasadniona potrzebami zarówno nauki, jak i szerokiego rynku pracy – ewolucja kształcenia doktoranckiego, mająca na celu poszerzenie tych kompetencji o umiejętności w zakresie zarządzania nauką, kierowania zespołami badawczymi, utrzymywania kontaktów z otoczeniem gospodarczym oraz innymi placówkami badawczymi, w tym zagranicznymi. Jest to proces wynikający nie tylko z uniwersalnego charakteru nauki, ale także z jej połączenia z internacjonalizacją procedur i procesów jako nowych zjawisk.

W niniejszym tekście zostały zasygnalizowane problemy współpracy międzynarodowej w dziedzinie kształcenia doktorantów, jako jednej z istotnych tendencji w rozwoju międzynarodowej współpracy w sferze badawczo-rozwojowej oraz jako ważny trend w obszarze kształcenia doktorantów. Na tym polu zderzają się ze sobą: tendencja do współpracy międzynarodowej z tendencją do utrzymania znaczenia kontekstu narodowego w kształtowaniu polityki naukowej. Można jednak założyć, iż pod wpływem postępującej internacjonalizacji całego systemu B+R, a także systemu edukacji – głównie w ramach Procesu Bolońskiego – rozwój międzynarodowych doktoratów będzie postępował. Można go uznać za trend obecnie dominujący i najbardziej nowatorski, wynikający z aktualnej strategii państw członkowskich Unii Europejskiej, przenoszący się stopniowo na wszystkie kraje uczestniczące w Procesie Bolońskim.

## Bibliografia

### **Batusikova A. 2009**

*Doctoral Education in Europe: Overview of Trends and Challenges*, European Universities Association, Skopje, 31 marca.

### **Berman J., Pitman T. 2010**

*Occupying a Third Space: Research Trained Professional Staff in Australia Universities*, „Higher Education in Europe”, nr 1.

### **Błazejowski J. 2008**

*Reguły kształcenia na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich)*, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

### **Bologna Process... 2007**

*Bologna Process Stocktaking Report 2007. Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London*, Department for Education and Skills, London ([http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking\\_report2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf)).

### **Bologna Seminar... 2005**

*Bologna Seminar on Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Conclusions and Recommendations*, Salzburg, 3–5 lutego ([http://www.eua.be/Libraries/CDE\\_website/Salzburg\\_Conclusions.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/CDE_website/Salzburg_Conclusions.sflb.ashx)).

### **Bologna Seminar... 2006**

*Bologna Seminar on Doctoral Programmes*, 7–9 grudnia 2006, Nice ([http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe\\_unit2/resources/Nice%20Brief%20Doctoral%20progs%20Dec06.pdf](http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/resources/Nice%20Brief%20Doctoral%20progs%20Dec06.pdf)).



**Bologna Seminar... 2010**

*Bologna Seminar on Doctoral Studies in the European Higher Education Area*, 17 czerwca, Warszawa ([http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe\\_unit2/resources/EUA-CDE\\_Annual-ConfBriefing\\_June2010.pdf](http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/resources/EUA-CDE_Annual-ConfBriefing_June2010.pdf)).

**Dąbrowa-Szefler M. 2001**

*Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Dąbrowa-Szefler M. 2002**

*Studia doktoranckie: kształcenie dla kariery naukowej czy kariery zawodowej?*, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój”, nr XI (XXXVI), Rocznik Kasy im. Józefa Mianowskiego Fundacja Popierania Nauki.

**Dąbrowa-Szefler M. 2007**

*Kształcenie doktorantów – podstawowe pytania*, w: A. Lewicka-Strzatecka (red.): *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

**Dąbrowa-Szefler M., Gulczyńska H., Jabłecka J., Świerzbowska-Kowalik E. 1998**

*Mobilność pracowników naukowych w Polsce*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Dąbrowa-Szefler M., Sztabiński P B. 2008**

*Model kształcenia doktorantów. Wnioski z badań*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**EUA 2007**

*Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Report Prepared for European Universities and Ministers of Higher Education*, European University Association, Brussels.

**EUA 2009**

*The Bologna Process in Higher Education in Europe*, European University Association, Brussels.

**Europejski Obszar... 2005**

*Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. Realizacja celów. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 19–25 maja 2005 roku* ([www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Komunikat\\_z\\_Bergen\\_PL.pdf](http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Komunikat_z_Bergen_PL.pdf)).

**Évolution... 2009**

*Évolution de nombre des chercheurs*, w: *Science, technologie, industrie. Tableau de bord de l'OCDE*, OCDE, Paris.

**Goćkowski J. 1999**

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

**GUS 2008**

*Nauka i technika w Polsce w roku 2006*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

**GUS 2009**

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

**GUS 2010**

*Nauka i technika w Polsce w roku 2009*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

**KRASP 2008**

*Stanowisko Prezydium z 4 grudnia 2008 roku w sprawie dokumentu „Reguły kształcenia na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich)”, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa.*

**Kraśniewski A. 2006**

*Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.*

**Kraśniewski A. 2009**

*Proces Boloński – to już 10 lat, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.*

**Laiho A. 2010**

*Academisation of Nursing Education in the Nordic Countries, „Higher Education in Europe”, nr 1.*

**OECD 2008**

*Main Science and Technology Indicators, t. 2, Organization for Economic Cooperation and Development, Paris.*

**OECD 2009**

*Science and Technology and Innovation Scoreboard, Organization for Economic Cooperation and Development, Paris.*

**Okoń-Horodyńska E. 2003**

*Strategia Lizbońska – założenia i szanse realizacji w Unii Europejskiej, cz. I, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2 (22).*

**Proces... 2009**

*Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Komunikat z konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-la-Neuve, 28–29 kwietnia 2009 ([www.Procesbolonski.uw.edu.pl/Komunikat\\_z\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_PL.pdf](http://www.Procesbolonski.uw.edu.pl/Komunikat_z_Leuven_Louvain-la-Neuve_PL.pdf)).*

**Progress... 2009**

*Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks – 2009, E.C. Commission Staff, Working Document SEC (2009) 1616.*

**Realizacja... 2003**

*Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin, 19 września ([www.Procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Komunikat\\_Berlinski\\_PL.pdf](http://www.Procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Komunikat_Berlinski_PL.pdf)).*

**[La] Rosa S. 2008**

*New Forms of International Cooperation in Doctoral Training: Internationalisation and International Doctoral – One Goal, Two Models, „Higher Education in Europe”, t. 1, nr 33.*

**Sadlak J. (red.) 2004**

*Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States. Status and Prospects, UNESCO-CEPES, Bucharest.*

**Strategia... 2009**

*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy, Warszawa ([http://www.frp.home.pl/pliki/Strategia\\_tom-1.pdf](http://www.frp.home.pl/pliki/Strategia_tom-1.pdf)).*

**Schneider F., Gur R. 2008**

*The International Research Group on „Brain-Behavior Relationship of Normal Disturbed Emotions in Schizophrenia and Autism” as an Example of German-American Cooperation in Doctoral Training*, „Higher Education in Europe”, t. 33, nr 1.

**Taylor J. 2008**

*Quality and Standards: The Challenge of the Professional Doctorate*, „Higher Education in Europe”, t. 33, nr 1.

**Taylor J. 2004**

*The United Kingdom*, w: J. Sadlak (red.): *Doctoral Studies and Qualification in Europe and the United States. Status and Prospects*, UNESCO-CEPES, Bucharest.

**Teichler U. 2008**

*Germany and beyond: New Dynamics for the Academic Profession*, w: W. Locke, U. Teichler (red.): *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Select Countries*, International Centre for Higher Education Researches, Kassel.

**Teichler U. 2008**

*Germany and beyond: New Dynamics for the Academic Profession*, w: W. Locke, U. Teichler (red.): *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Select Countries*, International Centre for Higher Education Researches, Kassel.

**Ziejka F. (red.) 2006**

*Model awansu naukowego w Polsce*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Kraków.

# Elżbieta Soszyńska

## Kapitał wiedzy i osiągnięcia gospodarcze a dynamika rozwoju społeczno-gospodarczego krajów

Artykuł stanowi przyczynek do dyskusji na temat relacji między kapitałem wiedzy a wzrostem gospodarczym. Autorka przeprowadza – zarówno w kontekście teoretycznym, jak i poprzez proces weryfikacji empirycznej – analizę relacji między kapitałem ludzkim (kapitałem edukacji) a osiągnięciami i wzrostem gospodarczym krajów. Badaniem objęty został również wpływ sektora B+R na wzrost gospodarczy w sposób bezpośredni, jak i pośrednio, poprzez kanał ogólnej produktywności czynników produkcji. Analizowana jest m.in. interakcja między kapitałem edukacji i kapitałem nauki z jednej strony a odległością od światowej granicy technologicznej z drugiej. Autorka poszukuje również innych warunków koniecznych stymulujących wzrost gospodarczy.

Słowa kluczowe: kapitał wiedzy, wzrost gospodarczy, ogólna produktywność czynników produkcji, technologia.

*W XXI wieku nie powinno być krajów biednych, a jeżeli są,  
to są kraje rządzone bez głębokiej wiedzy i rozsądku.  
Wiedzę się akumuluje, a rozsądek kształtuje albo nie.  
Wiedza pozytywnie kształtuje naszą rzeczywistość  
społeczno-gospodarczą, jeżeli jest wykorzystywana.*

*Oby Pani wiedza nadal była wykorzystywana w naszym kraju.*

Niniejsze motto pozwalam sobie zadedykować  
Pani Profesor Małgorzacie Dąbrowie-Szeffler  
– osobie wielkiego ducha i serca.

## Czy zbyt mała wiedza jest rzeczą niebezpieczną?

Zwłaszcza w okresach wyhamowania dynamiki gospodarczej nie tylko ekonomistów, ale także decydentów gospodarczych oraz przedstawicieli innych grup społecznych, znacznie silniej niż w okresie dobrej koniunktury nurtuje kwestia, co i w jaki sposób decyduje o dynamice rozwoju społeczno-gospodarczego, a zatem wywiera wpływ na bogactwo kraju i na ogół na zwiększenie dobrobytu jego mieszkańców. Niestety, znaczna grupa tych interesariuszy – a wśród nich decydentów w Polsce – analizuje wyżej wymienione relacje z punktu widzenia krótkookresowego i zbyt upraszcza rzeczywistość społeczno-gospodarczą, wykorzystując w tym celu m.in. lansowane paradygmaty, które może i dobrze opisują relacje wyłaniające się w gospodarce rynkowej, ale przy innych podstawowych uwarunkowaniach. Sytuacja – zwłaszcza pod względem kształtowania dynamiki gospodarczej – jest znacznie bardziej skomplikowana. Dowodem tego mogą być m.in. wnioski z wszechstronnie przeprowadzonej analizy empirycznej przez badaczy z różnych ośrodków naukowych. Po pierwsze, istnieje dosyć silne powiązanie między kształtowaniem tych relacji w różnych okresach. Po drugie, determinanty tempa wzrostu gospodarczego nie działają w próżni, wiele z nich ma przynajmniej częściowo charakter komplementarny, zachodzą między nimi różne interakcje. Po trzecie, determinanty wpływają na wzrost gospodarczy przez różne kanały, zarówno bezpośrednie jak i pośrednie. Po czwarte, oddziaływanie czynników-determinant na wzrost gospodarczy nie zawsze ma charakter liniowy. Po piąte, w przypadku wielu czynników-determinant wzrostu gospodarczego dopiero po osiągnięciu odpowiedniego poziomu czynnika – w wyniku procesu jego akumulacji bądź dezakumulacji – można zaobserwować jego oczekiwane oddziaływanie na tempo wzrostu gospodarczego (por. Azariadis, Drazen 1990).

Na przełomie XX i XXI wieku – w celu przyspieszenia rozwoju gospodarczego, a także zmniejszania luki w dochodach krajów słabiej rozwiniętych gospodarczo w stosunku do krajów wysoko rozwiniętych<sup>1</sup> – wielu ekonomistów oraz decydentów gospodarczych wskazywało i wskazuje na budowę gospodarki opartej na wiedzy, tzn. takiej gospodarki, w której podstawowym czynnikiem stymulowania dynamiki rozwoju jest wiedza, a tradycyjne czynniki (takie jak ziemia, kapitał fizyczny, siła robocza) w znacznie mniejszym stopniu decydują o dynamice rozwoju gospodarczego. O budowie takiej gospodarki można jednak mówić wówczas, gdy proces wprowadzania gospodarki na trajektorię gospodarki stymulowanej wiedzą jest wszechstronny, kompleksowy (*Building Knowledge...* 2007), czyli m.in. sukcesywnie usuwane są podstawowe bariery szybkiego rozwoju. Ponadto inwestycje w czynniki-determinanty wzrostu dokonywane są w sposób skoordynowany w czasie i w przestrzeni (rozumianej jako zarówno zbiór czynników, jak i jako przestrzeń geograficzna, czyli klastry, tj. powiązania między producentami, dostawcami i odbiorcami).

Jeśli wiedza ma być głównym czynnikiem stymulującym dynamikę rozwoju gospodarczego w procesie budowy gospodarki opartej na wiedzy, a zwłaszcza na etapie osiągnięcia tego stadium rozwoju, to pojawia się kilka pytań. Co jest wiedzą? Czy wiedza jest jednolita? Jak mierzyć wiedzę? Wiedza może być definiowana w wąskim bądź szerokim ujęciu (Zienkowski, red. 2003, s. 16). W węższym ujęciu jest rozumiana jako ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania. To

<sup>1</sup> Nazywaną w literaturze realną konwergencją beta.

węższe ujęcie jest utożsamiane z wiedzą naukową. Wiedza – nawet definiowana wężziej – reprezentuje różne aspekty życia społeczno-gospodarczego, m.in. takie jak badania i rozwój, innowacje, czyli proces tworzenia wiedzy i jego efekty; edukacja, czyli przekazywanie wiedzy; wdrażanie, absorpcja wiedzy, imitacje, czyli dyfuzja wiedzy oraz zdolność jej przyswojenia i efekt tego procesu, czyli imitacje. Poza wiedzą nieucieleśnioną – tkwiącą m.in. w ludzkich umysłach – występuje jeszcze wiedza ucieleśniona w nowych rocznikach maszyn i urządzeń, a także w nowych środkach przekazu wiedzy i komunikacji (Chen, Dahlman, Derek 2005). Może ona być mierzona w postaci strumienia bądź zasobu. Najczęściej za kapitał wiedzy uznaje się nagromadzoną wiedzę naukową, czyli skumulowane wyniki badań naukowych (B+R) oraz poziom wiedzy społeczeństwa, który wyraża się m.in. poprzez zdobyty poziom wykształcenia (kapitał wykształcenia – kapitał edukacji) (Zienkowski, red. 2003, s. 16).

Celem niniejszego opracowania jest pokazanie – na podstawie analizy teoretyczno-empirycznej – głównych kanałów oddziaływania podstawowych filarów wiedzy na tempo wzrostu gospodarczego w kontekście zróżnicowania poziomu rozwoju krajów, ich niektórych interakcji z innymi czynnikami oraz podstawowych warunków koniecznych i dostatecznych, które decydują o procesie wpływu wiedzy na dynamikę rozwoju społeczno-gospodarczego. Główne pytania badawcze brzmią następująco:

- W jaki sposób i z jaką relatywną siłą podstawowe filary wiedzy można uznać za stymulanty długookresowej dynamiki rozwoju gospodarczego, jego przyspieszenia?
- Jakie główne warunki muszą zostać spełnione, aby uzyskać oczekiwane efekty wpływu edukacji (w tym szkolnictwa wyższego oraz sektora badawczo-rozwojowego) na tempo wzrostu gospodarczego?
- Czy w tym obszarze badań istnieją prawa, zasady uniwersalne, czy należałoby je w sposób istotny zróżnicować m.in. w zależności od poziomu rozwoju gospodarczego krajów?

Zarówno politycy, jak i ekonomiści są przekonani, iż edukacja – w sensie formalnym – jest czynnikiem-determinantą dobrobytu osiąganego przez jednostkę ludzką, a także, bardziej ogólnie, determinantą stymulującą wzrost gospodarczy. Wyniki badań z kilku ostatnich dekad nie rozstrzygają jednak w sposób jednoznaczny roli, charakteru i siły oczekiwanych oddziaływań edukacji formalnej na poziom i dynamikę wzrostu gospodarczego.

Główny nurt dyskusji na temat gospodarki opartej na wiedzy – również w Polsce – jest skoncentrowany na innowacji i słabej pozycji Polski ze względu na rangę tego sektora (Schwab, red. 2010). Nieczęsto natomiast poszukiwane są odpowiedzi na poniżej sformułowane pytania.

- Czy w każdej fazie rozwoju gospodarczego pierwszorzędym czynnikiem-determinantą tempa rozwoju są innowacje?
- Czy i jak głębokie są interakcje między poszczególnymi czynnikami zaliczanymi do kapitału wiedzy?
- Jakie są główne kanały oddziaływania kapitału wiedzy na poziom i dynamikę rozwoju gospodarczego?
- Czy wszystkie są równie ważne niezależnie od stadium rozwoju gospodarczego, w którym znajduje się dany kraj?
- Jakie są główne czynniki-bariery oddziaływania kapitału wiedzy na poziom i dynamikę rozwoju gospodarczego kraju?

Analizę prowadzę na poziomie makro i obejmuję nią okresy: 1981–2000; 1990–2004; 1988–2007. Badaniom poddaję od 50 do ponad 100 krajów. Głównym narzędziem badawczym jest analiza ekonometryczna.

Poza wprowadzeniem oraz częścią, w której sformułowane są wnioski z badań i przeprowadzonej analizy makroekonomicznej, studium zawiera dwie części merytoryczne. W pierwszej zaprezentowane są podstawowe, uznane i akceptowane przez znaczącą część środowiska naukowego teorie i paradygmaty ekonomiczne oraz wyniki badań empirycznych wpływowych środowisk naukowych. W drugiej przedstawiam wyniki badań własnych.

### **Kapitał wiedzy a poziom i dynamika rozwoju gospodarczego krajów – teorie i ich weryfikacja empiryczna, czyli wyniki badań różnych ośrodków**

W poszukiwaniu różnych prawidłowości występujących w gospodarce na poziomie makro bądź mezo ekonomiści postępują się najczęściej uproszczeniami realiów gospodarczych, przyjmują różne założenia i na tej postawie formułują rozmaite teorie i paradygmaty ekonomiczne. Modelują proces gospodarowania, poszukując najbardziej uniwersalnych prawidłowości. Wprawdzie wielokrotnie podejmowane są próby empirycznej weryfikacji tych teorii, ale bardzo często pomijane są założenia, uproszczenia, na podstawie których taka weryfikacja empiryczna jest przeprowadzana. Nieczęsto – zwłaszcza w dyskusjach z decydentami w sprawach gospodarczych – w sposób jasny i dobitny wyjaśniana jest kwestia, czy i w jakim stopniu przyjęte w procesie badawczym uproszczenia (założenia) przystają do konkretnej rzeczywistości gospodarczej, w stosunku do której podejmowane są próby wykorzystania wniosków wynikających bezpośrednio z lansowanych paradygmatów. Tego typu uproszczenia muszą być wprowadzane do procedury badawczej, gdyż nie ma innej możliwości. Natomiast w procesach podejmowania konkretnych decyzji gospodarczych, każdy z decydentów – racjonalnie myślący – powinien raczej być zobowiązany do postawienia pytania, przy jakich założeniach badacz otrzymał dane wyniki oraz czy można przyjąć, że te uproszczenia są do zaakceptowania w danej rzeczywistości gospodarczej.

W badaniu relacji między kapitałem wiedzy a poziomem bądź dynamiką rozwoju gospodarczego często wyróżniane są dwa podstawowe czynniki bezpośredniego oddziaływania tego pierwszego na ten drugi: kapitał ludzki i postęp techniczny (innowacje). Kapitał ludzki (Soszyńska 2008) jest znacznie szerszym zdefiniowanym pojęciem w porównaniu do kapitału wykształcenia (kapitału edukacji).

Od wielu lat istnieje przekonanie, że kapitał ludzki jest najbardziej istotnym czynnikiem produkcji. Zwłaszcza w miarę jak, kapitał produkcyjny (maszyny) zastępuje w coraz większym zakresie prostą siłę roboczą, zarówno jednostki, jak całe społeczeństwa podejmują znaczny wysiłek na rzecz inwestycji w kapitał ludzki (Cohen, Soto 2001, s. 6). Co do powyższego stwierdzenia na ogół – poza wąskim gronem wyspecjalizowanych badaczy – nie zgłaszane są wątpliwości. Dużą niepewność natomiast – przede wszystkim wśród badaczy – budzi kwestia szacowania kapitału ludzkiego, który faktycznie jest pojęciem wieloaspektowym. Istnieje raczej zgoda wśród uczonych, że edukacja jest kluczową postacią tego zjawiska. A zatem badacze są zgodni, iż wprawdzie na pierwszym miejscu do

kapitału ludzkiego powinno się wliczać edukację formalną, ale w następnej kolejności wyszczególniają zdrowie populacji, kompetencje zdobyte poza systemem edukacji formalnej, doświadczenie itp. Inni dodają, że w tym wieloaspektowym pojęciu – zwłaszcza w procesie inwestowania w kapitał ludzki – również powinny być uwzględnione takie kwestie jak standard życia, dostęp do podstawowych usług, stabilizacja społeczna (Cohen, Soto 2001, s. 6). Pozostaje otwarte pytanie co do wag przypisywanych tym różnym aspektom w procesie ewentualnej konstrukcji syntetycznego miernika kapitału ludzkiego. Ze względu na trudności ze zgromadzeniem porównywalnych i wysokiej jakości danych statystycznych – dotyczących różnych postaci kapitału ludzkiego w formie długich szeregów czasowych dla reprezentatywnej grupy krajów – w procesie modelowania ekonometrycznego bardzo często utożsamia się kapitał ludzki z kapitałem wykształcenia (kapitałem edukacyjnym). Wielu badaczy dodaje, iż pozostałe aspekty kapitału ludzkiego są nie mniej ważne.

Jako prawników tego pojęcia można uznać m.in. Mincera (1958), Beckera (1962), Schultza (1961), a zwłaszcza Mincera i Beckera, którzy jako jedni z pierwszych podjęli próbę matematycznego sformalizowania tych zagadnień (por. Cichy 2011). Mincer wyprowadził definicję kapitału ludzkiego w dosyć ścisłym jego powiązaniu z dystrybucją dochodów i racjonalnym zachowaniem się poszczególnych jednostek w procesach społeczno-gospodarczych. Według niego na kapitał ludzki składa się wiedza zdobywana w szkole, a także podczas wykonywania pracy, którą mierzył odpowiednio długością okresu edukacji formalnej oraz wiekiem, który miał odzwierciedlać doświadczenie poszczególnych jednostek. Schultz uznawał, iż znaczna część konsumpcji może być utożsamiana z inwestycjami w kapitał ludzki (np. wydatki na szkolnictwo i zdrowie, na szkolenia i nabywanie doświadczeń w pracy, migracje wewnętrzne w celu poszukiwania lepszych warunków pracy). Po pierwsze, zdaniem autora, znaczna część tych wydatków nie jest rejestrowana w systemie rachunkowości narodowej, a po drugie, nie każde nabyte doświadczenie czy też wiedza mogą być uznane za element kapitału. Becker traktował inwestowanie w kapitał ludzki jako alokację zasobów ze względu na ich wpływ na przyszłe kształtowanie się realnych dochodów. Przez alokację rozumiał kierowanie zasobów na rzecz szkolnictwa, zdobywania doświadczeń w pracy, opieki medycznej, a także zdobywania informacji o funkcjonowaniu systemu gospodarczego.

Jednym z pierwszych autorów, który dostrzegł fakt, iż kapitał ludzki – a zwłaszcza kapitał edukacji – może generować tzw. efekty zewnętrzne, był Weisbrod (1962). W połowie lat sześćdziesiątych dużą rolę odegrała praca Uzawy (1965), który na podstawie modelu Solowa-Swana poszukiwał optymalnego wzrostu poprzez proces alokacji zasobów i rozwój wiedzy technologicznej. W modelu wyodrębnił sektor edukacyjny, którego celem jest zwiększenie efektywności pracy ludzi z sektora produkcyjnego, a zatem zwiększenie poziomu ich kapitału ludzkiego. Kapitał ludzki – nawet jeśli tak nie został przez autora nazwany – stał się w jego modelu jednym z ważniejszych czynników wzrostu gospodarczego. Jednym z pierwszych autorów funkcji produkcji kapitału ludzkiego był Ben-Porath (1967). Kapitał ludzki w tej funkcji zależy m.in. od zdolności, jakości szkolnictwa, możliwości i ograniczeń instytucjonalnych itp. W modelu tego autora kapitał ludzki jest argumentem funkcji produkcji innych dóbr.

Pod koniec lat osiemdziesiątych próbę bardziej wszechstronnej rozbudowy teorii kapitału ludzkiego podjął Lucas (1988). Zajmując się teorią wzrostu – z punktu widzenia szko-



ty neoklasycznej – jako główne czynniki-determinanty w swoich modelach wyróżniał: akumulację kapitału fizycznego, postęp techniczny, akumulację kapitału ludzkiego jako formalnej edukacji dostarczającej wiedzy ogólnej w systemie szkolnictwa, oraz akumulację tzw. wykształcenia specjalistycznego poprzez proces zdobywania doświadczenia, czyli uczenie się w trakcie działania. Specjalistyczny kapitał ludzki autor rozumiał jako zdolności użyteczne w produkcji konkretnych dóbr, natomiast akumulacja kapitału była według niego wyborem przez jednostkę różnych aktywności z punktu widzenia użyteczności. W modelu zostały wyraźnie wyodrębnione zarówno efekty wewnętrzne, jak i zewnętrzne, z tytułu akumulacji kapitału ludzkiego.

Na początku lat dziewięćdziesiątych Becker, Murphy i Tamura (1990) skonstruowali model wzrostu gospodarczego, w którym akumulacja kapitału ludzkiego jest jego jednym z ważniejszych ogniw. Kapitał ludzki definiowali jako wiedzę przypisaną ludziom. Przyjęli założenie, że większy kapitał ludzki stymuluje jego akumulację, a takie czynniki demograficzne jak płodność destymulują ją. Według cytowanych autorów rozwój społeczno-gospodarczy – w zależności od warunków początkowych – może osiągnąć zróżnicowany poziom i dynamikę. Gospodarki, które w okresie początkowym charakteryzują się niskim poziomem kapitału ludzkiego i wysoką płodnością na ogół nie osiągają wysokiej dynamiki rozwoju, i odwrotnie. W tym kontekście autorzy rozpatrywali ewentualną możliwość przestawiania gospodarki z jednego stanu stacjonarnego w drugi.

Inne ujęcie relacji między wzrostem gospodarczym a kapitałem ludzkim przedstawili Azariadis i Drazen (1990). Zdefiniowali oni kapitał ludzki jako zasób wiedzy, zdolności i zdrowia. Ich wkład autorski dotyczył tzw. progowych efektów zewnętrznych, co oznacza sytuację, w której jeżeli pewne zmienne ekonomiczne osiągną pewien poziom krytyczny, skutkuje to wysokim wzrostem innych zmiennych, w tym tempa wzrostu gospodarczego. Analizowali progowe efekty zewnętrzne akumulacji kapitału ludzkiego, których skutkiem były rosnące społeczne zwroty z tytułu osiągania krytycznych, progowych wartości przez niektóre zmienne. Nurtowała ich zwłaszcza kwestia, czy progowe efekty zewnętrzne towarzyszące akumulacji kapitału ludzkiego występują i są na tyle istotne, że pozwalają wyjaśnić różnice w stopach wzrostu gospodarczego krajów. Stwierdzili m.in., że przy innych warunkach stałych wysoki stosunek inwestycji w kapitał ludzki w odniesieniu do dochodu na głowę jest warunkiem osiągnięcia trwałej wysokiej stopy wzrostu. Wśród wniosków z analizy empirycznej trzydziestu dwóch gospodarek za okres 1940-1985 wymienili m.in. fakt, iż względnie wysoko kwalifikowana siła robocza wydaje się warunkiem koniecznym, ale nie dostatecznym dla osiągnięcia szybkiego wzrostu gospodarczego. Według nich dystans dzielący konkretną gospodarkę od granicy potencjalnego wzrostu gospodarczego jest uwarunkowany polityką stymulowania takich aktywności generujących pozytywne efekty zewnętrzne jak edukacja oraz badania i rozwój, a także dostępnością do dobrze funkcjonujących rynków finansowych. Według nich tzw. technologiczne efekty zewnętrzne oznaczają, iż prywatne stopy zwrotu z tytułu inwestycji w kapitał ludzki zależą dodatnio od przeciętnej jakości zasobów ludzkich.

Zarówno z intuicji, jak i szeregu teorii, w tym teorii wzrostu endogenicznego, dosyć jednoznacznie wynika, że należy oczekiwać dodatnich efektów kapitału ludzkiego we wzroście gospodarczym. Niestety, wyniki dowodów empirycznych – dotyczących efektów kształtowania się tej relacji na poziomie makro – są niejednoznaczne.

Nie tak dawno ekonomiści wierzyli, że zróżnicowanie poziomów rozwoju krajów jest możliwe do wyjaśnienia przez pojedynczy czynnik, a mianowicie zróżnicowanie zakumulowanego kapitału produkcyjnego na pracownika (Solow 1956; Fagerberg 1994), tzw. pogłębianie (*deeping*) kapitału.

Wcześniejsze analizy – w których ekonomiści posługiwali się albo rachunkiem wzrostu gospodarczego (Mankiw, Romer, Weil 1992), albo modelowaniem omawianej relacji na podstawie danych przekrojowych – wskazywały, iż kapitał ludzki ma duży pozytywny wkład zarówno w poziom, jak i w tempo wzrostu gospodarczego. Późniejsza zmiana i doskonalenie pomiarów kapitału ludzkiego (Cohen, Soto 2001), rozszerzenie jego definicji, modelowanie na danych panelowych, badania nad poprawnością całego procesu modelowania ekonometrycznego, w tym badania odporności oszacowań parametrów regresji przy regresorze kapitału ludzkiego – ze względu na zmiany w specyfikacji modeli, oraz zmiany w próbie statystycznej – zwróciły uwagę ekonomistów, że omawiana relacja nie jest taka prosta jak pierwotnie przypuszczano. Kolejne wyniki badań wskazywały, po pierwsze, że akumulacja kapitału ludzkiego wyjaśnia znacznie mniejszą część zmienności w dochodach na głowę niż pierwotnie przyjmowano po wstępnych rachunkach wzrostu gospodarczego, które były i są prowadzone przy pewnych założeniach. Weil (2005) doszedł do wniosku, iż ponad 50% zróżnicowania stóp wzrostu gospodarczego nie jest przez badaczy wyjaśnione poprzez akumulację kapitału fizycznego i zasobów ludzkich. Ta pozostała niewyjaśniona część zróżnicowania już w latach sześćdziesiątych została nazwana „resztą Solowa”. Zgodnie z teorią neoklasyczną przypisano ją technologii, postępowi technicznemu, bez wyjaśnienia, jak i dlaczego te procesy zachodzą. Po drugie, oceny oszacowanych współczynników regresji przy zmiennej „kapitał ludzki” (a raczej „kapitał edukacyjny”) są nieistotne statystycznie, bądź nawet wysoce istotne statystycznie ale ujemne (Benhabib, Spiegel 1994; Pritchett 1996).

Kapitał ludzki (kapitał wykształcenia) wprowadzono i wprowadza się do zagregowanej funkcji produkcji bądź też modeli w różnej formie i w zróżnicowany sposób. Najczęściej jest on wykorzystywany do bezpośredniego wyjaśniania zróżnicowania produktu *per capita* (czy też na pracownika) bądź tempa wzrostu gospodarczego jako dodatkowy czynnik funkcji produkcji lub zmienna objaśniająca w modelu typu Barro (2001) czy też inaczej wyspecyfikowanym modelu. Takim istotnym wpływowym studium – badań bezpośrednio oddziaływania kapitału ludzkiego na poziom i zróżnicowanie dynamiki osiągnięć gospodarczych krajów na początku lat dziewięćdziesiątych – było opracowanie Mankiwa, Romera i Weila (1992), w którym autorzy uzupełnili model Solowa o akumulację kapitału ludzkiego. Rozumieli oni ów proces akumulacji jako gromadzenie zdolności nabywanych podczas edukacji. Autorzy wprowadzili kapitał ludzki jako argument zagregowanej funkcji produkcji, posługując się rachunkiem wzrostu oraz kształtowaniem się pewnych relacji w Stanach Zjednoczonych. Wprowadzając szereg założeń – w tym jednakową stopę deprecjacji kapitału fizycznego i ludzkiego, pominięcie innych aspektów kapitału ludzkiego – otrzymali znacznie wyższy stopień wyjaśnienia różnic w tempie rozwoju gospodarczego, czyli mniejszą resztę modelu. Ten prosty model był formułowany na podstawie założeń szkoły neoklasycznej, a zatem autorzy nie uwzględnili w nim problemów, które zostały wprowadzone do budowy modeli przez zwolenników nowej teorii wzrostu gospodarczego, m.in. endogenizacji postępu technicznego, roli sektora badawczego, transferu technologii i niedoskonałości konkurencji itp. Kalibrując model na danych przekrojowych,

wyjaśnili około 80% zmienności logarytmu PKB na głowę. (W modelach ekonometrycznych reszty modelu uznawane są za tę część zmienności zmiennej objaśnianej, która jest kształtowana przez czynniki losowe, czyli nie jesteśmy w stanie ją kontrolować).

Pośrednie oddziaływanie kapitału ludzkiego na poziom bądź dynamikę rozwoju gospodarczego badane jest przede wszystkim za pomocą ogólnej produktywności czynników produkcji, czyli tzw. reszty Solowa. Jest to niewyjaśniona część zróżnicowania w produkcji – po skorygowaniu ze względu na wielkość kraju przeliczona na mieszkańca, a jeszcze częściej na efektywną jednostkę pracy – za pomocą akumulacji kapitału produkcyjnego. Reszta Solowa w ujęciu neoklasycznym jest utożsamiana z egzogenicznym postępowaniem technicznym. W ekonomii na poziomie makro przez technologię uważa się na ogół zbiór dostępnych metod i technik produkcji konkretnych dóbr. Posiadane zasoby i dostępna technologia określają granice możliwości produkcyjnych danego kraju. Na podstawie technologii jako zbioru technik wytwarzania, które służą do określenia proporcji i rozmiarów zasobów czynników produkcji, ekonomiści wyznaczają funkcję produkcji (Kubiela 2009, s. 21). Postęp w technologii bądź postęp techniczny<sup>2</sup> skutkuje poszerzaniem granic możliwości produkcyjnych danego kraju. W wyniku tego procesu generowane są nowe funkcje produkcji. Na poziomie makro nie ma możliwości bezpośredniego zmierzenia postępu technicznego. Zazwyczaj ekonomiści mierzą go ogólną produktywnością czynników produkcji, do czego służy rachunek wzrostu gospodarczego (Rapacki, red. 2009, s. 74–107).

Z punktu widzenia tworzenia teorii opisujących pośrednie oddziaływanie kapitału ludzkiego (kapitału edukacji) na wzrost gospodarczy można uznać, że w głównym dotychczasowym nurcie jej podwaliny stworzyli w drugiej połowie lat sześćdziesiątych Nelson i Phelps (1966). Sformalizowali oni hipotezę o nadrobieniu dystansu technologicznego przez kraje słabiej rozwinięte, która została sformułowana przez Gerschenkrona w 1962 roku. Nelson i Phelps wnieśli autorski sposób myślenia i analizowania transferu technologii, który połączyli zarówno z kapitałem ludzkim, jak i z korzyściami, które mogą wynikać z zacofania. Wyszli z założenia, że dystans technologiczny – który dzieli konkretny kraj od kraju lidera w technologii, czyli kraju tworzącego światową granicę najnowocześniejszych technologii – jest dla kraju słabiej rozwiniętego z jednej strony barierą wzrostu, a z drugiej strony stanowi pewien potencjał, który zawsze można uruchomić. Doszli do następujących konkluzji. Zwiększanie dystansu technologicznego między krajami a światową granicą technologiczną jest uwarunkowane tempem nowych odkryć. Tempo wzrostu ogólnej produktywności czynników produkcji jest funkcją sposobu wdrażania tych odkryć, a ponadto rośnie wraz z dystansem technologicznym i poziomem wyjściowej produktywności kraju. Sformułowali wniosek, iż tempo zmniejszania luki technologicznej jest uwarunkowane poziomem kapitału ludzkiego. Traktowali kapitał ludzki, zwłaszcza kapitał edukacji, jako główną stymulantę wzrostu gospodarczego poprzez kanał postępu technicznego, innowacje. Ten nurt uzyskał dodatkowe komplementarne wsparcie ze strony twórców teorii wzrostu endogenicznego (Aghion, Howitt 1992; Romer 1990). Istotny teoretyczny wkład do wypromowania prymatu akumulacji kapitału ludzkiego (kapitału edukacji) nad akumulacją kapitału fizycznego w procesie rozwoju wzrostu gospodarczego) wnieśli m.in.

<sup>2</sup> Pojęcia te są często używane zamiennie w celu wskazania procesu odkrywania i wdrażania nowych, bardziej efektywnych technik produkcji.

Krueger i Lindahl (2001), Bassanini i Scarpetta (2001), Cohen i Soto (2001), De La Fuente i Domenech (2006).

Jednym z autorów, którzy w procesie modelowania uwzględnili zarówno bezpośrednie, jak i główny pośredni kanał oddziaływania kapitału ludzkiego był Jones (1996). W procesie modelowania podjął on próbę zintegrowania różnych podejść do badania relacji między kapitałem wiedzy a dynamiką rozwoju gospodarczego. Skonstruował model, w którym produkuje się trzy rodzaje dóbr, a mianowicie: dobra finalne, kapitał ludzki i dobra pośrednie, rozumiane jako idee, w których tkwi pewien zasób wiedzy i są pozostawione w dyspozycji przedsiębiorstw. Autor traktował kapitał ludzki jako zdolności i doświadczenie, które są wykorzystywane w procesie tworzenia i adaptacji dóbr pośrednich. W próbie empirycznych szacunków skonstruowanego modelu jako przybliżony (symptomatyczny) pomiar kapitału ludzkiego przyjął dane z bazy Barro&Lee, tj. przeciętnej liczby lat nauki osób dorosłych. Standardowo w badaniach ekonometrycznych zakłada się, że ten typ pomiaru kapitału ludzkiego jest miarą jego zasobu w populacji. Jones uważał raczej, iż tego typu pomiar kapitału ludzkiego, jakim jest przeciętna liczba lat nauki w szkole jest bardziej porównywalna do pomiaru kapitału fizycznego, którym jest stopa inwestycji, a zatem miary strumienia.

Wraz z rozwojem nowych teorii wzrostu gospodarczego, a zwłaszcza teorii wzrostu endogenicznego, wyraźnie od strony teorii opisana i podkreślona została rola drugiego filaru wiedzy, w przypadku którego badacze uwagę skupiają na sektorze badawczo-rozwojowym, jego nakładach i efektach. Te ostatnie ujmowane są najczęściej w postaci innowacji. Innowacje w literaturze ekonomicznej kojarzone są z nową fazą rozwoju gospodarczego. Pojęcie innowacji – jako podstawowego czynnika rozwoju gospodarczego – zostało wprowadzone przez Schumpetera (1934). Michael Porter (1990) wskazał na pojawienie się nowej fazy rozwoju gospodarczego, którą określił jako „fazę rozwoju gospodarczego stymulowana innowacjami” (*innovation-led growth*). Niektórzy badacze (np. Sadowski 2004, s. 48) uważają, że istota tej nowo wyodrębnionej fazy rozwoju gospodarczego sprowadza się do nowej roli wiedzy w procesach gospodarczych. W wyniku skumulowanych przemian wiedza stała się nie tylko samodzielnym, ale głównym czynnikiem generującym wzrost gospodarczy.

W niniejszym tekście przyjmuję konwencjonalne rozumienie innowacji według podrecznika OECD (1997). Zgodnie z tym podręcznikiem z innowacjami w sensie ekonomicznym mamy do czynienia wówczas, gdy wynalazek w sensie idei, modelu na rzecz wytworzenia nowego produktu, procesu zostanie po raz pierwszy wprowadzony na rynek. W ramach wpływu technologii na poziom osiągnięć i wzrost gospodarczy wyraźnie wyróżniane są dwie formy oddziaływania, a mianowicie innowacje oraz imitacje. Źródłem pozyskania nowych technologii są innowacje, a mianowicie wdrażane, komercjalizowane wynalazki oraz po drugie imitacje na zasadzie transferu i absorpcji technologii z krajów przodujących pod tym względem, jako relatywnie tańsze źródło wdrażania postępu technicznego.

W modelach wzrostu, w których eksponowany jest sektor badawczo-rozwojowy jako główna lokomotywa wzrostu, badacze wskazują, iż wydajność pracy, a przede wszystkim ogólna produktywność czynników produkcji, jest dodatnio skorelowana z krajowymi zasobami sektora nauki (B+R) – rozumianymi jako zakumulowane nakłady, bądź intensywność nakładów na prace B+R w odniesieniu do PKB, czy też zatrudniona kadra badaw-

czo-naukowa. Wskazują oni na istnienie związku współwystępowania, ale również na związek przyczynowo-skutkowy (Romer 1990; Grossman, Helpman 1991; Aghion, Howitt 1992). Cechą charakterystyczną tych modeli jest założenie przez autorów występowania dyfuzji wiedzy naukowo-badawczej. Efekty zewnętrzne dyfuzji wiedzy – według badaczy – są na tyle silne, że pokrywają duże wydatki poniesione na badania i rozwój, a także zachęcają kraje słabiej rozwinięte do korzystania z dyfuzji wiedzy na zasadzie imitacji, która jest relatywnie tańsza w porównaniu z znacznymi kosztami innowacji. W pierwotnej grupie tego typu modeli zakładano, że odpowiednio wysoki poziom nakładów na kapitał nauki (B+R) zapewnia trwały wzrost ogólnej produktywności czynników produkcji (*Total Factor Productivity* – TFP). Wyciągano z tego na zasadzie logiki wnioski, iż przy danym poziomie wysiłku badawczo-naukowego proces otwarcia i integracji uprzednio zamkniętych na wymianę gospodarek jak gdyby automatycznie będzie skutkowało zwiększeniem ich stóp wzrostu gospodarczego. Modele tego typu były konstruowane na zasadzie uwzględniania reguły lidera i następcy technologicznego (Barro, Sala-i-Martin 1995). Głównym kanałem transmisji wiedzy w tych modelach jest międzynarodowa wymiana handlowa. Zakłada się w procesie modelowania, iż imitacja – zwłaszcza dla krajów słabiej rozwiniętych – jest łatwiejsza, chociażby ze względu na koszty. Dlatego też w tego typu modelach opisana jest przejściowa dynamika z wykorzystaniem reguł warunkowej konwergencji, która zachodzi poprzez kanał technicznej dyfuzji.

Autorzy drugiej grupy tego bloku modeli spostrzegli, iż rola kapitału ludzkiego, w pierwszej podgrupie modeli wzrostu stymulowanego kapitałem nauki, nie została zbyt precyzyjnie opisana, gdyż sprowadzono ją głównie do nakładu w sektorze badań i rozwoju. Już Redding (1996) podjął próbę skorygowania tej słabej strony modelowania, wskazując na występowanie komplementarności między nakładami firm na badania i rozwój a inwestycjami w kapitał ludzki. Według niego w stanie stacjonarnym stopa wzrostu jest określona zarówno poprzez inwestycje w badania i rozwój, jak i przez stopę akumulacji kapitału ludzkiego.

Na początku lat dziewięćdziesiątych większa uwaga badaczy została skupiona na wpływie handlu na wzrost gospodarczy (Grossman, Helpman 1991; Aghion, Howitt 1998). W klasycznym modelu wymiany handlowej Heckschera-Ohlina zwiększenie otwartości w handlu wpływało na realokację zasobów w kierunku tych sektorów, w których występowały komparatywne korzyści. Według Camerona (1998) oprócz tych statycznych efektów z tytułu realokacji zasobów otwartość generuje pięć potencjalnych dynamicznych efektów stymulujących wzrost, które pojawiają się w wyniku bezpośredniego transferu technologii, tj. jest rozprzestrzenianie się idei (pomysłów), eliminacja problemu duplikacji badań, wzrost rozmiarów rynku i konkurencyjności. Redding (1997) przytacza argumenty na rzecz rozróżnienia między statycznymi efektami handlu z tytułu korzyści komparatywnych – które są osiąganymi w chwili wymiany – a dynamicznymi korzyściami komparatywnymi. Te ostatnie są zdolnością do realizacji komparatywnych korzyści w przyszłości. Sachs i Warner (1995) twierdzą, iż otwartość w handlu międzynarodowym jest istotną determinantą wzrostu gospodarczego krajów. Na podstawie wielu indywidualnych wskaźników skonstruowali syntetyczną miarę otwartości bądź zamknięcia gospodarki w handlu międzynarodowym. Wykorzystując tę miarę do badań, stwierdzili, iż występuje konwergencja w gospodarkach otwartych na wymianę międzynarodową do takiego samego poziomu dochodu, natomiast w gospodarkach zamkniętych pojawia się stagnacja poprzez osiągnięcie

niższego poziomu dochodu. Badacze podkreślają, że największym zyskiem z tytułu partycypacji w międzynarodowej wymianie handlowej jest dostęp do wiedzy technologicznej tworzonej przez pozostałą część świata. Na rzecz tego argumentu przytaczane są takie fakty, iż przy większym wolumenie obrotów handlowych występuje na ogół większa liczba kontaktów między krajowcami a zagranicznymi partnerami handlowymi, co prowadzi do wymiany informacji. Po drugie, import może zawierać ucieleśnione innowacje, które są niedostępne na rynku lokalnym. W ten sposób pojawia się możliwość przeanalizowania ich przez lokalnych badaczy. Po trzecie, eksport produktów lokalnych sprzyja tworzeniu okazji, że zagraniczni nabywcy mogą zasugerować kierunki doskonalenia procesu wytwórczego. Jako inny ważny kanał dyfuzji wiedzy wymieniane są bezpośrednie inwestycje zagraniczne. Jako wzorzec podawany jest przykład rozwoju gospodarczego w krajach Azji Wschodniej, gdzie bezpośrednie inwestycje zagraniczne były istotnym źródłem wiedzy technologicznej.

Znacznie rzadziej w procesie modelowania podnoszony jest problem niespełnienia w realnej gospodarce warunków doskonałości w procesie dyfuzji wiedzy między krajami. Przytoczyli ten argument m.in. Coe i Helpman (1995). Z przeprowadzonych przez nich badań wynika, że wzrost ogólnej produktywności czynników produkcji w małych krajach w większym stopniu jest stymulowany zagranicznym kapitałem nauki, tzn. inwestycjami w badania i rozwój ich partnerów handlowych. Odwrotna sytuacja – według tychże autorów – zachodziła w badanym okresie w dużych krajach, które w większym stopniu korzystały ze stymulacji TFP kanałem dyfuzji poprzez oddziaływanie krajowego kapitału nauki. Krajowy kapitał nauki w tych krajach – definiowany przez cytowanych autorów jako zakumulowane krajowe nakłady na badania i rozwój w sensie zasobów – bardziej generował wyższą dynamikę łącznej produktywności w porównaniu z krajami mniejszymi. Wykazali oni, że kraje, które są bardziej otwarte, w większym stopniu korzystają z dyfuzji wiedzy zagranicznej.

Najczęściej badania ekonometryczne wpływu kapitału nauki na poziom bądź dynamikę ogólnej produktywności czynników produkcji dotyczą sektora biznesu, oddziaływania wydatków sektora prywatnego na badania i rozwój. Istnieje wiele kontrowersji (Cameron 1998) w kwestii efektów wpływu publicznego kapitału nauki na zmiany w produktywności, a zatem i na wzrost gospodarczy. Z jednej strony są dowody empiryczne dotyczące dyfuzji wiedzy między ośrodkami akademickimi, pewnymi rodzajami finansowania badań i rozwoju ze środków publicznych a prywatnym sektorem, aczkolwiek stwierdza się, że ten przepływ wiedzy jest mniejszy niż jej dyfuzja między firmami. Z drugiej strony badacze stawiają hipotezę o wypieraniu w gospodarce rynkowej prywatnego kapitału nauki przez państwowy. Ich zdaniem zakres tego wypierania zależy od faktu, czy rząd finansuje badania stosowane, czy podstawowe. Niektórzy spośród nich – prawdopodobnie kierując się wyłącznie założeniami paradygmatu neoliberalnego, bez sięgnięcia po głębszą wiedzę i konkretne uwarunkowania danego kraju – dochodzą do konkluzji, że nawet jeśli rząd kieruje środki finansowe na badania i rozwój dotyczące projektów ukierunkowanych na cele i problemy społeczne, to wybiera i finansuje złe projekty. Te dwa argumenty łącznie w pewnym sensie zaprzeczają sobie. Istnieje wiele dowodów przemawiających za finansowaniem badań i rozwoju ze środków publicznych. Jones i Williams (1997) wyróżnili wśród nich: duże ryzyko i niepewność towarzyszącą badaniom i rozwojowi, występowanie błędów przy sterowaniu wyłącznie mechanizmami rynkowymi środków na B+R, a tak-

ze fakt, iż projekty związane z celami społecznymi, dobrami publicznymi, są często w czysto rynkowej grze o środki finansowe na pozycji znacznie słabszej, o ile nie przegranej. Autorka niniejszego studium dodaje zaś, iż na ogół czyste mechanizmy rynkowe funkcjonują dobrze, ale pod kilkoma warunkami. Pierwszym z nich jest doskonała konkurencja (*perfect competition*). Tylko pojawia się pytanie, jak duży był i jest faktycznie zbiór krajów na przełomie XX i XXI wieku, gdzie takie warunki panowały i panują. Jednak są również dowody, iż występuje znacząca dyfuzja wiedzy z badań i rozwoju finansowanych ze środków publicznych, z badań realizowanych w ośrodkach akademickich. Adams (1990) we wnioskach z prowadzonych analiz stwierdził, iż wkład rezultatów wiedzy akademickiej w dynamikę produktywności jest znacznie większy, ale występuje około dwudziestoletnie opóźnienie między rezultatami tych badań a efektami w postaci wzrostu produktywności. Acs, Audretsch i Feldman (1992 oraz 1994) uchwycili istotny strumień dyfuzji wiedzy z uniwersyteckiej działalności badawczo-rozwojowej. Szacowali na około 10% elastyczność produktywności ze względu na patenty uzyskane na podstawie badań uniwersyteckich. Nadiri i Mamuneas (1991), także na podstawie wyników badań, doszli do konkluzji, iż badania i rozwój finansowane ze środków publicznych wpływały pozytywnie na kształtowanie się produktywności w przemyśle Stanów Zjednoczonych.

Lichtenberg (1992) w badaniach nad czynnikami kształtującymi dynamikę produktywności analizował efekty zarówno prywatnego, jak i publicznego kapitału nauki, kapitału fizycznego, a także kapitału ludzkiego. Badania przeprowadził na danych przekrojowych dla 53 krajów za okres 1960–1985. Stwierdził, iż na tempo wzrostu wydajności pracy pozytywnie oddziałuje wskaźnik udziału wydatków sektora prywatnego na B+R w produkcji narodowym brutto. Z tych wyników wyprowadzone zostały następujące wnioski. Oszacowana społeczna stopa zwrotu z inwestycji prywatnego sektora w badania i rozwój była około siedem razy większa w porównaniu ze stopą zwrotu z inwestycji w kapitał fizyczny. Według autora społeczna stopa zwrotu z inwestycji w B+R finansowanych ze środków publicznych była mniejsza niż z inwestycji prywatnych w B+R.

Dwa szerzej omawiane podstawowe filary wiedzy nie istnieją obok siebie w sposób niezależny. Między nimi są silne i różnorodne powiązania. Dostrzegają to niektórzy badacze zarówno z punktu widzenia formułowania teorii, które w miarę wiarygodnie miałyby opisywać realia gospodarcze, jak i pod kątem ich weryfikacji empirycznej. Jednym z ważnych uczestników w dyskusji nad tymi problemami jest Barro. W swojej pracy z 2001 roku przedstawił wyniki badania szkolnictwa jako determinanty wzrostu zarówno od strony ilościowej jak i jakościowej. Kapitał ludzki z punktu widzenia ilościowego mierzył liczbą lat nauki szkolnej, zaś pomiarami jego aspektu jakościowego były wyniki egzaminów PISA, które są porównywalne w skali międzynarodowej. Dostrzegł on, że kapitał ludzki wpływa na wzrost gospodarczy co najmniej w podwójny sposób. Po pierwsze, jest jednym z czynników produkcji, Po drugie, jego wyższy poziom ułatwia wprowadzanie nowych technologii z krajów, które operują na światowej granicy technologicznej bądź w jej pobliżu. Dotyczyło to przede wszystkim edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego. Na podstawie omawianych w tym studium wyników badań innych autorów należałoby podkreślić, że, po trzecie, odpowiednio wyższy kapitał ludzki z punktu widzenia skali makro, zarówno w sensie jego ilości, jak w dużym stopniu jego jakości, wykorzystania i rozkładu (Soszyńska 2009), w sposób statystycznie istotny stymuluje – jako warunek konieczny – dynamikę wzrostu gospodarczego, w tym przez kanał ogólnej produktywności czynników produkcji.

Barro wychodził z założenia, że znacznie trudniej jest na rynku dostosować zasób kapitału ludzkiego niż fizycznego. Wyprowadził wniosek z tego, że w krajach, w których występuje wysoka proporcja między kapitałem ludzkim a kapitałem fizycznym można na ogół szybko uzyskać przyspieszenie wzrostu gospodarczego poprzez zwiększenie kapitału fizycznego. Badania przeprowadził na próbie około 100 krajów za okres 1965–1995. Na ich podstawie wyprowadził poniżej sformułowane wnioski. Różnicując wpływ kapitału ludzkiego według płci stwierdził, iż wzrost przeciętnej liczby lat nauki mężczyzn w szkole ponadpodstawowej w istotny statystycznie sposób oddziaływał na wzrost gospodarczy. Każdy dodatkowy ukończony rok nauki szkolnej przeciętnie rocznie zwiększał – przy innych warunkach *constans* – stopę wzrostu gospodarczego o 0,44%. W przypadku kobiet przy założeniu utrzymywania stałego współczynnika płodności autor nie odnotował wpływu kapitału ludzkiego na wzrost gospodarczy. Natomiast w warunkach obniżania poziomu płodności kobiet zanotował pozytywne rezultaty zwiększenia edukacji formalnej kobiet na dynamikę rozwoju gospodarczego. W badaniach autor w sposób wyraźny podkreślił, iż jednym z podstawowych warunków odnotowania bądź nieuchwycenia pozytywnej roli kapitału edukacji w generowaniu wzrostu gospodarczego jest jej jakość. Miarą jakości były wyniki międzynarodowych testów z matematyki, nauk przyrodniczych i umiejętności czytania ze zrozumieniem dla 43 krajów. Wyniki te mocno wspierały tezę o wadze jakości kapitału edukacji w stymulowaniu wzrostu gospodarczego. Z punktu widzenia podnoszenia dynamiki wzrostu gospodarczego wysoce istotny statystycznie był wpływ wyników testów z nauk przyrodniczych, w mniejszym stopniu z matematyki. Nie uchwycono wpływu testów z umiejętności czytania – jako zmiennej symptomatycznej jakości kapitału ludzkiego – na wzrost gospodarczy. W dyskusji nad pułapką mikro-makro, dotyczącą oczekiwanego pozytywnego oddziaływania kapitału edukacji w skali makro na poziom osiągnięć i dynamikę rozwoju gospodarczego, uczestniczyło i uczestniczy wielu badaczy. Liczne ich grono podkreśla wagę dla tych relacji jakości kapitału edukacji. Wpływowy przyczynek do badań w tym zakresie wnieśli Hanushek i Kimko (2000). Odnotowali oni, iż wyniki międzynarodowych testów – jako wskaźniki jakości kapitału edukacji – w procesie badania wpływu edukacji na wzrost gospodarczy mają większe znaczenie niż wskaźniki ilościowe, typu ukończone lata formalnej edukacji. Niestety ułomnością tych badań jest ograniczenie próby statycznej – przy uwzględnieniu wskaźników jakości edukacji konstruowanych na podstawie wyników badania PISA – zarówno z punktu widzenia liczby krajów uczestniczących w nich, jak i horyzontu czasowego, a także ich porównywalności w czasie.

Badaczy zajmujących się modelowaniem relacji wzrost gospodarczy a kapitał wiedzy – jego poszczególne filary – było i jest wielu. W tym ograniczonym rozmiarach studium autor zwraca uwagę na główne nurty i szkoły badań, oraz te wyniki i tych autorów, którzy zwłaszcza na przełomie XX i XXI wieku, wnieśli szczególnie wkład do dyskusji.

Benhabib i Spiegel (1994) uzupełnili model dyfuzji technologii Nelsona i Phelps'a (1966), który pierwotnie sformułowany był według reguły ograniczonej dyfuzji wykładniczej i ukierunkowany na zmniejszanie technologicznej luki, dzielącej dany kraj od światowej granicy technologicznej. Na podstawie obserwacji realiów gospodarczych stwierdzono, iż nie zawsze i nie w każdych warunkach ta luka zmniejsza się. Zatem autorzy doszli do wniosku, iż lepiej realia gospodarcze można opisać za pomocą funkcji logistycznej. W modelu logistycznym autorzy założyli, iż jeżeli kapitał ludzki kraju próbującego stopniowo zmniejszać lukę technologiczną jest na zbyt niskim poziomie, to omawiany dystans nie



będzie się zmniejszał ale wzrośnie. Weryfikując empirycznie oba modele dyfuzji, autorzy stwierdzili, iż model logistycznej lepiej opisuje badane zjawisko. Wobec powyższego za autorami można przypuszczać z dużym prawdopodobieństwem, iż istnieje pewien minimalny poziom kapitału ludzkiego – prawdopodobnie zwiększający się w czasie wraz z podnoszeniem światowej granicy technologicznej – powyżej którego rozpoczyna się faktyczny proces doganiania krajów liderów w technologii.

W kontekście refleksji, która badaczowi również może się nasunąć, a raczej wątpliwości – czy na przełomie XX i XXI wieku większy wkład w stymulację wzrostu gospodarczego wniósł i wnosi kapitał ludzki czy też kapitał nauki – poniżej przytoczone są wyniki modelowania relacji kapitał wiedzy a wzrost gospodarczy przez Manuelliego i Seshadriego (2010). W poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące wielu ekonomistów pytanie, dlaczego jedne kraje są bogatsze od innych, podjęli oni próbę ponownego oszacowania wpływu kapitału ludzkiego na osiągnięcia gospodarcze krajów. W przeciwieństwie do Klenowa i Rodriguez-Clare'a (1997), Halla i Jonesa (1999), Parente i Prescottta (2000) oraz Bilsa i Klenowa (2000) twierdzili, iż większą część różnic występujących między krajami w produkcie na pracownika nie jest skutkiem różnicy w TFP, ale raczej powodem tego są różnice w akumulacji kapitału, a zwłaszcza kapitału ludzkiego. W trakcie budowy modelu matematycznego przyjęli założenie, iż występuje znaczne zróżnicowanie w jakości kapitału ludzkiego tworzonego w różnych krajach. Podczas kalibrowania modelu i jego elementów na danych empirycznych stwierdzili, iż faktycznie tak zwany efektywny kapitał ludzki na pracownika – czyli uwzględniający zarówno jego pomiar ilościowy jak i jakościowy – jest istotnie zróżnicowany między krajami. W modelu założono również, iż pojawia się wyraźne pozytywne zwiększenie produktu na pracownika z tytułu wzrostu ogólnej produktywności czynników produkcji a także zmian w czynnikach demograficznych. W odniesieniu do pionierskich prac Beckera (1964) oraz Ben-Porath (1967) modelowali akumulację kapitału ludzkiego jako część standardowego problemu maksymalizacji dochodu. Rezultaty ich badań dostarczyły dowodu – zdaniem autorów – iż kapitał ludzki, a zwłaszcza jego jakość, pełni główną rolę w wyjaśnianiu występujących różnic w bogactwie narodów, nie tylko w sposób bezpośredni ale również pośrednio przez kanał łącznej produktywności czynników produkcji.

Inne podejście do wkładu wiedzy w poziom osiągnięć i dynamikę rozwoju gospodarczego prezentuje ta grupa badaczy, którzy przypisują różną rolę kapitałowi wiedzy i poszczególnym jego elementom, czy też jego strukturze oraz korelują te fakty z różnymi stadiami, czy też fazami rozwoju, w których może się znaleźć gospodarka. Niektórzy z nich kwestionują liniowość relacji między kapitałem wiedzy a poziomem czy dynamiką rozwoju gospodarczego. Wśród grona tych badaczy jest Papageorgiou (2003), który zainspirowany postawiony тезami i wynikami badań swoich poprzedników, a zwłaszcza Benhabiba i Spiegela (1994) oraz Romera (1990) zmienił strukturalną postać tradycyjnie akceptowanego modelu oraz zaakceptował dualną rolę kapitału edukacji w procesie gospodarowania, a zwłaszcza w procesie wzrostu gospodarczego, tj. założenie częściowego stymulowania wzrostu gospodarczego przez kapitał ludzki poprzez zagregowane wyniki produkcyjne, a częściowe w wyniku ułatwiania innowacji technologicznych oraz imitacji, czyli jako tradycyjnie pojmowany czynnik produkcji bądź jako narzędzie, warunek konieczny generowania postępu technicznego. Dezagregując kapitał edukacji, autor w swoim modelu przypisał różne role edukacji na poziomie szkoły podstawowej (*primary education*) i po-

nadpodstawowej edukacji. A mianowicie założył w trakcie modelowania, iż kapitał ludzki na poziomie szkoły podstawowej wprowadzany jest do sektora, w którym produkowane są dobra finalne. Natomiast kapitał ludzki odpowiadający ukończeniu szkoły średniej i wyższej (secondary and tertiary education) wprowadzony był do sektora B+R. Sam autor stwierdził, iż w swoim modelu wykorzystał tezy Nelsona i Phelps'a (1966) oraz Barro i Sala-i-Martina (1997), jednak w sensie implikacji wynikających z procesu modelowania jego praca jest bliższa studium Baumola i jego współpracowników (1989). Z szacowanych równań regresji wynika, iż względny udział kapitału ludzkiego w adaptacji technologii i produkcji dóbr finalnych z dużym prawdopodobieństwem jest różny i zależy od poziomu bogactwa kraju. Autor, szacując modele, odnotował istotny wkład edukacji na poziomie szkoły podstawowej w procesie tworzenia zagregowanego produktu, ale jej znaczenie w obszarze działalności sektora B+R jest znacznie ograniczone, szczególnie w krajach rozwijających się. Wyniki procesu modelowania wskazywały odwrotną sytuację w zakresie wkładu edukacji na poziomie szkoły ponadpodstawowej. W oszacowanych równaniach regresji współczynniki przy zmiennych kapitału ludzkiego były dodatnie i istotne statystycznie. To wskazywało na jego pozytywne oddziaływanie tej części kapitału ludzkiego na wzrost gospodarczy. Na podstawie oszacowanych równań o różnej specyfikacji potwierdzona została teza o dualnym charakterze kapitału edukacji w procesie gospodarowania. Precyzując, jeśli kapitał ludzki w modelu (wielorównaniowym) występował zarówno jako nakład w procesie produkcji dóbr finalnych jak również jako nakład w procesie generowania technologii, otrzymane rezultaty estymacji i weryfikacji dały wynik znacznie bliższy i jednoznaczny niż wyniki wcześniejszych badań innych autorów co do oczekiwań pozytywnego wkładu kapitału ludzkiego we wzrost gospodarczy.

Do grona autorów, którzy poprzez tworzoną teorię i wyniki empirycznych badań, analizowali związek między produktywnością a wiedzą w kontekście stadiów rozwoju gospodarczego należy Sorensen (1999). Do jego najważniejszych rezultatów z badań należały poniżej wyszczególnione wnioski. Według autora nakłady na badania i rozwój są przeciętnie rzecz ujmując nieopłacalne – przy innych warunkach *constans* – przy niskim poziomie kapitału ludzkiego. Są one opłacalne, jeżeli wspomniany kapitał przekroczy odpowiednią wartość progową. Kapitał ludzki był przez niego rozumiany jako edukacja formalna oraz nabyte doświadczenie. Jako konsekwencja z tego modelowania wyciągnięty jest wniosek, iż na podstawie modelu można zakładać, że proces uczenia jest relatywnie ważniejszy dla zwiększenia produktywności przy niskim poziomie kapitału ludzkiego. Natomiast wysiłki w sensie inwestycji na badania i rozwój są relatywnie ważne przy wysokich poziomach kapitału ludzkiego. Wnioski te zostały wyprowadzone przy niższych założeniach. Po pierwsze, kapitał ludzki jest ważnym elementem dla kształtowania rozmiarów rynku krajowego – w domyśle: popytu na bardziej zaawansowane technologicznie dobra. Po drugie, w celu odzyskania kosztów innowacji jest niezbędny pewien krytyczny rozmiar rynku dla wchłonięcia – w sensie skomercjalizowania – efektów działalności sektora B+R, przy milczącym założeniu braku eksportu tych dóbr na rynki zagraniczne. Między tymi dwoma wyszczególnionymi powyżej elementami zachodzą interakcje. Autor dowodzi swoich spostrzeżeń, również tym, iż w gospodarce rynkowej przy niższym poziomie kapitału ludzkiego stopy zwrotu z tytułu innowacji będą niższe niż z inwestowania w proces uczenia i dlatego aktywni uczestnicy rynku nie są skłonni do inwestowania w działalność badawczo-rozwojową. Jeżeli kapitał ludzki zostanie odpowiednio powiększony. Rynek

poprzez ten fakt równolegle będzie podlegał ekspansji i po przekroczeniu odpowiedniej wartości progowej działalność badawczo-rozwojowa stanie się opłacalna. Relacja między rozmiarami rynku a akumulacją kapitału ludzkiego w kontekście przeprowadzania strukturalnych przesunięć w gospodarce została w literaturze zasygnalizowana m.in. przez Temple i Voth (1998), Goodfriend i McDermott (1995). Z tych analiz m.in. wynika poniższa konkluzja. Zaawansowana technologia jest adaptowana wówczas, gdy kapitał ludzki osiągnie pewną wartość progową. Jest wysoce prawdopodobne, iż ta wartość zmienia się w czasie.

Większość autorów przyczynków nad empirycznymi badaniami wzrostu gospodarczego milcząco zakłada, iż kapitał ludzki wywiera te same efekty na wzrost gospodarczy niezależnie od przestrzeni czasowej jak również zbiorów krajów. Durlauf i Johnson (1995) spojrzeli na ogniwo kapitał ludzki wzrost gospodarczy pod kątem doświadczeń z badań nad konwergencją. Założyli, iż na ogół gospodarki różnych krajów w procesie realnej konwergencji w dochodach zdążają do różnych stanów stacjonarnych. Zmotywowani teorią progowych efektów zewnętrznych badali związek między wzrostem gospodarczym a kapitałem edukacji na wyodrębnionych – pod względem poziomu dochodu i alfabetyzacji – podzbiorach krajów. Wykorzystali tak zwaną metodę drzewa regresji. Odrzucili uniwersalność reguły liniowości przypisywanej przez badaczy relacji edukacja a wzrost gospodarczy. Potwierdzili poprzez wyniki badań, iż można mówić o liniowości tego związku w obrębie poszczególnych, bardziej jednorodnych grup krajów. Wykazali istotne różnice w oszacowanych współczynnikach regresji przy zmiennej symptomatycznej kapitału ludzkiego, którą był wskaźnik naboru do szkół poziomu drugiego. Te oszacowania były nieistotne statystycznie w podzbiorach krajów słabo rozwiniętych. W pozostałych dwóch podgrupach udało się uchwycić pozytywny wpływ kapitału ludzkiego na wzrost gospodarczy. Był on trzy razy większy w podgrupie krajów średnio rozwiniętych w porównaniu z podzbiorem krajów wysoko rozwiniętych. Kalaitzidakis (2001) poszedł tą ścieżką badawczą głębiej. Przyjął, iż wkład kapitału ludzkiego we wzrost gospodarczy różni się zarówno w czasie jak i między krajami. Posługując się różnymi miarami kapitału edukacji oraz wykorzystując do badań empirycznych oprócz standardowych metod estymacji połowicznie parametryczną regresję doszedł do poniższych wniosków. Po pierwsze stwierdził, iż relacja między kapitałem ludzkim a wzrostem gospodarczym jest znacznie bardziej złożona niż podkreślali to badacze z głównego nurtu ekonomii. Po drugie, z dużym prawdopodobieństwem występują różnice w tym związku, jeśli przeprowadzamy dyferencjację kapitału ludzkiego ze względu na płeć. Po trzecie, istnieją dowody, iż największe korzyści z tytułu inwestowania w kapitał ludzki na poziomie szkoły ponadpodstawowej są generowane w procesie absorpcji nowych technologii.

Wyniki tego nurtu badań ogniwa kapitał ludzki – szerzej: kapitał wiedzy – a wzrost gospodarczy wykorzystali i rozwinęli oraz zastosowali do badań o charakterze aplikacyjnym nad konkurencyjnością gospodarek autorzy raportów konkurencyjności. Od co najmniej 2000 roku – o ile nie wcześniej – z badań tych zamieszczane są raporty na stronie Światowego Forum Ekonomicznego (World Economic Forum). Jest to ujęcie wieloaspektowe, w którym m.in. przypisuje się różną rolę wiedzy na różnych stadiach rozwoju gospodarczego, na których znalazły się poszczególne kraje. Badania te mają charakter kompleksowy. W procesie badawczym autorzy korzystają zarówno z tak zwanych danych twardych, jak i z wyników ogromnego międzynarodowego sondażu, w którym zawarty jest duży blok

pytań dotyczących postrzegania problemów innowacyjności gospodarek. Wprawdzie założenia – na podstawie których przeprowadzane są szacunki konkurencyjności gospodarek – przynajmniej częściowo w szczegółach ewoluowały, ale główny nurt założeń jest stabilny. Autorzy korzystają z teorii wzrostu endogenicznego jak i paradygmatu neoliberalnego, ale z pewnym dystansem analizują i widzą złożoność oraz rozliczne uwarunkowania problemów, w tym interakcje między poszczególnymi zjawiskami. W raportach przedstawiane są szacunki – a na ich podstawie ranking – subindeksów wielowymiarowego zjawiska konkurencyjności, na podstawie których jest szacowany indeks konkurencyjności. Przy szacowaniu agregatowych indeksów wprowadzane są subiektywne wagi, które służą do agregacji pomiarów indywidualnych zmiennych, tzn. takich zmiennych, które podlegają bezpośredniemu pomiarowi. Jednak wraz akumulacją doświadczenia podejmowane są próby zmniejszania przy szacunkach syntetycznych zmiennych subiektywizmu badaczy, poprzez chociażby coraz szersze wykorzystywanie w procesie ustalania wag metod ekonometrycznych oraz analizy czynnikowej.

Autorzy definiują konkurencyjność gospodarki jako jej zdolność do generowania ogólnej produktywności czynników produkcji. Już w 2001 w procesie konstrukcji i szacowania syntetycznych wskaźników konkurencyjności Porter podkreślił (Porter i inni, 2002), iż na przełomie XX i XXI jednym z ważniejszych czynników generujących wysokie tempo wzrostu TFP – a zatem wysokie tempo wzrostu gospodarczego – jest działalność innowacyjna gospodarki. Jednak nie jest ona w procesie gospodarowania czynnikiem egzogenicznym. Społeczeństwo najpierw musi zbudować zdolność innowacyjną gospodarki. Zdolność innowacyjna gospodarki jest zjawiskiem, które przez innych autorów było nazywane potencjałem społecznym Abramovitz (1986), gotowością technologiczną (Kim 1980), zdolnością absorpcji (Cohen i inni, 1990), systemem innowacji (Lundvall 1992). Na ogół termin ten jest rozumiany jako zdolność gospodarki do tworzenia i absorpcji wiedzy – niezależnie od tego, skąd ona pochodzi – zwłaszcza wiedzy technologicznej. Jest to pojęcie wieloaspektowe. Badacze podejmują próby oszacowania jego pomiarów na podstawie agregacji pomiarów zmiennych symptomatycznych poszczególnych wymiarów zjawiska. Można powiedzieć, iż przez to pojęcie definiowane są warunki konieczne, które stymulują działalność innowacyjną i imitacyjną kraju. Pojęciem tym obejmuje się nie tylko wybrane aspekty procesu gospodarowania ale i funkcjonowania społeczeństwa innowacyjnego. Poza tym pojęciem pozostają warunki dostateczne, które również stymulują wzrost gospodarczy – takie jak m.in. polityka makroekonomiczna – które są bezpośrednio nakierowane na inne kierunki działań niż działalność innowacyjna. Wyżej wyszczególnione pojęcia nie pokrywają się w pełni, aczkolwiek zbiory ich zmiennych indywidualnych szeroko zachodzą na siebie. Zjawisko to jest kojarzone z procesem realnej konwergencji w technologii. Wśród uczonych istnieje zgoda co do tego, że do owego zbioru powinno się wliczać: szeroko ujętą infrastrukturę – tzn. zarówno inwestycje w transport jak inne środki komunikacji i informatyzacji kraju, kapitał ludzki, kapitał nauki, rozwój rynku finansowego, jakość instytucji i szeroko ujętą stabilność gospodarki. Niektórzy autorzy wyszczególniają tu również kapitał społeczny, który mierzy takie aspekty jak zaufanie społeczne, zdolność organizacji społeczeństwa. Ten ostatni element częściowo pokrywa się z pomiarami jakości instytucji, rozumianymi jako reguły gry ekonomiczno-społecznej.

W odróżnieniu od innych autorów postępujących się w literaturze tym pojęciem Porter (2001) definiuje je jeszcze szerzej. Prezentuje tu podejście kompleksowe. Zakłada, iż kra-

kowa zdolność innowacyjna (*national innovative capacity*) jest tworzona na różnych szczeblach gospodarowania, zarówno na szczeblu makro jak i mikro oraz podkreśla powiązania między ujęciem jej w średnim oraz krótki horyzoncie czasu. Poszukując odpowiedzi na pytanie, dlaczego intensywność innowacyjna – mierzona udziałem wydatków B+R w PKB, bądź udziałem zatrudnionych w sektorze B+R w zatrudnieniu ogółem, bądź liczbą patentów w przeliczeniu na mieszkańców – tak bardzo jest zróżnicowana między krajami, dochodził m.in. do poniższych konkluzji. Wprawdzie w gospodarce rynkowej innowacje powstają z inicjatywy prywatnego sektora, ale produktywność działalności badawczo naukowej jest w sposób zasadniczy kształtowana przez prowadzoną politykę innowacyjną i jakość instytucji. Stąd dochodził, iż efekty w postaci skomercjalizowanych wynalazków (innowacji) są determinowane interakcją między strategiami wyznaczanymi przez sektor prywatny a realizowanymi politykami przez sektor publiczny. Określał to mianem konstelacji czynników krajowej zdolności innowacyjnej, czyli stopnia, do którego kraj oferuje sprzyjające otoczenie dla innowacji na światowej granicy technologicznej. Pomiar syntetycznego indeksu krajowej zdolności innowacyjnej szacowane były na podstawie następujących subindeksów: udziału pełnozatrudnionych naukowców i specjalistów nauk ścisłych z ukończoną szkołą wyższą w sile roboczej, subindeksu polityki innowacyjnej, subindeksu otoczenia innowacyjnego klastrów – rozumianych jako powiązania producentów z dostawcami i odbiorcami, subindeksu jakości powiązań oraz subindeksu operacji i strategii firm. Subindeks polityki innowacyjnej jest to łączna miara efektywności działania z tytułu ochrony praw własności, tworzenia możliwości i rozmiarów ulg nakierowanych na prowadzenie przez sektor prywatny działalności naukowo-badawczej oraz ograniczeń w otwartości na wymianę międzynarodową (w szczególności kosztów z tytułu restrykcji związanych z taryfami). Subindeks otoczenia innowacyjnego klastrów jest miarą skłonności konsumentów krajowych na zgłaszanie popytu na dobra i usługi bardziej złożone, innowacyjne; rozmiaru krajowej konkurencyjności; rozmiarów krajowej współpracy. Subindeks jakości powiązań obejmuje takie aspekty, jak: dostępność do lokalnych ośrodków zajmujących się badaniami i doskonaleniem, dostępność do kapitału wysokiego ryzyka (*venture capital*) celem sfinansowania projektów, którym towarzyszy wysokie ryzyko. Subindeks operacji i strategii firm dotyczy następujących problemów: stopnia, w którym komparatywne korzyści zależą od wprowadzania rzadkich dóbr i usług; rozmiarów i złożoności prowadzonej działalności marketingowej oraz stopnia do którego płaca jest powiązana z produktywnością.

Na początku pierwszej dekady XXI wieku autorzy w swych raportach na temat konkurencyjności – oprócz zdolności innowacyjnej – do zbioru czynników – stymulant konkurencyjności krajów, a zatem zdolności do generowania łącznej produktywności zaliczali: technologię, która jest uwarunkowana zdolnościami innowacyjnymi gospodarki; czynniki związane z makroekonomicznym otoczeniem, w którym jest realizowany proces gospodarowania oraz jakość instytucji publicznych. Wszystkie trzy powyżej wyszczególnione terminy – dla których szacowano subindeksy – mają charakter wielowymiarowy. Indeks technologii był szacowany częściowo odmiennie dla tak zwanych gospodarek kluczowych (*core economies*) – praktycznie gospodarek stymulowanych wiedzą, a inaczej dla pozostałych gospodarek. W przypadku tych pierwszych z równą wagą był agregowany na podstawie pomiarów subindeksu innowacji oraz subindeksu informacji i komunikacji w obszarze technologii. Dla pozostałej grupy krajów przy szacowaniu indeksu technologii zmniej-

szone w procesie agregacji wagę dwóch powyżej wyszczególnionych subindeksów oraz dodatkowo dołączono pomiary transferu technologii. W syntetycznym indeksie makroekonomicznego otoczenia uwzględniono takie zjawiska, jak: szeroko definiowana stabilność gospodarki, dostęp do kredytów oraz straty poniesione z tytułu niegospodarności środkami publicznymi. Indeks instytucji publicznych składa się z pomiarów następujących komponentów: jakości stanowienia i wdrażania prawa oraz korupcji. Zakłada się, iż wpływ technologii na TFP jest warunkowany zdolnością innowacyjną (Fagerberg, Knell, Srholec, 2007), zaś zagregowany produkt na głowę jest ponadto stymulowany poprzez odpowiednio ukształtowanie makroekonomiczne otoczenie oraz wysoką jakość instytucji publicznych. Podczas szacowania wszystkich indeksów i subindeksów autorzy unormowali je i wyższa ich wartość liczbowa oznacza większą zdolność konkurencyjną gospodarki.

W najnowszych raportach konkurencyjności zakłada się, iż zdolność konkurencyjna gospodarki, a zatem jej produktywność i osiągnięcia gospodarcze oparte są na dwunastu filarach (Schwab, red. 2010). Są nimi kolejno: instytucje w sensie ich jakości, infrastruktura, makroekonomiczna stabilność, zdrowie oraz edukacja na poziomie szkoły podstawowej, szkolnictwo wyższe i doskonalenie, efektywność rynku towarów, efektywność rynku pracy, rozwój rynku finansowego, gotowość technologiczna, rozmiar rynku, zaawansowanie i rozwój biznesu, innowacje. Autorzy wyszczególnili trzy stadia rozwoju gospodarek definiując je według zagregowanego realnego produktu *per capita* oraz wprowadzili dwie fazy przejściowe między stadiami. W najniższym stadium, określanym jako stadium konkurencyjności tanimi czynnikami produkcji znalazły się kraje o najniższym poziomie rozwoju. W nim – na podstawie analiz empirycznych – okazało się, iż kluczowymi stymulantami dla zwiększenia produktywności są pierwsze cztery z powyżej wyszczególnionych komponentów. Obok stworzenia dobrej jakości instytucji, odpowiedniej infrastruktury, stabilności gospodarczej jako warunek niezbędny stanowią takie elementy kapitału ludzkiego, jak zdrowie i edukacja na poziomie szkoły podstawowej. Kolejne sześć stymulant stanowią czynniki kluczowe dla krajów, które znalazły się w stadium wzrostu stymulowanego efektywnością. Wśród nich jako warunki konieczne wyróżnia się rozwój szkolnictwa wyższego i doskonalenie oraz gotowość technologiczną. W tej grupie znalazły się kraje średnio rozwinięte. Autorzy raportu podkreślili, iż jakość szkolnictwa wyższego i doskonalenie zawodowe jest warunkiem decydującym dla osiągnięcia wyższego poziomu konkurencyjności. Przy szacowaniu wskaźnika dla tego filaru wzięto pod uwagę m.in. pomiary stóp naboru do szkół średnich i wyższych, jakość edukacji, liczebność kadry szkolącej i tym podobne informacje. Zaś wskaźnik gotowości technologicznej jest miarą zdolności gospodarki do adaptacji i wykorzystania technologii. Trzecim i najwyższym stadium rozwoju gospodarczego zdefiniowanym przez autorów jest stadium, w którym kluczowym czynnikiem stymulowania konkurencyjności i produktywności gospodarki są innowacje oraz złożoność biznesu. Ich udział w procesie stymulacji wzrósł z 5% w stadium najniższym do 30% w stadium najwyższym. Według autorów, chociaż podstawowe zyski w procesie gospodarowania mogą być osiągnięte poprzez doskonalenie instytucji, rozbudowanie infrastruktury, zmniejszanie niestabilności makroekonomicznej, doskonalenie kapitału ludzkiego, to jednak te czynniki nie generują w sposób istotny dodatknych efektów zewnętrznych (stopy zwrotu z nich będą małe). To samo dotyczy czynników efektywnościowych. Na długą metę standard życia może być podniesiony jedynie przez innowacje, które są szczególnie ważne dla krajów znajdujących się bliżej światowej granicy wiedzy. W przy-

padku tych ostatnich krajów możliwości adaptacji technologii zagranicznej zmniejszają się. Natomiast kraje, których gospodarki zaliczono do trzeciego stadium rozwoju bez generowania innowacji nie mają szans na zwiększenie produktywności.

Podsumowując wpływ wiedzy na poziom i dynamikę rozwoju gospodarczego nie jest bezwarunkowy. Można stworzyć wiedzę, ale proces gospodarowania w warunkach gospodarki rynkowej, w warunkach konkurencyjności wymaga wcześniejszego, sukcesywnego tworzenia podstaw, warunków, które uruchomią mechanizmy rynkowe i ukierunkują je na stymulację dynamiki rozwoju. Wśród tych podstawowych uwarunkowań – decydujących o przekształceniu w wyższych fazach rozwoju wiedzy w skomercjalizowane wynalazki – znajduje się nie tylko jakość instytucji, ale również szeroko ujęta infrastruktura, zdrowie społeczeństwa, oraz bardzo szeroko definiowana stabilność gospodarcza. Do tego zbioru również zalicza się kapitał ludzki, w stosunku do którego wymagania wzrastają wraz ze zbliżaniem się do światowej granicy technologicznej. Można stworzyć duży kapitał ludzki, ale jeżeli nie będzie on wykorzystany w procesie gospodarowania i jeśli nie będzie charakteryzował się wysoką jakością i odpowiednią strukturą – które to wymagania rosną w miarę zbliżania się do światowej granicy technologicznej – to jego oczekiwany pozytywny wpływ na poziom i dynamikę rozwoju może być nieodnotowany a nawet ujemny. Kapitał ludzki wpływa na osiągnięcia gospodarki przez różne kanały, ma postać co najmniej postać dualną i dlatego jest trudny do uchwycenia związków między nim a wynikami procesu gospodarowania. Jeszcze bardziej skomplikowane i uwarunkowane są oddziaływania kapitału nauki na ogólną produktywność czynników produkcji. Uwarunkowania na rzecz wydobycia stymulującej roli kapitału nauki są liczne i zachodzą na różnych poziomach procesu gospodarowania oraz między różnymi horyzontami czasu. Poza tym pojawia się silna interakcja między kapitałem nauki i kapitałem ludzkim oraz innymi czynnikami.

## Kapitał wiedzy a dynamika rozwoju – wyniki badań własnych

Badania relacji tempo wzrostu gospodarczego a wiedza i inne czynniki – stymulanty rozpoczęte zostały od oszacowania i pełnego zweryfikowania modeli na danych przekrojowych dla kilkudziesięciu krajów<sup>3</sup> – dla których zdołano zgromadzić porównywalne, o odpowiedniej jakości dane statystyczne dla lat 1990–2004. Szacowane były modele liniowe typu Barro:

$$DY = f(Y_0, X) \quad (1)$$

gdzie:

$DY$  – stopa wzrostu gospodarczego;

<sup>3</sup> Dopasowanie modelu do danych empirycznych weryfikowano testem Fischera-Snedecora, normalność rozkładu zmiennej losowej testem Kołmogorowa-Smirnowa. Stałość wariancji resztowej sprawdzano testem White, zaś autokorelację reszt modelu testem Durbin-Watsona. Ponadto za pomocą testu Levine'a sprawdzono odporność ocen współczynników regresji na zmiany specyfikacji modelu bazowego i na zmiany próby statystycznej. Istotność oszacowań współczynników regresji badano testem t-Studenta.

$Y_0$  – zmienna beta-konwergencji warunkowej w dochodach. Jest nią wartość początkowa produktu na głowę wyjściowym roku badania lub jej logarytm. Jeżeli oszacowany współczynnik regresji stojący przed tą zmienną jest ujemny oraz istotny statystycznie, to oznacza, iż kraje słabiej rozwinięte gospodarczo, po spełnieniu pewnych warunków, osiągają wyższą stopę wzrostu gospodarczego, przeciętnie rzecz ujmując, w porównaniu z krajami wysoko rozwiniętymi.

X – zbiór innych czynników stymulujących wzrost gospodarczy, w tym również warunkujących zbieżność w dochodach.

Modele – ze względu na brak stałości wariancji resztowej – były szacowane ważoną metodą najmniejszych kwadratów. W tabelach podane są standaryzowane oszacowania współczynników regresji typu beta i dlatego są one wprost porównywalne. Wyniki oszacowanych, wybranych modeli – przedstawione w tabelach – dotyczą modeli, które są wystarczająco dobrze dopasowane do danych empirycznych, zaś rozkład ich zmiennej losowej jest rozkładem normalnym. Potwierdzona jest testem serii liniowość modelu.

Według postawionej przez autora hipotezy niniejszego studium z gospodarką stymulowaną wiedzą mamy do czynienia wówczas, gdy pojawi się jedna z dwóch sytuacji poniżej opisanych. Kapitał wiedzy wpływa istotnie statystycznie na dynamikę rozwoju gospodarczego, a tradycyjne czynniki, w tym kapitał fizyczny nie. Druga sytuacja, zarówno kapitał wiedzy jak i kapitał fizyczny oddziałują istotnie statystycznie na tempo wzrostu gospodarczego, ale ten pierwszy czynnik w wyższym stopniu.

W procesie konstrukcji modeli zaistniało duże prawdopodobieństwo występowania współzależności między zmienną objaśnianą a niektórymi zmiennymi objaśniającymi. Spróbowano ten problem pomniejszyć bądź wyeliminować poprzez wprowadzenie opóźnionych zmiennych instrumentalnych ( $dTFP$ ,  $dcapitalpw$ ) bądź zgromadzenie pomiarów dla niektórych regresorów dla wybranego okresu. Na podstawie wyników oszacowań czterech wybranych modeli zamieszczonych w tabeli 1 – pozytywnie zweryfikowanych zarówno merytorycznie, jak i pod względem formalno-statystycznym – można stwierdzić, iż w analizowanym okresie występowała zbieżność (beta-konwergencja) w dochodach. Oceny współczynników przy zmiennej  $\ln Y_0$  są ujemne i istotne statystycznie. W modelu I uchwycono wpływ na tempo wzrostu gospodarczego kapitału ludzkiego ( $lnedu$ ), który – w kontekście dyskusji nad niejednoznacznymi empirycznymi wskazaniem co do jego wkładu w poziom bądź dynamikę rozwoju gospodarczego – jest relatywnie duży. W tymże modelu zanotowano stymulację wzrostu gospodarczego poprzez stopę wzrostu ogólnej produktywności czynników produkcji ( $dTFP$ ). Jednak jej wkład w wyjaśnienie zmienności stóp wzrostu PKB *per capita* jest relatywnie mały w porównaniu z oczekiwaniami niektórych akademików (Weil 2005). Z drugiej strony ten fakt nie budzi mojego zdziwienia, gdyż próba statystyczna była niejednorodna. To oznacza, że znalazły się w niej kraje o różnym poziomie rozwoju gospodarczego. Jeśli porównujemy wyniki oszacowań modeli II, III i IV z tabeli 1, wyraźnie widać, że można oczekiwać pozytywnego znaczącego stymulowania dynamiki rozwoju gospodarczego poprzez zdolność innowacyjną kraju, ale pod warunkiem kontrolowania jej interakcji z poziomem technologii. W modelu III oszacowany współczynnik regresji przy indeksie technologii (TII) jest dodatni oraz istotny statystycznie, pod warunkiem, iż kontrolujemy zmienną  $techcapinnovint$ . Przy tej ostatniej oszacowany współczynnik regresji jest istotny statystycznie, ale ujemny. Ten fakt również nie budzi zdziwienia, gdyż najprawdopodobniej kraje słabiej rozwinięte nie spełniły warunku stwo-



Tabela 1

Wpływ kapitału edukacji, technologii, kapitału fizycznego i innych uwarunkowań na wzrost gospodarczy w latach 1990–2004. Zmienna objaśniana: przeciętna stopa wzrostu realnego PKB *per capita* według parytetu siły nabywczej z 2001 roku (próba statystyczna niejednorodna, dane przekrojowe)

Zmienne objaśniające oraz parametry struktury stochastycznej	Model			
	I	II	III	IV
$\ln Y_0$	-0,707***	-1,041***	-1,343***	-1,446***
$\ln edu$	0,733***			
$dcapitalpw$	0,856***			
$dTFP$	0,250***			
$\ln w$		0,449***	0,334***	0,257***
$MEI$		0,837***	0,789***	0,710***
$PII$		-0,128	0,172	0,154
$TI$		0,330	0,135	1,837***
$ICI$			0,281	2,727***
$Techcapinnovint$				-3,891***
$N$	49	82	60	60
$R^2$	0,896	0,522	0,614	0,692
Skorygowane $R^2$	0,887	0,490	0,570	0,651
$D-W$	1,942	1,686	1,780	1,711

Oceny współczynników regresji istotne statystycznie na poziomie:

\* -0,1.

\*\* -0,05.

\*\*\* -0,01.

Oznaczenia:

$\ln Y_0$  – zmienna beta-konwergencji w dochodach, logarytm naturalny PKB na mieszkańca w roku wyjściowym badania 1990.

$\ln edu$  – logarytm naturalny przeciętnego poziomu edukacji pracowników w wyjściowym roku badania, jako zmienna aproksymująca kapitał ludzki. Jest ona szacowana jako średnia liczba lat osiągniętego wykształcenia formalnego przez ludność powyżej 24. roku życia.

$\ln w$  – średnia stopa inwestycji za lata 1990-2004 (w odsetkach PKB).

$techcapinnovint$  – zmienna interakcyjna między indeksem technologicznym a indeksem zdolności innowacyjnych kraju.

$dcapitalpw$  – zmienna symptomatyczna „pogłębiania” kapitału fizycznego, przeciętna zmiana kapitału fizycznego na pracownika w latach 1980–1990 (w odsetkach).

$dTFP$  – przeciętna stopa wzrostu łącznej produktywności czynników produkcji, w latach 1980–1990 (w odsetkach).

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych:  $Y_0$ ,  $\ln w$ , stopa wzrostu PKB *per capita* z bazy Penn World Tables 6.2;  $edu$  – z bazy Barro&Lee;  $dcapitalpw$ ,  $dTFP$  – według (Forstner i inni 2002);  $MEI$ ,  $PII$ ,  $TI$ ,  $ICI$  z (Porter 2001).  $N$  – liczebność próby,  $R^2$ , skor.  $R^2$  – współczynniki determinacji,  $D-W$  – empiryczna statystyka Durбина-Watsona.

rzenia odpowiedniej zdolności innowacyjnej gospodarki, powyżej której technologia – w sensie jej tworzenia i absorpcji – stymuluje wzrost gospodarczy. Potwierdziło się znaczenie stworzenia odpowiednich warunków makroekonomicznego otoczenia, niezbędnych dla stymulacji wzrostu gospodarczego (*MEI*), roli kapitału fizycznego (*dcapitalpw*). W modelach z tabeli 1 wyjaśniono od 49% do prawie 89% różnicowania w tempie rozwoju krajów.

Tabela 2

Innowacje i inne uwarunkowania wzrostu gospodarczego a odległość od granicy technologii światowej w latach 1988–2007. Zmienna objaśniana: realna stopa wzrostu PKB *per capita* według parytetu siły nabywczej z 2001 roku. Próba statystyczna niejednorodna, dane panelowe. Estymacja WMNK

Zmienne objaśniające oraz parametry struktury stochastycznej	Model		
	I	II	III
Efekty state	0,095	-0,079	0,280***
$\ln Y_0$	-0,224	-0,499***	-0,083
<i>lnw</i>	0,256***	0,488***	0,396**
<i>EIR KAM</i>			0,869***
<i>Innov KAM</i>			0,190
<i>dTFP</i>			0,315***
<i>govsize</i>			0,084
<i>freetrade</i>			-0,196*
<i>capitalpw</i>	-0,759***	-0,935***	-0,665***
<i>Tertiaryedu</i>			-0,188
<i>Secondaryedu</i>			0,023
<i>OdwreIGDPUSert</i>			0,042
<i>OdwGDPrelUSinw</i>			0,261***
<i>OdwGDPrelUSICT</i>			-0,183
<i>odwGDPrelUSLBquality</i>			0,184*
<i>inwLBqualityint</i>			0,064
<i>lnTFPreIUSsecondary</i>	0,080	-0,049	
<i>lnTFPreIUSTertiary</i>	0,132	0,117	
<i>innovsys</i>	0,307	0,536**	
<i>innovdistance</i>	0,049		
<i>infl</i>	-0,083	-0,287***	
<i>GE</i>	0,784***	0,940***	
<i>dTFPad</i>		0,273***	

cd. tabeli 2

<i>govern</i>		-0,122	
<i>N</i>	150	136	106
<i>R<sup>2</sup></i>	0,333	0,591	0,658
Skorygowane <i>R<sup>2</sup></i>	0,285	0,555	0,596
<i>D-W</i>	1,905	1,849	1,692

Oznaczenia:

*LnY<sub>0</sub>* – zmienna beta-konwergencji w dochodach, odpowiednio dla lat: 1988, 1998.

*lnw* – przeciętna stopa inwestycji odpowiednio w latach 1988–1997, 1998–2007 (w odsetkach PKB).

*EIR KAM* – syntetyczny wskaźnik ekonomicznych i instytucjonalnych stymulant na rzecz tworzenia, rozprzestrzeniania i zastosowania wiedzy promującej rozwój i wzrost gospodarczy, odpowiednio w latach: 1995 oraz 2001. Jest on szacowany na podstawie pomiarów barier taryfowych i pozataryfowych, respektowania prawa własności i regulacji rządowych.

*Innov KAM* – zmienna syntetyczna reprezentująca filar innowacji, odpowiednio dla lat 1995 i 2001. Oszacowana została na podstawie danych dotyczących: liczby badaczy zatrudnionych w sektorze badań i rozwoju, udział w PKB obrotów produktami przetworzonymi, liczby publikacji naukowych i technicznych w przeliczeniu na milion mieszkańców.

*ICT KAM* – syntetyczna miara informacji i komunikacji w latach 1995, 2001. Jest ona obliczana na podstawie pomiarów długości linii telefonicznych, liczby komputerów, dostępności do Internetu w przeliczeniu na mieszkańca.

*dTFP* – przeciętna stopa wzrostu łącznej produktywności czynników produkcji, odpowiednio dla lat: 1988–1997, 1998–2007.

*govsize* – syntetyczna miara stopnia ograniczenia finansów publicznych, za pomocą której określany jest zakres, w którym decyzje dotyczące alokacji zasobów są podejmowane przez rynek, odpowiednio w latach: 1990 i 2000.

*freetrade* – miara swobody w handlu zagranicznym dla lat: 1990 i 2000. Szacowana jest na podstawie takich składowych, jak: wysokość taryf celnych, ocena barier pozataryfowych, pochodząca z badań sondażowych, proporcja faktycznej wymiany handlowej w stosunku do estymowanej wymiany na podstawie modeli regresji, nadwyżka czarnorynkowego kursu walutowego nad kursem oficjalnym, stopień kontroli przepływów kapitałowych.

*Capitalpw* – przeciętny kapitał fizyczny na pracownika w latach: 1981–1990, 1991–2000.

*Tertiaryedu* – udział ludności z ukończoną szkołą wyższą w populacji w wieku 15 lat i wyżej, dla lat: 1985, 1995 (w %).

*Secondaryedu* – udział ludności z ukończoną szkołą średnią w liczebności populacji w wieku 15 lat i wyżej, dla lat 1985 i 1995 (w %).

*OdwGDPreIUS* – symptomatyczna miara dystansu poszczególnych krajów do światowej granicy technologicznej, jako odwrotność udziału PKB per capita danego kraju do wielkości tejże zmiennej w USA, w latach 1988, 1998.

*lnw* – przeciętna stopa inwestycji w kapitał fizyczny w latach 1988–1997, 1998–2007.

*dlBquality* – przeciętna zmiana jakości siły roboczej w latach 1990–1997, 1998–2007 (w %).

*Innovsys* – syntetyczna miara, oszacowana metodą analizy czynnikowej na podstawie pomiarów różnych aspektów innowacyjności, poprzez które ona jest opisywana. Jest ona zagregowana na podstawie zarówno pomiarów tworzenia technologii (patenty, publikacje naukowo-techniczne, infrastruktura informatyczno-komunikacyjna) jak i z wykorzystaniem wskaźników będących miarami gotowości technologicznej (ilość i jakość kapitału ludzkiego, dostęp do kredytów, otwartość gospodarki), przeciętna w latach 1992–1994 oraz 2000–2004.

*lnfl* – przeciętna stopa inflacji w podokresach: 1988–1997; 1998–2008.

*GE* – syntetyczna miara efektywności pracy instytucji publicznych, a zwłaszcza rządu, w tym zaufania społeczeństwa do nich, Wyższe wartości tej miary wskazują na wyższą jakość instytucji. Szacowana jest na zasadzie wartości przeciętnej z podokresów: 1994–1996 oraz 1998–2006.

*Govern* – oszacowany metodą analizy czynnikowej syntetyczny indeks, w którym największymi ładunkami charakteryzowały się: wskaźniki korupcji, miary tworzenia i egzekwowania prawa, w tym prawa własności, wskaźniki regulacji, czyli można ją nazwać wskaźnikiem jakości zarządzania lub też jakością instytucji. Indeks ten jest w ten sposób skonstruowany, iż większe jego wartości podkreślają wyższą jakość instytucji.

*TFPreIUS* – odległość od granicy technologii światowych w latach wyjściowych badania – tj. 1988, 1998. Jest ona udziałem łącznej produktywności czynników produkcji w danym kraju do tejże w USA.

Pozostałe regresory są objaśniającymi zmiennymi interakcyjnymi, mianowicie: *odwGDPreIUSlnw* – jako zmienna interakcyjna między granicą technologiczną a inwestycjami w kapitał fizyczny; *odwGDPreIUSICT* – wychwytuje interakcje między światową granicą technologiczną a inwestycjami w infrastrukturę informatyzacji i komunikacji w gospodarce; *OdwGDPreIUSLQuality* – sygnalizuje interakcję między odległością od granicy technologicznej a jakością siły roboczej; *lnwLQualityint* – oszacowana dla zmierzenia interakcji między kapitałem fizycznym a jakością siły roboczej; *lnTFPreIUSsecondary* – celem jej jest odnotowanie zmieniającej się roli edukacji na poziomie szkoły średniej wraz ze zbliża-

niem bądź oddalaniem się od światowej granicy technologicznej; podobną funkcję w procesie modelowania – w zakresie szkolnictwa wyższego – spełnia zmienna  $\ln TFP_{preIUS}Tertiary$  oraz  $innovdistance$  – zmienna interakcyjna między innowacjami a odległością od światowej granicy, której standardową rolą jest uchwycenie wpływu imitacji na dynamikę rozwoju gospodarczego.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie: *EIR KAM, Innov KAM, ICT KAM* – z bazy KAM Instytutu Banku Światowego; *govsize, freetrade* z (Gwartney i inni, 2008); *tertiaryedu, secondaryedu* z bazy Barro & Lee 2010, *dLQuality* – baza produktywności Gröningen; *capitalpw, TFPpreIUS* – baza produktywności UNIDO; *innovsys, govern* – według (Fagerberg i inni 2008); *GE* – baza Governance Matters, według Kaufmanna, Kraaya i Mastruzziego, *odwGDPpreIUS* z bazy Penn World, tabela 6.3, *infl* z WDI – CDRom 2008. Inne oznaczenie są takie same jak powyżej.

Efekty modelowania zilustrowane w tabeli 2 dotyczą liniowych modeli regresji szacowanych na danych panelowych z efektami stałymi w czasie. Praktycznie pomiary zmierzonych zgromadzono w dwóch panelach, tj. za lata 1988–1997 i 1998–2007. Z próby statystycznej – w sposób systemowy – przez pakiet statystyczny wyłączone zostały kraje byłego bloku wschodniego, gdyż w bazie UNIDO nie ma oszacowanych dla nich wskaźników ogólnej produktywności czynników produkcji.

Wyniki modelowania zamieszczone w tabeli 2, a także pozostałych kilkudziesięciu modeli – których oszacowania nie zostały przedstawione w tekście – w tym również wielorównaniowych – potwierdzają, że bezpośrednimi mocnymi stymulantami wzrostu w badanym okresie są: kapitał fizyczny (*inw*), łączna produktywność czynników produkcji, a zwłaszcza jej dynamika (*dTFP*), jakość instytucji – ale rozumiana wąsko jako efektywność pracy instytucji publicznych (*GE*). Oszacowane współczynniki regresji przy tych zmiennych są dodatnie oraz istotne statystycznie. Oceny parametrów regresji przy zmiennej *govern* są ujemne oraz nieistotne. Zmienną tą można określić jako aproksymantę – szeroko ujętą – jakości instytucji czy też jakości zarządzania. Jest to jeden z przyczynków do przypuszczenia, iż ze względu na różną kulturę towarzyszącą procesowi budowania gospodarki rynkowej nie każdy zakres czy tempo deregulacji automatycznie prowadzi do pobudzenia wzrostu gospodarczego. Ponadto tak zwane głębsze (Rapacki, red. 2009, s. 187–202) determinanty wzrostu (*govsize* oraz *freetrade*) – wprowadzone bezpośrednio do modelu wzrostu okazały się albo nieistotnymi (*govsize*) determinantami tempa wzrostu, albo ocena ich parametru miała inny znak niż oczekiwany na podstawie teorii neoliberalnej (*freetrade*). Nie jest to zaskoczeniem dla autorki niniejszego studium, gdyż zgodnie z tak zwanymi stylizowanymi faktami zmienne symptomatyczne otwartości gospodarki w handlu wskazują, iż stymulacja wzrostu następuje w pewnych ich zakresach (Easterly i inni 2001). To samo dotyczy wyhamowania dynamiki rozwoju poprzez inflację. Jak również nie zawsze i w każdych warunkach wszystkie ograniczenia w wydatkach publicznych sprzyjają wyższej dynamice rozwoju kraju. Niektóre spośród nich tworzą popyt. Jakość instytucji ekonomicznych w sensie zapewnienia odpowiedniego poziomu otwarcia gospodarki w handlu i respektowanie prawa własności w gospodarce (*EIR KAM*) – przeciętnie rzecz ujmując – należą do zbioru determinant sprzyjających wzrostowi gospodarczemu. Potwierdzona także została teza, iż innowacje generują wzrost gospodarczy, jeżeli stworzony jest odpowiedni potencjał społeczno-technologiczny stymulujący ich tworzenie i absorpcję. W modelu II tabeli 2, gdy kontrolujemy dynamikę łącznej produktywności czynników produkcji (*dTFP*) i przy systemowym podejściu do innowacji zmienna reprezentująca

Tabela 3

Technologia, zdolność technologiczna a dynamika ogólnej produktywności czynników produkcji w latach 1981–2000. Zmienna objaśniana: stopa wzrostu TFP (próba niejednorodna, modele konstruowane na danych panelowych, estymacja WMNK)

Zmienne objaśniające oraz parametry struktury stochastycznej	Model	
	I	II
<i>LnTFPrelUS</i>	-1,168***	-1,225***
<i>Techcom</i>	0,768***	0,861***
<i>Capacitycom</i>	0,456***	0,409***
<i>Techcomcapacitycomint</i>	-0,447***	-0,544***
<i>lnw</i>		-0,225
<i>N</i>	138	138
<i>R<sup>2</sup></i>	0,466	0,494
Skorygowane <i>R<sup>2</sup></i>	0,450	0,475
<i>D-W</i>	1,800	1,824

Oznaczenia:

*dTFF* – zmienna objaśniana szacowana przy założeniu postępu technicznego w ujęciu Hicksa, przeciętna odpowiednio dla lat 1981–1990 i 1991–2000.

*LnTFPrelUS* – zmienna konwergencji w technologii dla lat początkowych paneli, tj. lat 1981 i 1991. Szacowana jest jako logarytm naturalny z udziału łącznej produktywności danego kraju w produktywności USA, przy założeniu, iż ten kraj jest liderem światowej technologii.

*Techcom* – syntetyczny indeks konkurencyjności technologią. Jest to miara tworzonej krajowej wiedzy technologicznej. Szacowana jest przez autorów dla początku lat osiemdziesiątych i końcówki lat dziewięćdziesiątych – na podstawie patentów przyznawanych przez United States Patent and Trademark Office (USPTO), artykułów opublikowanych w periodykach naukowych, w tym z zakresu nauk technicznych i ścisłych; długości linii telefonicznych jako symptomatycznej miary łatwości w komunikacji.

*Capacitycom* – syntetyczna miara konkurencyjności potencjałem. Szacowana dla tych samych lat jak *techcom* z wykorzystaniem pomiarów: kapitału ludzkiego, jakości instytucji politycznych – w sensie poszanowania praw i swobód obywatelskich, zmiennych opisujących rozwój rynku finansowego, takich jak dostęp do kredytu, stabilność monetarna oraz poszanowanie prawa handlowego, w tym prawa własność

*lnw* – przeciętna stopa inwestycji w kapitał fizyczny, obliczana dla lat 1981–1990 i 1991–2000.

*Techcomcapacitycomint* – zmienna interakcyjna między wskaźnikiem konkurencyjności technologią a konkurencyjności potencjałem na rzecz jej generowania i absorpcji.

Źródło: obliczenia własne na podstawie: *techcom* i *capacitycom* (Fagerberger i inni 2007). Inne źródła i oznaczenia jak powyżej.

je (*innovsys*) w sposób istotny statystycznie stymuluje tempo wzrostu gospodarczego. Nie udało się uchwycić oddziaływania innowacji na wzrost gospodarczy, gdy w pomiarach zmiennej syntetycznej reprezentującej je pominięte zostały pewne aspekty zdolności generowania i absorpcji innowacji (*Innov KAM*). Wprowadzenie do modeli zmiennych interakcyjnych pozwoliło uwiarygodnić dwie tezy. Po pierwsze, im dalej od światowej granicy technologicznej, czyli im niższy jest poziom rozwoju kraju – tym przeciętnie rzecz ujmując przy innych warunkach *constans* – większą wagę przypisuje się kapitałowi fizycznemu

jako kluczowej determinancie wzrostu (*odwGDPrelUSinw*). Jakość siły roboczej jest również stymulantą tempa wzrostu gospodarczego w krajach oddalonych od światowej granicy technologicznej (*OdwGDPrelUSLBquality*). Ujemna ocena istotnego statystycznie współczynnika regresji przy zmiennej symptomatycznej „pogłębienia” kapitału fizycznego z dużym prawdopodobieństwem jest wynikiem po pierwsze niejednorodności próby statystycznej, po drugie, niedoinwestowania w grupie krajów nisko i średnio rozwiniętych, w tym również w infrastrukturę, która jest jednym z elementów tworzenia zdolności kraju na rzecz generowania i absorpcji wiedzy.

Wyniki z tabeli 3 są dowodem, iż zdolność gospodarek w tworzeniu i absorpcji technologii jest warunkiem koniecznym w procesie stymulowania wyższej dynamiki TFP, a zatem również wzrostu gospodarczego. W szacowanych modelach<sup>4</sup> – przy braku kontroli zdolności innowacyjno-technologicznej – albo rozkład reszt modelu nie był rozkładem normalnym, albo też nie uchwycono wkładu potencjału w procesie stymulacji dynamiki TFP. Ponadto stopień wyjaśnienia zmienności zmiennej objaśnianej był w tych przypadkach niższy. Potwierdzona została hipoteza o występowaniu w tendencji centralnej – w badanym okresie – konwergencji w technologii pod warunkiem, iż stworzony był odpowiedni potencjał. Oszacowane współczynniki przy zmiennej *InTFPreIUS* są ujemne i istotne statystycznie. To oznacza, iż przy spełnieniu powyższych warunków kraje słabiej rozwinięte gospodarczo charakteryzowały się w długim okresie wyższym tempem wzrostu TFP w porównaniu z krajami wysokorozwiniętymi. Wprowadzona do modelu 2 z tabeli 3 zmienna objaśniająca *inw* miała być zmienną symptomatyczną wiedzy ucieleśnionej w nowych rocznikach maszyn. Jej oddziaływanie na stopę wzrostu TFP okazało się nieistotne statystycznie.

Ujemne oceny współczynników regresji w modelach I oraz II z tabeli 4 przy zmiennej *InTFPreIUS* *stechcomint* – które są istotne statystycznie pod warunkiem, iż kontrolowany jest kapitał ludzki uzyskany na poziomie szkoły wyższej – są interpretowane następująco. Jeśli przy danym poziomie technologii i innych warunkach stałych oddalimy się od światowej granicy technologicznej, a zatem *InTFPreIUS* jest coraz mniejsze, to kraje bardziej oddalone od tej granicy mają relatywnie wyższą stopę wzrostu łącznej produktywności czynników produkcji. Jest to zasługą imitacji technologicznych. We wszystkich trzech modelach z tabeli 4 potwierdzona została teza o wystąpieniu konwergencji w technologii w sposób autonomiczny. Oszacowane współczynniki regresji przy zmiennej *InTFPreIUS* są ujemne oraz istotne statystycznie. Wyniki modelowania z tabeli 4 zawierają również dowody, iż wraz ze zbliżaniem się do światowej granicy technologicznej rośnie rola szkolnictwa wyższego w stymulacji dynamiki łącznej produktywności czynników produkcji. Oszacowane współczynniki regresji przy zmiennej *InTFPreIUS* *tertint* są dodatnie oraz istotne statystycznie. Jeśli *InTFPreIUS* zwiększa się, to oznacza zwiększenie udziału ogólnej produktywności czynników produkcji danego kraju do tejże w USA, czyli zbliżanie się do światowej granicy technologicznej. Okazało się, iż wśród tak zwanych głębszych przyczyn wzrostu gospodarczego – tj. przyczyn wynikających z wolności gospodarowania – jedynie zmienna *legalstruct* stymuluje wzrost gospodarczy poprzez kanał TFP. Estymowane przy niej współczynniki regresji są dodatnie oraz istotne statystycznie. Na tej podstawie stwierdza się, iż przez pryzmat funkcjonujących różnych modeli gospodarki rynkowej, czy też róż-

<sup>4</sup> Których wyników estymacji nie zamieszczono w tekście.

Tabela 2

Zbliżanie się do światowej granicy technologicznej a rola w tym procesie edukacji, swobód ekonomicznych i imitacji. Zmienna objaśniana: stopa wzrostu ogólnej produktywności czynników produkcji w latach 1981–2000 (próba statystyczna niejednorodna, dane panelowe, estymacja WMNK)

Zmienne objaśniające oraz parametry struktury stochastycznej	Model		
	I	II	III
Efekty stałe	0,209***	0,218***	0,190**
<i>lnTFPreIUS</i>	-1,243***	-1,213***	-0,840***
<i>Legalstruct</i>	0,322***	0,328***	0,391***
<i>Regulation</i>	0,062		0,071
<i>Techcom</i>	-0,294	-0,315	-0,028
<i>Soundmoney</i>	-0,021		0
<i>Freetrade</i>	0,009		-0,016
<i>Govsize</i>	-0,156*	-0,143*	-0,207**
<i>lnTFPreIUSStechcomint</i>	-0,663*	-0,636*	-0,199
<i>Tertiaryedu</i>	0,222	0,235	
<i>lnTFPreIUSTertint</i>	0,273**	0,270**	
<i>Capitalpw</i>		0,068	
N	130	132	130
R <sup>2</sup>	0,427	0,434	0,377
Skorygowane R <sup>2</sup>	0,374	0,392	0,331
D-W	1,922	1,911	1,834

Oznaczenia:

*Legalstruct* – subindeks konstruowany jako jedna z miar stymulujących wolność gospodarczą. Szacowany jest na podstawie wyników badań sondażowych. Przy jego pomocy mierzona jest jakość systemu prawnego, w tym ochrona praw własności. Dotyczy on takich aspektów, jak: stopień niezależności systemu sprawiedliwości, niezawisłość sądów, zakres praw autorskich, wpływ sił zbrojnych na stanowienie prawa, procesy polityczne zachodzące w kraju i oddziałujące na wolność gospodarczą, a także stopień integralności systemu prawnego. W badaniach wykorzystano jego pomiary zgromadzone dla lat 1980 i 1990.

*Regulation* – subindeks, przy pomocy którego mierzony jest zakres regulacji rynku. Zawiera on informacje o regulacjach rynku pracy, kredytowego oraz zakładania i prowadzenia biznesu. Jego pomiary dotyczą lat 1980 i 1990.

*Soundmoney* – jest miarą, w której pod uwagę wzięto poniższe kwestie utatwiający proces gospodarowania w warunkach gospodarki rynkowej, tj. zgodność prowadzonej polityki, a także tworzonej instytucji – jako reguły gry ekonomicznej – z długookresową stabilizacją cen, a także dostępność do kapitału finansowego i sprawność wykonywania operacji finansowych. Zmienna ta została oszacowana dla lat 1980 i 1990.

*lnTFPreIUSStechcomint* – zmienna interakcyjna między odległością od światowej granicy technologicznej a subindeksem technologii. Zwyczajowo przy pomocy tej zmiennej mierzy się efekt imitacji.

*lnTFPreIUSTertint* – zmienna interakcyjna między odległością od światowej granicy technologicznej a zmienną symptomatyczną szkolnictwa wyższego, kapitałem ludzkim, który jest miarą udziału ludności dorosłej z ukończoną szkołą wyższą w li-  
czności tejże populacji.

Źródło: obliczenia własne na podstawie: *legalstruct*, *regulation*, *soundmoney* (Gwartney i inni 2008); *capitalpw* z bazy produktywności UNIDO. Inne źródła i oznaczenia jak powyżej.

nych kultur funkcjonowania rynku można z pełną świadomością potwierdzić, iż sprawność i niezależność oraz wewnętrzna spójność w tworzeniu i egzekwowaniu prawa jest jednym z warunków koniecznych dla wysokiej dynamiki rozwoju gospodarki. W przypadku pozostałych zmiennych albo nie udało się potwierdzić ich wpływu na kształtowanie się łącznej dynamiki produktywności czynników produkcji (*regulation, soundmoney, freetrade*), albo oszacowane przy nich współczynniki regresji są wprawdzie istotne statystycznie, ale ujemne (*govsize*). Indeks *govsize* został przez autorów skonstruowany w ten sposób, iż wyższe jego wartości liczbowe oznaczają mniejsze rozmiary w gromadzeniu i wydatkowaniu finansowych zasobów publicznych. Zatem ujemne oszacowania współczynników regresji przed tą zmienną są wyraźną sygnalizacją, iż nadmierne ograniczenie roli państwa za każdą cenę, w każdym zakresie i w każdym warunkach – zgodnie z fundamentalną wersją doktryny neoliberalnej – może być nieuzasadnione, jeżeli analizujemy zdolność gospodarki do długookresowego dynamicznego rozwoju, gdyż w pewnych warunkach państwo również jest zdolne do tworzenia popytu, a wysoka dynamika TFP jest elementem niezbędnym w próbach wprowadzania gospodarki na trajektorię wzrostu stymulowanego innowacją, jak również po wprowadzeniu gospodarki w to stadium rozwoju.

## Podsumowanie

Niezależnie od fazy cyklu koniunkturalnego niezbędne jest – dla skuteczności procesu gospodarowania – zharmonizowanie bieżącej polityki gospodarczej z jej wizją długofalowego rozwoju. Obecne wyhamowywanie koniunktury tym boleśniej przypomina – zwłaszcza decydentom – jak ważna jest wysoka dynamika rozwoju gospodarczego. Nie wszystkie kraje mogą i nie wszystkim się opłaca – z punktu widzenia długookresowego rozwoju i międzynarodowej konkurencji – konkurowanie tanimi, tradycyjnymi czynnikami rozwoju. Kraje, które znajdują się w wyższych stadiach rozwoju, stają wobec konieczności, sięgnięcia po inne bardziej złożone, wymagające dużego wysiłku zarówno inwestycyjnego jak i intelektualnego czynniki-determinanty wzrostu gospodarczego. Sprawa jest na tyle skomplikowana, że nie wystarczy inwestować w jedną stymulantę wzrostu gospodarczego, gdyż między nimi zachodzą chociażby interakcje i zbyt niska wartość progowa jednej zmiennej nie pozwala skutecznie stymulować wzrost gospodarczy poprzez inną zmienną. Zatem skuteczne oddziaływanie w kierunku zwiększenia wzrostu gospodarczego jest dokonywane poprzez zbiór czynników-determinant, który winien być wewnętrznie zharmonizowany nie tylko pod względem ilościowym ale i jakościowym. Inwestowanie przykładowo w kapitał edukacji – bez kontrolowania jego jakości, jego rozkładu, jego wykorzystania, bez kontrolowania innych czynników jak chociażby np. wartości progowej inwestowania w badania i rozwój, jakość instytucji itd. – jak wynika z badań – może okazać się mało skuteczne o ile w ogóle w stymulacji wzrostu gospodarczego kraju. Zarówno uwarunkowania jak i powiązania zbioru stymulant wzrostu gospodarczego są skomplikowane, jak również występują powiązania nie tylko w czasie, ale także między różnymi poziomami gospodarowania. Ponadto stymulacja odbywa się nie tylko bezpośrednio ale również pośrednio przez różne kanały, z których głównym – zwłaszcza w przypadku krajów znajdujących się w wyższych stadiach rozwoju gospodarczego – jest kanał ogólnej produktywności czynników produkcji. Im gospodarka znajduje się bliżej światowej grani-



cy technologicznej, tym zwiększają się wymagania pod względem inwestowania w niezbędny potencjał nie tylko dla absorpcji wiedzy, w tym wiedzy technologicznej ale również dla jej kreacji. Zatem istotne jest zwiększenie chociażby akumulacji w kapitał B+R dla osiągnięcia i przekroczenia jego wartości progowej, powyżej której generowane są dodatnie efekty zewnętrzne. W tym celu poza znaczącym wysiłkiem finansowym niezbędny okazuje się wysiłek intelektualny, chociażby na rzecz poprawy jakości instytucji ekonomicznych. Wyniki z badań empirycznych sygnalizują po pierwsze, jak ważna dla procesu zwiększania dynamiki gospodarczej jest jakość w zakresie tworzenia i wdrażania prawa oraz po drugie, wyniki analizy wpływu determinant z obszaru wolności gospodarowania na wzrost gospodarczy można uznać jako sygnał, iż w realiach okresu badanego, w tym również dzisiejszych, rynek nie jest na tyle sprawny, aby przy zerowej roli państwa sam generował w najbliższej przyszłości wysoką dynamikę rozwoju gospodarczego. Wskazują na to zmienne symptomatyczne popytu tworzonego ze środków publicznych.

Potencjał niezbędny w absorpcji i tworzeniu wiedzy ma charakter wieloaspektowy. Przy jego tworzeniu równie ważna jest akumulacja w szeroko pojętą infrastrukturę, w kapitał ludzki, w badania i rozwój, w podnoszenie rozwoju sektora finansów, jak również w jakość instytucji, a zatem w kapitał społeczny. Jeżeli któryś z jego elementów znajduje się poniżej wartości progowych wyhamowuje dynamikę wzrostu poprzez inne stymulanty. W wyższych stadiach rozwoju kluczowymi dla generowania wysokiej dynamiki są takie czynniki jak innowacje i determinanty efektywnościowe. Nie mogą one zadziałać, jeżeli niektóre kluczowe stymulanty wzrostu – charakteryzujące niższe stadia wzrostu – znajdują się poniżej swoich wartości progowych.

## Bibliografia

**Abramovitz M. 1986**

*Catching up, Forging Ahead, and Falling Behind*, „Journal of Economic History”, nr 46.

**Acs Z., Audretsch D., Feldman M. 1992**

*Real Effects of Academic Research. Comment*, „American Economic Review”, t. 81.

**Acs Z., Audretsch D., Feldman M. 1994**

*R&D Spillovers and Recipient Firm Size*, „Review of Economics and Statistics”, nr 76(2).

**Adams J. 1990**

*Fundamental Stocks of Knowledge and Productivity Growth*, „Journal of Political Economy”, nr 98(4).

**Aghion P., Howitt P. 1992**

*A Model of Growth through Creative Destruction*, „Econometrica”, nr 60(2).

**Aghion P., Howitt P. 1998**

*Endogenous Growth Theory*, Cambridge MIT Press, Cambridge.

**Azariadis C., Drazen A. 1990**

*Threshold Externalities in Economic Development*, „Quarterly Journal of Economics”, nr 105.

**Barro R.J. 2001**

*Human Capital: Growth, History, and Policy. A Session to Honor Stanley Engerman. Human Capital and Growth*, „The American Economic Review”, nr 91(2).

**Barro R.J., Sala-i-Martin X. 1995**

*Economic Growth*, McGraw-Hill, New York.

**Barro R.J., Sala-i-Martin X. 1997**

*Technological Diffusion, Convergence, and Growth*, „Journal of Economic Growth”, nr 2.

**Bassanini A., Scarpetta S. 2001**

*Does Human Capital Matter for Growth in OECD Countries? Evidence from the Pooled Mean Group Estimates*, „OECD Economics Department Working Paper”, nr 8.

**Baumol W.J., Batey S., Blackman A., Wolf E.N. 1989**

*Productivity and American Leadership*, The MIT Press, Cambridge, MA.

**Becker G. 1962**

*Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*, „Journal of Political Economy”, nr 70(5).

**Becker G.S. 1964**

*Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, National Bureau of Economic Research, New York.

**Becker G., Murphy K., Tamura R. 1990**

*Human Capital, Fertility and Economic Growth*, „Journal of Political Economy”, nr 98(5).

**Benhabib J., Spiegel M. 1994**

*The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country Data*, „Journal of Monetary Economics”, nr 34.

**Benhabib J., Spiegel M. 2002**

*Human Capital and Technology Diffusion*, w: P Aghion, S. Durlauf (red.): *Handbook of Economic Growth* ??????

**Ben-Porath Y. 1967**

*The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings*, „Journal of Political Economy”, nr 75(4).

**Bils M., Klenow P. 2000**

*Does Schooling Cause Growth?*, „American Economic Review”, nr 90(5).

**Building Knowledge... 2007**

*Building Knowledge Economies. Advanced Strategies for Development*, World Bank International Development Studies, Washington, DC.

**Cameron G. 1998**

*Innovation and Growth: A Survey of the Empirical Evidence*, Nuffield College, Oxford, OX1 1NF, United Kingdom.

**Chen C., Dahlman C.J., Derek H. 2005**

*The Knowledge Economy, the KAM Methodology and World Bank Operations*, The World Bank, Washington.

**Cichy K. 2011**

*Kapitał ludzki w modelach i teorii wzrostu gospodarczego* ([www.ekomat.ue.poznan.pl/cichy](http://www.ekomat.ue.poznan.pl/cichy)).

**Coe D., Helpman E. 1995**

*International R&D Spillovers*, „European Economic Review”, nr 39(5).

**Cohen W., Levinthal D. 1990**

*Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning, and Innovation*, „Administrative Science Quarterly”, nr 35(1).

**Cohen D., Soto M. 2001**

*Growth and Human Capital: Good Data, Good Results*, „OECD Development Centre Technical Papers”, nr 179.

**De la Fuente A., Domenech R. 2006**

*Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make?*, „Journal of the European Economic Association”, nr 4(1).

**Easterly W., Levine R. 2001**

*It's Not Factor Accumulation: Stylized Facts and Growth Models*, „The World Bank Economic Review”, nr 15.

**Engelbrecht H.J. 1997**

*International R&D Spillovers, Human Capital and Productivity in OECD Economies: An Empirical Investigation*, „European Economic Review”, nr 41.

**Durlauf S.N., Johnson P.A. 1995**

*Multiple Regimes and Cross-Country Growth Behaviour*, „Journal of Applied Econometrics”, nr 10.

**Fagerberg J. 1994**

*Technology and International Differences in Growth Rates*, „Journal of Economic Literature”, nr 32.

**Fagerberg J., Knell M., Srholec M. 2007**

*The Competitiveness of Nations: Why Some Countries Prosper While Others Fall Behind*, „World Development”, nr 35(10).

**Fagerberg J., Srholec M. 2008**

*National Innovation Systems, Capabilities and Economic Development*, „Research Policy”, nr 37.

**Forstner H., Isaksson A. 2002**

*Capital, Technology or Efficiency? A Comparative Assessment of Sources of Growth in Industrialized and Developing Countries*, „SIN Discussion Paper Series”, nr 3, Statistics and Information Networks Branch of UNIDO.

**Frantzen D. 2000**

*R&D, Human Capital and International Technology Spillovers: A Cross-country Analysis*, „Scandinavian Journal of Economics”, nr 102(1).

**Gerschenkron A. 1962**

*Economic Backwardness in Historical Perspective*, Harvard University Press, Cambridge M.A.

**Goodfriend M., McDermott J. 1995**

*Early Development*, „American Economic Review”, nr 85(1).

**Grossman G.M., Helpman E. 1991**

*Innovation and Growth in the Global Economy*, The MIT Press, Cambridge MA.

**Gwartney J., Lawson R. 2008**

*Economic Freedom of the World 2008. Annual Report*, Economic Freedom Network, Canada.

**Hall R.E., Jones C.I. 1999**

*Why do Some Countries Produce so Much More Output per Worker than Others?*, „Quarterly Journal of Economics”, nr 114(1).

**Hanushek E.A., Kimko D.D. 2000**

*Schooling, Labour-Force Quality, and the Growth of Nations*, „American Economic Review”, nr 90(5).

**Hanushek E.A., Wößmann L. 2007**

*The Role of Education Quality in Economic Growth*, „World Bank Policy Research Working Paper”, nr 4122.

**Jones C. 1996**

*Human Capital, Ideas, and Economic Growth*, Department of Economics Stanford University, Stanford.

**Jones C., Williams J. 1997**

*Measuring the Social Return to R&D*, Stanford University, Stanford.

**Kalaitzidakis P, Mamuneas T.P, Savvides A., Stengos T. 2001**

*Measures of Human Capital and Nonlinearities in Economic Growth*, „Journal of Economic Growth”, nr 6.

**Kim L. 1980**

*Stages of Development of Industrial Technology in Developing Countries: A Model*, „Research Policy”, nr 9.

**Klenow P, Rodriguez-Clare A. 1997**

*The Neoclassical Revival in Growth Economics: Has It Gone too Far?*, w: B. Bernanke, J. Rotemberg (red.): *Macroeconomics Annual 1997*, The MIT Press, Cambridge.

**Krueger A.B., Lindahl M. 2001**

*Education for Growth: Why and for Whom?*, „Journal of Economic Literature”, nr 39(4).

**Kubiela S. 2009**

*Innowacje i luka technologiczna w gospodarce globalnej opartej na wiedzy. Strukturalne i makroekonomiczne uwarunkowania*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Lichtenberg F. 1992**

*R&D Investment and International Productivity Differences*, „NBER Working Paper”, nr 4161.

**Lucas R. 1988**

*On the Mechanics of Economic Development*, „Journal of Monetary Economics”, nr 22.

**Lundvall B.A. 1992**

*National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*, Pinter Publishers, London.

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

*A Contribution to the Empirics of Economic Growth*, „Quarterly Journal of Economics”, nr 108.

**Manuelli R.E., Seshari A. 2010**

*Human Capital and the Wealth of Nations*, Department of Economics University of Wisconsin, Madison.

**Mincer J. 1958**

*Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*, „Journal of Political Economy”, nr 66(4).

**Nadiri M., Mamuneas T. 1991**

*The Effects of Public Infrastructure and R&D Capital on the Cost Structure and Performance of US Manufacturing Industries*, „NBER Working Paper”, nr ??????.

**Nelson R., Phelps E. 1966**

*Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth*, „American Economic Review”, nr 56(2).

**OECD... 1997**

*OECD Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Technological Innovation Data-Oslo-Manual*, OECD/Eurostat, Paris.

**Papageorgiou C. 2003**

*Distinguishing between the Effects of Primary and Post-primary Education on Economic Growth*, „Review of Development Economics”, nr 7(4), s. 622–635.

**Parente S.L., Prescott E.C. 2000**

*Barriers to Richers*, The MIT Press, Cambridge MA.

**Porter M.E., Sachs J.D., Schwab K. (red.) 2001**

*The Global Competitiveness Report 2001–2002*, World Economic Forum, Geneva.

**Porter M.E. 1990**

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

**Pritchett L. 1996**

*Where Has All the Education Gone?*, „The World Bank Policy Research Working Paper”, nr 1581, Washington, DC.

**Rapacki R. (red.) 2009**

*Wzrost gospodarczy w krajach transformacji. Konwergencja czy dywergencja?*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne SA, Warszawa.

**Redding S. 1997**

*Dynamic Comparative Advantage and the Welfare Effects of Trade*, „Nuffield College Economics Discussion Paper”, nr 140.

**Redding S. 1996**

*The Low-skill, Low-quality Trap: Strategic Complementarities between Human Capital and R&D*, „Economic Journal”, nr 106.

**Romer P.M. 1990**

*Endogenous Technological Change*, „Journal of Political Economy”, nr 98.

**Sachs J., Warner A. 1995**

*Economic Reform and the Process of Global Integration*, „Brookings Papers on Economic Activity”.

**Sadowski Z. 2004**

*Współczesna rola innowacji*, w: E. Okoń-Horodyńska (red.): *Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, Warszawa.

**Schwab K. (red.) 2010**

*The Global Competitiveness Report 2010–2011*, World Economic Forum, Geneva.

**Schultz T. 1961**

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

**Schumpeter J. 1934**

*The Theory of Economic Development*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

**Solow R.M. 1956**

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

**Soszyńska E. 2008**

*Jakość instytucji, kapitał ludzki a dynamika rozwoju gospodarczego*, w: D. Kopycińska (red.): *Zarządzanie wiedzą we współczesnej gospodarce*, Uniwersytet Szczeciński, Katedra Mikroekonomii, Szczecin.

**Soszyńska E. 2009**

*Human Capital, the Quality of Institutions and Economic Growth. An Econometric Analysis*, „Polish Journal of Environmental Studies”, nr 18(5B).

**Sørensen A. 1999**

*R&D, Learning, and Phases of Economic Growth*, „Journal of Economic Growth”, nr 4.

**Tempie J., Voth H.J. 1998**

*Human Capital, Equipment Investment, and Industrialization*, „European Economic Review”, nr 42.

**Uzawa H. 1965**

*Optimum Technical Change in an Aggregative Model of Economic Growth*, „International Economic Review”, nr 6.

**Vandenbussche J., Aghion P., Meghir C. 2006**

*Growth, Distance to Frontier and Composition of Human Capital*, „Journal of Economic Growth”, nr 11.

**Weil D. 2005**

*Economic Growth*, Pearson Education Inc. Publishing as Addison-Wesley, New York.

**Weisbrod B. 1962**

*Education and Investment in Human Capital*, „Journal of Political Economy”, nr 70(5), część 2.

**Zienkowski L. (red.) 2003**

*Wiedza a wzrost gospodarczy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

# Summaries

**Piotr Górski**

## **The idea of a university in culture, culture in the idea of a university**

The author demonstrates that the idea of a university is deeply rooted in Western culture, showing the continuity of this idea and stressing that it is one of the oldest ideas in Europe: one of a few which date back to the Middle Ages and persist today. The author focuses mostly on presenting the factors behind the emergence of universities and on describing changeable models of a university up until mid-20th century. Particular attention is given to two models: the German and the English one, in their traditional format. On the margins of reflections about the university, the issue of culture, closely intertwined with the concept of education, runs through the text. The author asks a provocative question: 'What instead of a university?' and attempts to answer it by recalling a phenomenon from Ceaușescu's Romania, i.e. underground cultural reproduction described by Constantin Noica.

Key words: university, culture, idea of a university.

**Radosław Dawidziuk**

## **SWOT analysis as a method to diagnose higher education?**

The author uses the SWOT tool to analyse diagnoses published in 2001–2009 with reference to higher education. By doing so, the author attempts to evaluate the validity of this method in this particular case and to systematise it.

Key words: higher education, diagnosis of higher education, SWOT analysis, environment of higher education.

**Lidia Białoń**

## **Is the implementation of National Qualifications Framework an educational innovation in higher education?**

In this discussion paper the author attempts to define educational innovation in higher education. She puts forward a claim that the National Qualifications Framework (NQF) may be seen as an example of such innovation. When characterising the Framework, the author emphasises problems associated with the outcomes of education and their measurability. She stresses that the idea of NQF as a method to describe an education system is logically correct and valid. However, the definition of outcomes of education as well as

their measurability give rise to doubts. The implementation of NQF needs to be elaborated more broadly, with greater precision. Consequently, the author believes that the NQF cannot be considered as innovation at this stage.

Key words: educational innovation, National Qualifications Framework, educational outcomes, measurability of educational outcomes.

**Jan Boguski**

### **A virtual university as a contributing element in the information society**

This paper presents the idea of a virtual public university designed to train qualified IT professionals for various sectors of the economy. In recent years, a lot has been said and written about the need to build knowledge-based economy, with information society becoming an important component of this process. The virtual university is likely to have an impact on the emergence and operation of the information society.

Key words: university, virtual university, public university, education, Internet.

**Dominik Antonowicz, Magdalena Krawczyk-Radwan, Dominika Walczak**  
**The role of diploma brand in the prospect of demographic slump  
in Poland (2010–2020)**

This article focuses on changes in Poland's higher education resulting from: the massification of higher education, structural transformations within the economy towards the post-industrial model, and liberal reforms of the public sector. The aim of this analysis is to show that the brand of a university diploma will become increasingly important in the context of growing competition. To date, the brand of a diploma has not played a significant role in Poland's higher education as educational insufficiencies and, most notably, positive demographic trends, ensured a sufficient demand for higher education services. As this period is now gone, the coming years will see growing competition for students, and the brand of a diploma will determine (as we are beginning to see) which universities will survive on the educational market and which ones will have to undergo deep restructuring or, simply, disappear from the market.

Key words: higher education, brand of a diploma, post-industrial economy, education market, graduates.

**Emilia Werner**

### **A university graduate – a profile in the social context**

The author proposes a universal classification of graduate profiles in terms of 'a graduate as an educated person' versus 'a graduate as a qualified person'. The difference between those two categories lies in motivation to obtain more knowledge than needed for a profession and in utilising such knowledge for purposes broader than one's career. This issue is described in the socio-economic context of modern-day Poland where, despite an increase in the number of educated people and the high individual value of education, the utility of education for individuals can sometimes be problematic.



The article presents selected results from the Study of Human Capital in Poland which reveal certain deficiencies and gaps in the professional background of university graduates. Moreover, the article discusses trends in shaping the profile of a university graduate (with students, i.e. customers on the education market, having an increasing influence on such profile, especially in terms of professional qualifications, as they want to shape the teaching curricula in various fields of study). The author concludes that the graduate profile needs to contain elements from both types discussed in the paper, as this is necessitated by the subsequent stage of social development, e.g. the wisdom-based society.

Key words: university graduate, university graduate profile, the shaping of a university graduate profile, education, qualifications, the value of education, labour market.

**Justyna Maciąg**

### **The quality of educational services in marketing communication of Poland's schools of higher education**

Nowadays education is becoming a costly investment which influences students' future careers and private lives, employers' activities and countries' social and economic development. In order to minimise the risk of making a wrong decision when choosing a university and a field of study, customers seek credible information on aspects such as the quality of educational services and the broadly understood reputation of the school. Websites are an important tool used by universities in their marketing communication. The author presents results of research aimed at evaluating websites maintained by schools of higher education in Poland. She focuses on a selected category of marketing information offered to customers i.e. that concerning the quality of educational services. The analysis covers various methods used by schools of higher education to declare and confirm the quality of their services, i.e. quality assurance policy, mission, accreditations and certificates. The research findings positively verified the initial hypothesis i.e. that Poland's higher education institutions fail to convey complete information about the quality of educational services via their websites and that they underestimate the role of various tools which can be used to assert and confirm quality to promote their services. The findings have also shown that factors such as organisational and legal status, the number of fields of study and the level of education (undergraduate, postgraduate) have a statistically significant effect on the quality and quantity of information concerning the quality of educational services presented on schools' websites.

Key words: higher education, quality of educational services, marketing communication, Internet, websites.

**Wiesław Letkiewicz**

### **Creation and maintenance of in-house archives in non-public higher education institutions**

This article aims to justify the need for establishing and maintaining in-house archives at non-public higher education institutions. Correctly organised office work and properly maintained in-house archives represent an essential element of a modern management

style. The author provides an overview of basic legal acts regulating the operation of in-house archives at universities and demonstrates the need to employ competent personnel on a permanent basis to handle such archives.

Key words: in-house archive, archival and non-archival materials, national resources, office instructions.

**Monika Stachowiak-Kudła**  
**The constitutional guarantee of autonomous universities**  
**on the example of Spain**

This paper focuses on the autonomy of universities in Spain. Research on this subject is justified as the Spanish higher education model is a good illustration of a decentralised education system and, as such, may be used to analyse the links between the constitutional autonomy of universities and the practical implementation of this guarantee. In the Spanish case, the constitutional guarantee of autonomy as well as freedom of science and teaching at universities does not mean that universities in that country enjoy full and unconstrained autonomy. There are two underlying reasons for this situation. Firstly, the Spanish Constitution guarantees autonomy under principles specified in law, thus signalling that certain constraints are permissible. Secondly, the Spanish higher education system developed from the French model, with the governmental authority prevailing over universities. Although the legislation was modified quite frequently, thus changing the boundaries of autonomy and the mutual relations between universities and central government, the Spanish system still displays many characteristics of the French model.

Key words: autonomy of universities, freedom of science and of teaching, higher education system, decentralisation, Constitution of Spain.

**Małgorzata Dąbrowa-Szefler**  
**Doctoral education in EU countries – key trends**

By drawing on relevant literature, the author discusses key directions of change in doctoral education across EU member states. Her focus is on changes in the training models (a transition from the 'master-apprentice' model to group-based education), diversification of such models and drivers of change. In this context, the author shows the role of the Bologna Process in the transition towards doctoral training as third cycle education. The paper also mentions new trends and directions of change in doctoral training driven by international collaboration between universities and mobility of researchers.

Key words: higher education, doctoral students, academic staff, education, training, R&D, Bologna Process.

Elżbieta **Soszyńska**  
**Knowledge capital and economic achievements  
versus the dynamics of socio-economic growth in countries**

This article contributes to the discussion concerning the relation between knowledge capital and economic growth. The author draws on theoretical background and empirical verification in order to analyse the relation between human capital (educational capital) and countries' economic performance and economic growth. The analysis also looks at the nexus R&D capital and economic growth, both directly and indirectly, through the total factor productivity channel. The paper discusses, among others, the interaction between educational capital and R&D capital on the one hand, and, on the other, the country distance from the world technology frontier. Other essential drivers of economic growth and TFP growth are also explored.

Key words: knowledge capital, economic growth, total factor productivity, technology.

## Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

**Dominik Antonowicz** – doktor socjologii, pracuje w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół socjologii nauki oraz polityki publicznej. Jest stypendystą Fundacji Nauki Polskiej oraz rządu brytyjskiego. W ramach stażu postdoktorskiego pracował w Center of Higher Education Policy Studies (CHEPS) na Uniwersytecie w Twente (Holandia).

**Lidia Białoń** – profesor doktor habilitowany, kierownik Katedry Marketingu i Przedsiębiorczości w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie. Długoletni nauczyciel akademicki Politechniki Warszawskiej. Interesuje się zagadnieniami związanymi z działalnością naukowo-badawczą i innowacyjną. Ma na swoim koncie wiele publikacji dotyczących tych kwestii, m.in. *Nauka i technika w rozwoju społeczno-gospodarczym* (1989), *Zarządzanie działalnością innowacyjną* (2010). Przedmiotem jej zainteresowań badawczych jest również system ocen wyników działań pracowników naukowych. Była kierownikiem ogólnopolskich badań w tej dziedzinie.

**Jan Boguski** – doktor nauk ekonomicznych w zakresie zarządzania. Dyrektor biblioteki Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie. Zainteresowania badawcze: regionalne systemy i strategie innowacyjne.

**Radosław Dawdziuk** – absolwent kierunku zarządzanie i marketing Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Od 1997 r. pracownik Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, w której w początkowym okresie zajmował się sprawami studenckimi, następnie organizował działalność marketingową uczelni, zaś od 2004 r. pełni funkcję kanclerza. Autor artykułów i opracowań poświęconych funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii uwarunkowań prawnych, zarządzania, marketingu i otoczenia uczelni.

**Małgorzata Dąbrowa-Szeffler** – doktor habilitowany nauk ekonomicznych. Od ponad 20 lat prowadzi badania nad systemem nauki i szkolnictwa wyższego. Przedmiotem jej szczególnego zainteresowania była problematyka mobilności uczonych, kariery naukowej, a w ostatnich latach – kształcenia doktorantów. Z tego obszaru badań opublikowała m.in. *Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju* (2001); *Model kształcenia doktorantów w Polsce. Wyniki badań* (współautor: Paweł B. Sztabiński). We współpracy z Julią Jabłecką przygotowała dla OECD *Raport o szkolnictwie wyższym w Polsce* (2007). Od 1992 r. pracowała w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego.

go na stanowisku profesora nadzwyczajnego, pełniąc przez dwie kadencje funkcję wicedyrektora. Jest członkiem Prezydium Komitetu Naukoznawstwa PAN, a w latach 2003–2007 pełniła funkcję przewodniczącej. Obecnie jej pierwszym miejscem pracy jest Toruńska Szkoła Wyższa.

**Piotr Górski** – student w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, interesuje się historią idei.

**Magdalena Krawczyk-Radwan** – socjolog, absolwentka Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych, przygotowuje w Instytucie Studiów Społecznych doktorat poświęcony rankingom szkół wyższych. Kieruje Zespołem Badań Nauczycieli w Instytucie Badań Edukacyjnych.

**Wiesław Letkiewicz** – nauczyciel dyplomowany, doktor socjologii, dyplomowany wizytator szkolny, były wizytator w Kuratorium i Ministerstwie Oświaty. Pracował jako nauczyciel w szkolnictwie podstawowym, średnim i wyższym. Od 2002 r. pracuje w szkolnictwie wyższym jako specjalista w zakresie zarządzania dokumentacją, zwłaszcza zarządzania dokumentacją uczelni niepublicznych.

**Justyna Maciąg** – doktor nauk ekonomicznych w zakresie zarządzania, od 1998 r. pracuje w Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach (na stanowisku adiunkta), od 2006 r. pełni funkcję pełnomocnika rektora ds. jakości kształcenia i akredytacji. Głównym obszarem jej zainteresowań naukowo-badawczych jest zarządzanie jakością usług, ze szczególnym uwzględnieniem usług edukacyjnych.

**Elżbieta Soszyńska** – doktor nauk ekonomicznych, pracuje w Instytucie Stosowa-

nych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Jako wieloletni wykładowca ekonometrii, a także statystyki, specjalizuje się w zastosowaniu metod ilościowych – z wykorzystaniem nowoczesnych technik informatycznych – w procesach badawczo-dydaktycznych nauk społecznych, a zwłaszcza w ekonomii. Swoje zainteresowania badawcze koncentruje wokół problematyki makroekonomicznej, procesów wzrostu gospodarczego, konwergencji oraz roli kapitału ludzkiego, wiedzy, technologii, instytucji, a także innych czynników wpływających na dynamikę wzrostu gospodarczego.

**Monika Stachowiak-Kudła** – doktorantka w Instytucie Nauk o Państwie i Prawie na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, starszy specjalista w Biurze Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

**Dominika Walczak** – doktor socjologii, pracuje jako adiunkt w Instytucie Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, w Ośrodku Badań Interdyscyplinarnych nad Społecznymi Problemami Płci. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki socjologii płci oraz socjologii edukacji, zwłaszcza systemu nauki i szkolnictwa wyższego, studiów doktoranckich, przebiegu karier akademickich, a także mobilności międzynarodowej studentów i pracowników naukowych.

**Emilia Werner** – socjolog, pracownik dydaktyczny Wyższej Szkoły Menedżerskiej oraz doradca zawodowy w Miejskim Zespole ds. Orzekania o Stopniu Niepełnosprawności w Warszawie. Zainteresowania naukowe: funkcjonowanie rynku, biznesu, innowacji społecznych, społecznej odpowiedzialność biznesu, rynku pracy

oraz doradztwa zawodowego. Zainteresowania te wynikają z wieloletnich doświadczeń w pracach badawczych poświęconych analizie problemów zatrudnienia, świadomości ekonomiczno-społecznej,

postaw społecznych oraz pracy doradcy zawodowego, a także udziału w opracowywaniu ścieżki kariery zawodowej osób szukających pracy, w tym absolwentów szkół średnich i wyższych.



---

Opracowanie redakcyjne  
**Ewa Wosik**

Skład, druk i oprawa  
**Drukarnia Klimiuk**

## Informacja dla autorów

Artykuły, o objętości do około 1 arkusza wydawniczego (tj. 40 tys. znaków drukarskich w tekście ciągłym), łącznie z bibliografią i streszczeniem, prosimy nadsyłać w wersji elektronicznej (w edytorze tekstu MS Word), e-mailem lub na płycie CD pod adres redakcji:

e-mail: a.galkowski@uw.edu.pl

lub

Centrum Badań Polityki Naukowej Szkolnictwa Wyższego  
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego  
ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

### Terminy nadsyłania materiałów

W zależności od daty ich otrzymania, artykuły zostaną włączone do najbliższego redagowanego numeru.

Wszystkie nadesłane artykuły są opiniowane przez recenzentów zewnętrznych.

Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania korekty stylistycznej oraz skrótów.

Nie przyjmujemy do druku recenzji książek. Wyjątek mogą stanowić artykuły recenzyjne.

Informujemy równocześnie, że Redakcja nie zwraca materiałów nie przyjętych do druku.

### Strona tytułowa

- Imię i nazwisko autora.
- Adres do korespondencji, numer telefonu, adres e-mail.

### Tekst

Tekst główny, bez specjalnego formatowania, prosimy drukować czcionką Times New Roman, 12 punktów, z zachowaniem 1,5 interlinii. Tekst ten powinien być poprzedzony streszczeniem w języku polskim (do 2/3 strony), słowami kluczowymi (od 3 do 5) oraz krótką notką biograficzną o autorze.

### Przypisy tekstowe

Przypisy objaśniające lub uzupełniające tekst właściwy, z zachowaniem numeracji ciągłej w całej pracy prosimy umieszczać na dole strony.

Np.: „Artykuł ukazał się po raz pierwszy w czasopiśmie „Science and Public Policy” 2000, t. 27, nr 5”.

### Przypisy bibliograficzne

Przypisy te powinny zostać umieszczone bezpośrednio w tekście głównym, np.: (Jung 1994, s. 393).

### Bibliografia

Literaturę wykorzystaną zapisujemy według jednej normy w całej pracy, w formie tzw. harwardzkiego opisu bibliograficznego, np.:

Jung K.G. 1994, *Nietzsche's – Zarathustra*, Jessica Kingsley, London.

Antonowicz D. 2006, *Przyszłość uniwersytetu, jego kształtu, funkcji i wzorów działania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/21.

### Tabele i rysunki

Każda tabela bądź rysunek, kolejno ponumerowane w całym artykule, powinny zostać opatrzone tytułami. Tabele, w razie potrzeby, powinny zostać uzupełnione o objaśnienia i przypisy, które, umieszczone pod tabelami, powinny być oznaczone małymi literami.