

# Nauka i szkolnictwo wyższe

2/38/2011

półrocznik

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



Kobiety w nauce –  
w „Wiekach Marii Skłodowskiej-Curie”

## **Rada Redakcyjna**

Władysław **Adamski**  
Cristina **Allemann-Ghionda**  
Ireneusz **Biatecki**  
Janusz **Grzelak**  
Barbara **Heyns**  
Jolanta **Kulpińska**  
Stefan **Kwiatkowski**  
Zbigniew **Kwieciński**  
Hanna **Świda-Ziemba**

## **Redaguje zespół**

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

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



# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego

**2/38/2011, półrocznik, Warszawa**

**Kobiety w nauce –  
w „Wiekach Marii Skłodowskiej-Curie”**

**Od Redakcji 5**

**Adam Gałkowski**

L'Oréal Polska dla Kobiet i Nauki 7

**Karin Blanc**

Mażonkowie Curie i nagrody Nobla 10

**Dorota Zamojska**

Cezaria Anna Baudouin de Courtenay-Vasmer-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa  
(1885–1967) 15

**Helena Krasowska**

Osiągnięcia Ewy Rzetelskiej-Feleszko (1932–2009)  
w zakresie światowej slawistyki 26

**Dorota Jofkiewicz**

Kobiety w naukach medycznych wczoraj i dziś 35

**Adam Gałkowski**

Kobiety w sferze B+R w Polsce na przykładzie  
nauk ścisłych i technicznych. Wybrane zagadnienia 48

BIBL. UAM  
90.1050.950

2012  
Nr. 2  
(38)  
2011

**Elżbieta Drogosz-Zabłocka**  
Kariery akademickie kobiet w naukach technicznych.  
Przykład Mazowsza 56

\* \* \*

**Nicholas Maxwell**  
Od Wiedzy do Mądrości: Czas na akademicką rewolucję 67

**Agnieszka Dziedziczak-Foltyn**  
Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim  
szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej 88

**Lidia Białoń, Waldemar Aftyka, Klemens Stańkowski**  
Problemy zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej 107

**Justyna Maciąg**  
Wieloaspektowa ocena jakości usług edukacyjnych (na przykładzie Akademii  
Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach) 123

**Marcin Jarosław Geryk**  
Uczelnie niepubliczne – dzieci gorszego Boga?  
Dlaczego fundusze europejskie nierówno wspierają polskie uczelnie? 139

**Marcin Duszyński**  
Uzyskanie walidacji programowej od brytyjskiego uniwersytetu 151

**Ewa Nicewicz**  
*AlmaLaurea* – włoskie doświadczenie w badaniu losów absolwentów 168

**Summaries 179**

**Informacje o Autorach 185**

---

Redaktor prowadzący: Adam Gałkowski

# SCIENCE

and HIGHER EDUCATION

Institut of Applied Social Sciences

**2/38/2011, semi-annual journal, Warsaw**

**Women in science –  
in the “Age of Maria Curie-Skłodowska”**

**Editorial 5**

**Adam Gałkowski**  
L'Oréal Polska for Women and Sciences **7**

**Karin Blanc**  
Spouses Curie and the Nobel Prizes **10**

**Dorota Zamojska**  
Cezaria Anna Baudouin de Courtenay-Vasmer-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa  
(1885–1967) **15**

**Helena Krasowska**  
Achievements of Ewa Rzetelskiej-Feleszko (1932–2009)  
in the scope of world Slavonic studies **26**

**Dorota Jołkiewicz**  
Women in medical sciences yesterday and today **35**

**Adam Gałkowski**  
Women in the B+R sphere in Poland based on science  
and technical science. Chosen issues **48**

**Elżbieta Drogosz-Zabłocka**

The academic careers of women in technical sciences.  
The Mazovia example **56**

\* \* \*

**Nicholas Maxwell**

From knowledge to Wisdom: Time for an Academic Revolution **67**

**Agnieszka Dziedziczak-Foltyn**

The imperative of development and condition  
of strategic thinking about the Polish higher education (and science)  
in an era of system transformation **88**

**Lidia Białoń, Waldemar Aftyka, Klemens Stańkowski**

Problems of managing the quality of education value in universities **107**

**Justyna Maciąg**

Multi-aspect evaluation of educational quality of services  
(on the example of the Physical Education Academy  
under the name of Jerzy Kukuczka in Katowice) **123**

**Marcin Jarosław Geryk**

Non-public Universities – children of a lesser God?  
Why do European funds unevenly support Polish universities? **139**

**Marcin Duszyński**

Receipt of a program validation from a British university **151**

**Ewa Nicewicz**

*AlmaLaurea* – the Italian experience in monitoring  
the fortunes of graduates **168**

**Summaries 179**

**Information on Authors 185**

**Od Redakcji** Inspiracją do podjęcia tematu „Kobiety w nauce” jako tematu przewodniego numeru 38 półrocznika stał się rok 2011 – Rok Marii Skłodowskiej-Curie. Udział kobiet w życiu naukowym jest faktem znanym od czasów najdawniejszych. W zależności jednak od epoki, danej społeczności i kraju, udział ten przybierał różne formy i przynosił różne rezultaty.

W grudniu 2010 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej ogłosił rok następnym Rokiem Marii Skłodowskiej-Curie, w setną rocznicę otrzymania przez uczoną drugiej Nagrody Nobla. Fakt, iż Maria była pierwszą kobietą – laureatką tej nagrody – i fakt, że po dziś dzień jest jedyną kobietą, podwójną jej laureatką, wydaje się znakomitą okazją do ukazania trudnej drogi, jaką kobiety pragnące poświęcić się karierze naukowej musiały pokonywać w minionym stuleciu. Dzisiaj, w świecie z informatyzowanym i gospodarki innowacyjnej, choć sytuacja wygląda zupełnie inaczej niż w czasach Marii Skłodowskiej-Curie, problem zdaje się jednak wciąż pozostawać aktualnym.

Pierwszą część prezentowanego numeru „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” wypełniają materiały (niestety, nie wszystkie) z konferencji naukowej na temat „Kobiety w nauce – doświadczenia francuskie i polskie w «Wieku Marii Skłodowskiej-Curie»”<sup>1</sup>. Jej przestaniem było ukazanie problemu karier naukowych kobiet na tle doświadczeń obu krajów od początku XX wieku do dziś.

Tę część materiałów otwierają teksty historyczne, poświęcone uczonym Polkom, zasłużonym dla nauki w minionym stuleciu. Składają się na nią informacje o programie „L’Oréal Polska dla Kobiet i Nauki” (Adam Gałkowski) oraz opracowania francuskiej znawczyni historii nauki – Karin Blanc i autorek polskich – Doroty Zamojskiej oraz Heleny Krasowskiej. Wszystkie trzy są poświęcone wybranym biografiami: Marii Skłodowskiej-Curie i niedawno odkrytym kulisom związanym z przyznaniem jej nagród Nobla („Małżonkowie Curie i nagrody Nobla”), znawczyni szeroko rozumianych zagadnień kulturoznawstwa – Cezarii Anny Baudouin de Courtenay-Vasmer-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej (1885–1967) oraz osiągnięciom naukowym sławistki Ewy Rzetelskiej-Feleszko (1932–2009). Swój łącznikiem „między dawnymi a nowymi czasami” jest artykuł następny, autorstwa Doroty Jofkiewicz, poświęcony kobietom w naukach medycznych („wczoraj i dziś”).

Problematykę współczesną w materiałach pokonferencyjnych poruszają Elżbieta Drogoz-Zabłocka i Adam Gałkowski. Chodzi o kwestię karier zawodowych kobiet w naukach ścisłych i technicznych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem przykładu Mazowsza. Materiały o tyle interesujące, że oparte zostały na badaniach własnych i dotyczą problemu szczególnie dzisiaj aktualnego.

Drugi blok artykułów, już spoza paryskiej konferencji, dotyczy zagadnień ogólniejszych i wyłącznie współczesnych. Otwiera go artykuł angielskiego filozofa nauki, Nicholasa Maxwella („Od Wiedzy do Mądrości: Czas na akademicką rewolucję”). Jego autor, wychodząc od analizy podstaw ideowych współczesnego uniwersytetu, postuluje dokonanie „rewolucji celów i metod badania akademickiego” oraz wiedzy i technologicznego *know-how*. Artykuł ten, zupełnym przypadkiem, wydaje się interesującym wprowadzeniem do następnego – „Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej”, którego autorka, Agnieszka

<sup>1</sup> Konferencja, zorganizowana przez Centrum Cywilizacji Polskiej na Uniwersytecie Paryskim (Paris – Sorbonne, Paris IV), odbyła się 22 listopada 2011 roku w Paryżu.

Dziedziczak-Foltyn, dokonuje próby „zdiagnozowania polityki rozwoju w Polsce – w tym polityki rozwoju szkolnictwa wyższego” oraz niezbędnej w tym kontekście myśli strategicznej.

Problematyce zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej poświęcone są dwa kolejne artykuły autorstwa Lidii Białoń, Waldemara Aftyki i Klemensa Stańkowskiego oraz Justyny Maciąg. Pierwszy porusza szerzej rozumiane kwestie związane z zarządzaniem jakością kształcenia w szkole wyższej, drugi dotyczy konkretnego przypadku [„Wieloaspektowa ocena jakości usług edukacyjnych (na przykładzie Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach)”].

Kolejny tekst półrocznika, napisany przez Jarosława Geryka, porusza jeden z aspektów problemu do dzisiaj, po ponad dwudziestu latach od początku transformacji ustrojowej w naszym kraju, nie do końca rozwiązanego – równości w dostępie do publicznego finansowania wyższych szkół prywatnych i państwowych („Uczelnie niepubliczne – dzieci gorszego Boga? Dlaczego fundusze europejskie nierówno wspierają polskie uczelnie?”).

Numer półrocznika zamykają dwa artykuły ukazujące wybrane zagadnienia z doświadczeń szkół wyższych innych krajów. Ewa Nicewicz omawia istotną kwestię z „podwórka” uczelni włoskich („*AlmaLaurea* – włoskie doświadczenie w badaniu losów absolwentów”), natomiast Marcin Duszyński porusza problem uzyskiwania „walidacji programowej od brytyjskiego uniwersytetu”.

Żywiąc nadzieję, iż materiały zamieszczone w prezentowanym numerze „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” okażą się na tyle interesujące, że sprowokują do dalszej dyskusji, do której nieustannie zapraszamy na łamy naszego półrocznika!

**Adam Gałkowski**



## Adam Gałkowski

# L'Oréal Polska dla Kobiet i Nauki

Tak się przypadkiem złożyło, że zaledwie w trzy dni po polsko-francuskim kolokwium na temat „Kobiety w nauce – doświadczenia francuskie i polskie w «Wiekui Marii Skłodowskiej-Curie»”, kolokwium, z którego materiały w części wypełniają niniejszy numer naszego półrocznika, w Warszawie odbyła się uroczystość merytorycznie bardzo bliska wspomnianemu wydarzeniu w Paryżu. Otóż 25 listopada 2011 roku w Centrum Nauki Kopernik w Warszawie wybitnym młodym polskim badaczkom zostały wręczone stypendia naukowe. Już od jedenastu lat stypendia te są fundowane i przyznawane raz do roku przez firmę L'Oréal Polska, w dwóch kategoriach – doktoranckie i habilitacyjne. Pierwsze w wysokości 25 tys. zł, drugie – 30 tys. zł.

Wyboru laureatek dokonuje trzynastoosobowe jury, w którego skład wchodzi uczeni polscy – wszyscy z tytułem profesora (w tym trzy stypendystki z lat poprzednich!) – reprezentujący kilka krajowych ośrodków badawczych z zakresu nauk biologicznych, chemicznych i medycznych. W jury jest także trzech przedstawicieli UNESCO. A fakt, iż ten program stypendialny preferuje kandydatury reprezentujące nauki biologiczne, chemiczne i medyczne wydaje się logiczny, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż podstawowym obszarem zainteresowania Fundatora jest produkcja kosmetyków. Jest to również najlepszy dowód na to, że jednak łączenie badań naukowych z przemysłem bywa w praktyce możliwe. To zresztą najbardziej dzisiaj pożądany sposób finansowania badań naukowych.

Za rok 2011, spośród kilkudziesięciu kandydatur z całej Polski, wybrano pięć osób. W kategorii stypendiów doktoranckich wyróżnione zostały: Anna Grochot-Przeczek z Krakowa, Katarzyna Kamińska z Warszawy oraz Danuta Witkowska z Wrocławia, w kategorii stypendiów habilitacyjnych – Aneta Kasza z Krakowa oraz Aleksandra Lesiak z Łodzi.

Stypendia doktoranckie:

**Anna Grochot-Przeczek** pracuje w Zakładzie Biotechnologii Medycznej na Wydziale Biochemii, Biofizyki i Biotechnologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, bo – jak sama powiedziała – „zawsze chciała być naukowcem, biologiem molekularnym”. Do kontynuacji studiów na poziomie doktoratu zachęciły ją eksperymenty, jakie mogła już jako studentka przeprowadzać w laboratorium.

**Katarzyna Kamińska** jest pracownikiem naukowym Laboratorium Bioinformatyki i Inżynierii Białka w Międzynarodowym Instytucie Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie. Swoje zainteresowania bioinformatyką realizowała najpierw na Uniwersytecie A. Mickiewicza w Poznaniu. Już podczas studiów odbyła wiele staży naukowych w kraju i za

granicą, m.in. na Uniwersytecie Tokijskim oraz w European Molecular Biology Laboratory (EMBL) w Heidelbergu.

**Danuta Witkowska** z kolei pracuje w Zakładzie Chemii Biomedycznej i Bionieorganicznej na Wydziale Chemii Uniwersytetu Wrocławskiego, gdzie kontynuuje studia doktoranckie.

Stypendia habilitacyjne:

**Aneta Kasza**, związana z Zakładem Biochemii Komórki na Wydziale Biochemii, Biofizyki i Biotechnologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, tak naprawdę szczególnie interesuje się zagadnieniem reakcji ostrej fazy (nawiasem mówiąc, to nie tylko kwestia biologii molekularnej, ale także medycyny). Już w trakcie pisania doktoratu miała możliwość odbycia staży zagranicznych na Uniwersytecie Aarhus (Dania) i na Uniwersytecie Stanowym w Cleveland (Stany Zjednoczone). W 2002 roku wyjechała na ponad dwa lata do Wielkiej Brytanii, by kontynuować swoje badania na Uniwersytecie w Manchesterze.

**Aleksandra Lesiak** reprezentuje Klinikę Dermatologii i Wenerologii Łódzkiego Uniwersytetu Medycznego, instytucję pozostającą w centrum jej zainteresowań naukowych. W klinice tej łączy funkcje nauczyciela akademickiego, klinicysty oraz naukowca.

Jury, pod przewodnictwem prof. Ewy Łojkowskiej, dokonujące wyboru stypendystek z pewnością miało dostatecznie dużo argumentów, by spośród kilkudziesięciu kandydatur nadesłanych z całej Polski wybrać właśnie te pięć najlepszych.

Wypada z satysfakcją skonstatować, iż wyniki konkursu na stypendia naukowe firmy L'Oréal Polska za rok 2011 stanowią najlepszy dowód, że nie każdy przemysł, nie każda firma w swojej codziennej działalności musi kierować się wyłącznie kryterium szybkiego zysku, by dobrze prosperować. Co się zaś tyczy tej konkretnej warszawskiej uroczystości, to przedstawione wyżej stypendystki są, o czym świadczą ich zainteresowania i dotychczasowy dorobek, rzeczywiście badaczkami kompetentnymi, pełnymi pasji i dającymi nadzieję na sukces zawodowy.

Poprzez swój program – jak pisze Maria Majdrowicz, dyrektorka komunikacji korporacyjnej polskiej filii firmy ([www.lorealdlakobietnauki.pl](http://www.lorealdlakobietnauki.pl)) – L'Oréal pragnie wyrazić uznanie dla osiągnięć młodych kobiet i zachęcić je do kontynuacji pracy badawczej. Młodych, ponieważ jednym z formalnych warunków przystąpienia do konkursu jest w przypadku doktorantek granica wieku 35 lat, w przypadku habilitantek – 45 lat.

„Stypendia L'Oréal Polska dla Kobiet i Nauki przy wsparciu Polskiego Komitetu do spraw UNESCO – jak wyjaśnia dalej Maria Majdrowicz – są inicjatywą lokalną. Źródłem inspiracji była umowa zawarta w Paryżu między Grupą L'Oréal i UNESCO «For Women in Science». W jej ramach, każdego roku, w paryskiej siedzibie UNESCO, wybitne przedstawicielki świata nauki oraz młode doktorantki, z pięciu kontynentów, otrzymują nagrody pieniężne oraz stypendia. W ciągu 13 lat trwania programu, nagrody, w wysokości 100.000 USD, wręczono 67 wybitnym badaczkom z 30 krajów, a międzynarodowe stypendia otrzymało 165 młodych kobiet z 81 krajów.

Lokalny, polski program przyznawania stypendiów stał się wzorem dla innych. Obecnie prowadzi go już kilkadziesiąt filii Grupy L'Oréal. Uhonorował on, w sumie, ponad 1.200 mło-

dych kobiet-naukowców na poziomach krajowych. Stypendystki L'Oréal-UNESCO tworzą międzynarodową wspólnotę talentów, będąc doskonałym i niepodważalnym źródłem motywacji i inspiracji dla kobiet”. Dotychczas w Polsce wyróżnienie to spotkało 55 stypendystek. Laureatki tych konkursów prowadzą obecnie badania w Białymstoku, Gdańsku, Gliwicach, Katowicach, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Szczecinie, Toruniu, Warszawie i Wrocławiu.

## Karin Blanc

# Mażonkowie Curie i nagrody Nobla

Autorka przedstawia historię dziwnej nominacji do Nagrody Nobla z fizyki w 1903 roku. Nominowani byli wyłącznie Henri Becquerel i Pierre Curie, a prawdziwe autorstwo tej nominacji, pomijającej początkowo Marię Skłodowską-Curie, było przez prawie sto lat tajemnicą. Ostatecznie Nagrodę tę otrzymują po połowie Henri Becquerel i małżonkowie Curie.

Maria Skłodowska-Curie napotyka trudności innego rodzaju podczas odbierania swojej Nagrody Nobla z chemii w 1911 roku, ale dzięki pomocy swoich francuskich i szwedzkich przyjaciół wychodzi z sytuacji obronną ręką.

Mimo że każdy laureat Nagrody Nobla powinien nominować kolejnych, Maria Curie nigdy więcej już tego nie zrobi po 1911 roku.

Słowa kluczowe: Knut Ångström, Svante Arrhenius, Henri Becquerel, Pierre Curie, Charles-Edouard Guillaume, Paul Langevin, Gösta Mittag-Leffler, Nagroda Nobla, Alfred Nobel, Jean Perrin, Henri Poincaré, Maria Skłodowska-Curie.

Kiedy w grudniu 1999 roku polska poetka Wisława Szymborska odbierała w Sztokholmie swoją literacką Nagrodę Nobla, oświadczyła, że dużo myślała o Marii Curie podczas swoich spacerów po tym mieście. Zapewne, na szczęście, nie wiedziała o trudnościach, z jakimi Maria Skłodowska-Curie musiała się borykać w latach 1903 i 1911.

Jeśli chodzi o Nagrodę Nobla z fizyki z 1903 roku, przez ponad sto lat nie udało się określić tożsamości autorów tej nominacji ani jej aneksów. Ręcznie napisana nominacja, na trzech stronach, zawierała jedynie propozycję kandydatury Henriego Becquerela i Pierre’a Curie. Dokument ten został podpisany przez dwudziestu członków francuskiej Akademii Nauk, w tym kilku przyjaciół małżeństwa Curie. Aneksy, zajmujące jedenaście stron, zostały napisane innym charakterem pisma niż sama nominacja. Zawierają w pierwszej kolejności listę 28 artykułów opublikowanych przez Henriego Becquerela w *Comptes rendus de l’Académie des sciences*, następnie listę 19 artykułów autorstwa Pana i Pani Curie z tej samej publikacji, a w końcu listę zestawiającą ze sobą w dwóch kolumnach dwie pierwsze listy. Zabieg ten miał na celu pokazanie, że to Henri Becquerel napisał więcej artykułów, a w dodatku zaczął je pisać jako pierwszy<sup>1</sup>.

W 2003 roku udało mi się ustalić, porównując charaktery pisma, że sama nominacja została napisana przez Henriego Poincaré (co potwierdziło archiwum Poincaré w Nancy),

<sup>1</sup> Archiwum Nobla, Centrum för vetenskapshistoria, Kungliga Vetenskapsakademien (CFVH, KVA), Frescati.

a aneksy przez Henriego Becquerela (listy te, w różnych wersjach, znajdują się w Funduszu im. Becquerela i w Narodowym Muzeum Przyrodniczym). Henri Becquerel wpływał zatem zarówno na swoją własną nominację, jak i na tę dotyczącą Pierre'a Curie, co jest absolutnie sprzeczne z regulaminami różnego rodzaju nagród. Nie można również wykluczyć, że Henri Becquerel brał udział w redagowaniu tekstu nominacji. Z Archiwum Poincaré wynika bowiem, że stylistyka tego tekstu odbiegała od tej, którą zazwyczaj stosował Henri Poincaré. Wygląda na to, że Henri Becquerel musiał mu zaproponować wstępną wersję, ponieważ fragmenty pewnego tekstu odnalezionego w Funduszu im. Becquerela pojawiają się w dokumencie nominacyjnym. Również to jest niezgodne z obowiązującymi regulaminami.

Pierre i Maria Curie musieli słyszeć o nominacji, która przechodziła z rąk do rąk między członkami francuskiej Akademii Nauk i była przez nich podpisywana. 25 stycznia 1903 roku Pierre Curie pisze następujący list do Henriego Poincaré:

„Szanowny Panie,

Doszły mnie słuchy, że istnieją plany nominowania Pana Becquerela i mnie do Nagrody Nobla, w ramach uznania naszych prac nad radioaktywnością. Dowiedziałem się również, że wyraził Pan chęć zajęcia się tą kwestią.

Byłby to dla mnie duży zaszczyt, jednakże bardzo chciałbym móc solidarnie dzielić go z Panią Curie, tak samo solidarnie jak wtedy, kiedy wspólnie prowadziliśmy nasze prace.

Pani Curie badała właściwości radioaktywne soli uranu i toru oraz innych promieniotwórczych minerałów. To ona odważyła się przeprowadzić badania chemiczne nowych pierwiastków, dokonała rozłamów potrzebnych do wyodrębnienia radu i obliczyła masę atomową tego metalu. Wreszcie dużo wniosła swoimi badaniami promieni i odkryciem indukowanej radioaktywności. Brak uznania solidarności naszej pracy byłby w pewnym sensie ograniczeniem zasług Pani Curie i sprowadzeniem jej do roli zwykłej asystentki laboratoryjnej, co jest niezgodne z prawdą. Proszę wybaczyć mi niestosowność tego listu, albowiem nie mam prawa komentować sprawy i powinienem całkowicie pozostać nieświadomy w tej kwestii.

Z wyrazami szacunku.

P Curie”<sup>2</sup>.

Z całą pewnością Henri Poincaré miał ochotę faworyzować swojego ucznia i przyjaciela Henriego Becquerela. Po zapoznaniu się z nominacją, jeden z wnuków Henriego Poincaré wyznał mi, że był to przykład „czystej mizoginii”. Nie jest tajemnicą, że o ile syn Henriego Poincaré miał doskonałe warunki do dobrego studiowania, to jego trzem córkom nie dano już takiej szansy. Jedna z nich została prawdopodobnie nawet jego sekretarką.

Wiadomo również, że Henri Poincaré sam marzy o Nagrodzie Nobla i zapewne nie chce zostać wyprzedzony przez Marię Curie. Ponieważ nie przyznaje się Nagrody Nobla z matematyki, zaczyna interesować się on zatem fizyką matematyczną. Będzie zresztą nominowany, podobnie jak Maria Curie, do Nagrody Nobla z fizyki w 1910 roku.

<sup>2</sup> Prywatna kolekcja, nr. 180, katalog sprzedaży Pierre Bergé i wspólnicy/Pierre Berès, 20 października 2005 roku, hôtel Drouot, Paryż.

Jednak Henri Poincaré najprawdopodobniej nie zdążył otrzymać listu Pierre'a Curie przed wysłaniem swojej nominacji. Nominacja ta, pozbawiona daty, opuściła pewnie Paryż 24 lub 25 stycznia, ponieważ Komitet Noblowski w Sztokholmie tuż po otrzymaniu dokumentu wpisał w jego nagłówek datę 27 stycznia 1903 roku. Szczęśliwie jednak Komitet Noblowski z dziedziny fizyki podjął w lutym decyzję o rozpatrzeniu pewnej francuskiej propozycji z 1902 roku, która brała pod uwagę kandydaturę Marii Curie do nominacji z 1903 roku. Od tego momentu analiza kandydatów przebiega już zgodnie z normalnym tokiem. Szwedzki matematyk i akademik Gösta Mittag-Leffler, będący poza komitetem fizyki, wie jednak o projekcie nominacji Pierre'a Curie i go o tym fakcie informuje. Pierre Curie odpisuje mu 6 sierpnia:

„Drogi Przyjacielu,

Był Pan na tyle uprzejmy poinformować mnie o tym, że zostałem nominowany do Nagrody Nobla. Nie wiem, ile dokładnie prawdy jest w tych pogłoskach, ale gdyby rzeczywiście były one uzasadnione, pragnąłbym bardzo zwrócić uwagę na to, że solidarnie pracowałem z Panią Curie przy badaniach nad pierwiastkami promieniotwórczymi. To bowiem jej praca przyczyniła się do odkrycia nowych pierwiastków, a jej udział w tym odkryciu był znaczny (określiła ona również masę atomową radu). Wydaje mi się, że gdybyśmy pracowali oddzielnie w tych okolicznościach, to wielu ludzi by było bardzo zdziwionych. A poza tym czy nie myśli Pan, że potraktowanie nas jako partnerów nie byłoby ładniejsze z punktu widzenia artystycznego?

Byłoby trochę niestosowne z mojej strony, gdybym nawiązywał jakiegokolwiek interesowne kontakty z członkami komisji. Jednak cieszyłbym się niezmiernie, gdyby Pan znalazł wolną chwilę i przekazał im moją sugestię. Wystąpiłem do Szwecji pracą Pani Curie, aby udowodnić, że jej udział w badaniach jest równie duży jak mój.

Oczywiście nie spodziewam się otrzymać Nagrody Nobla i nie będę zawiedziony, jeśli jej nie dostanę, ale warto rozważyć każdy scenariusz.

Dziękując za tak serdeczne potraktowanie mojej osoby, przesyłam pozdrowienia. P Curie<sup>3</sup>.

Pod koniec sierpnia, członkowie szwedzkiej, królewskiej Akademii Nauk otrzymują listę wyselekcjonowanych przez komitet fizyki kandydatów. 9 września Gösta Mittag-Leffler, bliski znajomy Henriego Poincaré, pisze do niego list:

„Drogi Przyjacielu,

Prosiłbym Pana o wyrażenie szczerzej i jak najbardziej poufnej opinii w następującej kwestii. Czy byłoby uczciwsze przyznanie Nagrody Nobla z fizyki Panu i Pani Curie, czy też rozdzielenie tej nagrody między Becquerelem z jednej strony, a Panem i Panią Curie z drugiej?

Prosiłbym jednocześnie o krótkie uzasadnienie Pańskiej opinii.

Szczerze oddany,  
Mittag-Leffler<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Archiwum, Mittag-Leffler Institutet, Djursholm.

<sup>4</sup> Brudnopis listu, Archiwum, Mittag-Leffler Institutet, Djursholm.

12 września Henri Poincaré wycofuje się i odpisuje:

„Drogi Przyjacielu,

Wydaje mi się, że sprawiedliwiej będzie rozdzielić nagrodę między Becquerela i małżeństwo Curie. Ci ostatni są wprawdzie bardziej drobiazgowi i zaawansowani w swoich pracach, ale to jednak Becquerel był inicjatorem.

Zależy mi jednak przede wszystkim na sukcesie. Gdyby zatem wyżej wspomniany rozdział miał w jakikolwiek sposób przeszkodzić, to nie należałbym w dalszym ciągu na takie rozwiązanie.

Bardzo żałuję, że nie mogłem się z Panem spotkać w tym roku, ale jeszcze nic straconego.

Szczerze oddany,

Poincaré”<sup>5</sup>.

12 listopada 1903 roku zarówno Henri Becquerel, jak i małżonkowie Curie zostają wybrani przez szwedzką Akademię. Becquerel otrzymuje połowę nagrody, a drugą połowę dzielą między sobą państwo Curie. Jednak ci ostatni nie pojawiają się po jej odbiór, który został wyznaczony na 10 grudnia 1903 roku. Dzieje się tak najprawdopodobniej dlatego, że na miejscu obecny jest Henri Becquerel.

Dopiero w dniach 3–6 czerwca 1905 roku małżonkowie Curie odbędą podróż do Sztokholmu. Podczas swojego pobytu poprowadzą wykład na uniwersytecie, spędzą dzień w Uppsali z profesorem Knutem Ångströmem i, wbrew powszechnym opiniom, wspólnie zasiądą na scenie królewskiej Akademii Muzycznej<sup>6</sup>, gdzie wygłoszą przemówienie noblowskie. Maria Curie usłyszy ponadto pochwały ze strony szwedzkiej Ligi Kobiet.

W styczniu 1911 roku Maria Curie otrzymuje z rąk matematyka Gastona Darboux oraz fizyka i chemika Svantego Arrheniusa nominację do Nagrody Nobla z dziedziny chemii. Zostaje wybrana 8 listopada. Fizyk Georges Sagnac przesyła list z gratulacjami i dodaje: „Z tego co pamiętam, Pan Ångström ubolewał nad tym, że za pierwszym razem nie otrzymała Pani należytej części nagrody. Dlatego też, według niego, nic nie stoi na przeszkodzie, aby Nagroda Nobla została przyznana po raz drugi tej samej osobie, jeśli jej prace są godne uwagi”<sup>7</sup>.

Niestety, zawirowania w życiu prywatnym Marii Curie, a w szczególności jej romans z fizykiem Paulem Langevinem, stawiają pod znakiem zapytania wręczenie jej nagrody. Prezes Komitetu Noblowskiego z dziedziny chemii, Olof Hammarsten, i prezes Akademii Nauk urzędujący w 1911 roku, Erik Wilhelm Dahlgren, są zaniepokojeni tą sytuacją. 22 listopada Maria Curie sugeruje Svantemu Arrheniusowi, że lepiej będzie, jeśli do Sztokholmu nie pojedzie. Trzy dni później otrzymuje odpowiedź<sup>8</sup>, w której Svante uspokaja ją w kwestii podejścia do sprawy przez szwedzką prasę. Jednak już pierwszego grudnia zmienia zda-

<sup>5</sup> Archiwum, Mittag-Leffler Institutet, Djursholm.

<sup>6</sup> Wręczenie Nagrody Nobla miało miejsce w budynku królewskiej Akademii Muzycznej aż do roku 1925. Od 1926 roku odbywa się ono w dużej sali koncertowej zbudowanej przez architekta Ivara Tengboma.

<sup>7</sup> List z 12 listopada 1911 roku od Georges'a Sagnaca do Marii Curie, fundusz Curie, departament rękopisów, Francuska Biblioteka Narodowa.

<sup>8</sup> List z 25 listopada 1903 roku od Svantego Arrheniusa do Marii Curie, fundusz Curie, departament rękopisów, Francuska Biblioteka Narodowa.

nie i pisze, że zgodnie z wolą jego kolegów po fachu będzie lepiej, jeśli jednak nie pojawi się ona w Sztokholmie<sup>9</sup>.

5 grudnia Maria Curie odpisuje mu, że proces sądowy wszczęty przez panią Langevin przeciwko niej został wstrzymany, ponieważ Paul Langevin odszedł od swojej żony. Dodaje przy tym, że pojedzie do Sztokholmu na uroczystości. Uczona poprosiła również paru znajomych, aby ci napisali do swoich szwedzkich korespondentów. Jednocześnie sama wysłała kilka telegramów do Gösty Mittag-Lefflera. Jedna z jego odpowiedzi, wysłana 6 grudnia do Andrégo Debierne'a, ostatecznie ją podobno przekonała: „Podróż konieczna, aby uciąć plotki, że (Maria Curie) czuje się winna. Mittag-Leffler”<sup>10</sup>.

Maria Curie wybiera się do Sztokholmu ze swoją siostrą Bronisławą Dłuską i z córką Ireną. Wszystko odbywa się zgodnie z planem, a przynajmniej tak wynika z depeszy wysłanej przez francuskiego ambasadora do swojego ministra<sup>11</sup>. Pani Curie stara się odkryć powody, którymi kierował się Svante Arrhenius, robiąc gest wobec Mittag-Lefflera. Podejrzania wskazują na Instytut Pasteura, jednak nigdy nie udało mi się tego potwierdzić.

Jednym z najbardziej czarujących wydarzeń związanych z uroczystościami wręczenia Nagrody Nobla w 1911 roku jest bankiet zorganizowany 14 grudnia przez szwedzką sekcję Międzynarodowego Stowarzyszenia Kobiet z Wyższym Wykształceniem. Bierze w nim udział ponad trzysta kobiet, czyli połowa wszystkich chętnych. Bożonarodzeniowe dekoracje ozdabiają salę, a trio młodych kobiet śpiewa i wykonuje tańce ludowe. Prezeska Stowarzyszenia, doktor medycyny Karolina Widerström, wymienia korzyści, które rad wnosi do medycyny. Eva Ramstedt opowiada o swojej wizycie w laboratorium podwójnej noblistki, a Astrid Forsell-Gullstrand dedykuje jej poemat. Maria Curie wspomina ten bankiet w swojej autobiografii. Francuska sekcja Międzynarodowego Stowarzyszenia Kobiet z Wyższym Wykształceniem zostaje otwarta w 1920 roku i proponuje Marii Curie, aby została jego honorowym patronem, na co wyraża ona zgodę. Będzie pełniła tę funkcję do roku 1934, czyli aż do swojej śmierci. Setna rocznica bankietu była obchodzona w listopadzie 2011 roku w Sztokholmie.

W podsumowaniu warto wspomnieć o silnej i wszechobecnej mizoginii emanującej z francuskiego środowiska naukowego, co jednak nikogo już nie dziwi.

Maria Curie z pewnością mocno przeżywała wszystkie wydarzenia mające miejsce w kontekście jej dwóch nagród Nobla. Nigdy jednak nie odreagowywała tego publicznie. Podobnie jak w przypadku innych laureatów Nagrody Nobla, oczekiwano od niej wskazywania nowych kandydatów. Jednak nigdy więcej nie udzielała już odpowiedzi w tej kwestii, czego dowodem są formularze noblowskie przechowane w jej archiwach. W styczniu 1921 roku odpisała fizykowi i nobliście z 1920 roku Charles-Edouardowi Guillaume'owi, że nie może wesprzeć nominacji Jeana Perrina do Nagrody Nobla z fizyki: „Wiem, że w Sztokholmie liczy się przede wszystkim prezentacja kandydatów prowadzona przez Akademię”<sup>12</sup>. Był to jedynie pretekst. Tymczasem, zgodnie z regulaminem, Akademię nie mogą proponować własnych kandydatów do Nagrody Nobla.

<sup>9</sup> List z 1 grudnia od Svante'go Arrheniusa do Marii Curie, Akta Maria Curie, Archiwum, Mittag-Leffler Institutet, Frescati. Jedyna kopia tego listu znajduje się w archiwum, ponieważ Maria Curie wysłała go Göście Mittag-Lefflerowi.

<sup>10</sup> Archiwum, Instytut Mittag-Leffler, Djursholm.

<sup>11</sup> Depesza z 14 grudnia 1903 roku wysłana przez ambasadora Francji w Sztokholmie swojemu ministrowi, *Correspondance politique et commerciale 1897-1918*, NS, Szwecja, t. 15, s. 305, AMAE.

<sup>12</sup> Archiwum Charles-Edouard Guillaume, Fleurier.



# Dorota Zamojska

## Cezaria Anna Baudouin de Courtenay- -Vasmer-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa (1885–1967)

Cezaria Baudouin de Courtenay-Jędrzejewiczowa (1885–1967) należała do wąskiego grona kobiet naukowców czynnych w okresie międzywojennym. Na jej sukces złożyły się nie tylko wrodzone zdolności, wytrwałość i talent organizacyjny, ale i wiele korzystnych zbiegów okoliczności. Córka wybitnego językoznawcy, Jana Baudouina de Courtenay, z domu wyniosła niemały kapitał intelektualny, ale i wsparcie rodziny dla swych naukowych ambicji. Dzięki temu wsparciu – i wyjątkowym okolicznościom politycznej odwilży w Rosji po 1905 roku – zdołała ukończyć studia wyższe na Uniwersytecie Petersburskim. Jej zainteresowania pozostawały wówczas pod silnym wpływem osobowości ojca i ogniskowały się wokół kwestii językoznawczych – chociaż szybko poza zjawiskami językowymi zaczęła dostrzegać kulturowe, kierując swą uwagę na problematykę antropologiczną. Pracę zawodową rozpoczęła jako nauczycielka łaciny w gimnazjach żeńskich w Warszawie, jednak przeprowadzka do Wilna otworzyła przed nią możliwości pracy jako wykładowca akademicki – co udało się osiągnąć dzięki habilitacji na Uniwersytecie Warszawskim w 1922 roku. W latach następnych, najpierw jako zastępca profesora, a od 1929 roku profesor nadzwyczajny etnologii i etnografii Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, zorganizowała wileński ośrodek etnograficzny, nawiązała liczne więzi z lokalnymi stowarzyszeniami wspierającymi przemysł ludowy, stworzyła Muzeum Etnograficzne i rozpoczęła systematyczne badania terenowe miejscowego folkloru. W 1934 roku przeniosła się do Warszawy, gdzie uzyskała nominację na profesora zwyczajnego etnografii Polski Uniwersytetu Warszawskiego. Również Warszawa zawdzięcza jej zorganizowanie i ożywienie działalności tutejszej Katedry Etnografii, wyodrębnienie ze zbiorów państwowych Muzeum Etnograficznego, wykształcenie grona oddanych i utalentowanych uczniów.

Po wybuchu drugiej wojny światowej Cezaria Baudouin de Courtenay przez Rumunię wyjechała na Bliski Wschód, gdzie prowadziła badania naukowe i uczestniczyła czynnie w tworzeniu polskich instytucji naukowych: Towarzystwa Studiów Iranistycznych w Teheranie, Biura Studiów Bliskiego i Środkowego Wschodu, Polskiego Humanistycznego Instytutu Naukowego w Jerozolimie. Po wojnie osiadła w Anglii, gdzie działała m.in. w Polskim Towarzystwie Naukowym na Obczyźnie i Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie, którego rektorem była od 1958 roku.

Wiele komentarzy wzbudzało jej życie prywatne: trzykrotna mężatka w czasach, gdy rozwody były z trudem akceptowane społecznie, za każdym razem wybierała mężczyzn nieprzeciętnych: jej pierwszym mężem był Maksymilian Vasmer, kolega ze studiów w Petersburgu, a w przyszłości profesor w Berlinie i gwiazda światowej slawistyki, drugim – Stefan Ehrenkretz, działacz PPS, a następnie profesor dawnego prawa litewskiego na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie i ostatni tegoż Uniwersytetu rektor, trzecim – Janusz Jędrzejewicz, działacz PPS i POW, współpracownik Józefa Piłsudskiego, minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i premier RP. Niezyczliwi twierdzili, że pozycja zwłaszcza ostatniego małżonka nie pozostawała bez wpływu na naukową karierę Cezarii Baudouin de Courtenay. W takich sytuacjach zwykle odwołujemy się do wyroku upływającego czasu: w wypadku naszej bohaterki wypada on chyba korzystnie dla niej: jej prace są nadal wznawiane, a idee i koncepcje – wciąż żywe i cenione. Strona internetowa Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej UW wita nas jej zdjęciem jako „matki założycielki”.

Słowa kluczowe: Cezaria Anna Baudouin de Courtenay, Jan Baudouin de Courtenay, Stefan Ehrenkretz, Janusz Jędrzejewicz, Maksymilian Vasmer, etnografia, etnologia, slawistyka.

Mówiąc o kobietach aktywnych na polu nauki na przełomie XIX i XX wieku, zwykło się podkreślać siłę i wielość barier, jakie musiały one pokonać, by podjąć pracę naukową. Urodzona 2 sierpnia 1885 roku w Dorpacie (obecnie Tartu w Estonii), Cezaria Anna Baudouin de Courtenay na drogę naukową była niejako skazana już w kołysce. Jej ojciec, profesor gramatyki porównawczej Uniwersytetu Dorpackiego, a poprzednio uniwersytetów w Petersburgu i Kazaniu, był już wówczas postacią znaną nie tylko z racji nieprzeciętnych dokonań naukowych, ale i nietuzinkowej osobowości. Matka, Romualda z Bagnickich, należała do niezbyt jeszcze wówczas licznego grona kobiet z wyższym wykształceniem (ukończyła petersburskie Wyższe Kursy dla Kobiet, od nazwiska założyciela zwane bestużewskimi) i kontynuowała aktywność naukową, publikując artykuły i opracowania historyczne oraz kierując pracą samokształceniową kółka znajomych dorpackich Polek: „We wtorki i w soboty czytujemy starożytnych autorów polskich, żeby ich przecież poznać nie z podręczników, wypisów i recenzji jubileuszowych, ale bezpośrednio”<sup>1</sup>.

Niezwykli byli rodzice Cezarii, niezwykle było też miejsce, w którym przyszła na świat: Dorpat leżał w granicach imperium carów, nie był jednak miastem rosyjskim: grupę dominującą w nim stanowili nadbałtyccy Niemcy, a język niemiecki do niedawna był językiem wykładowym na tutejszym uniwersytecie (mającym zresztą opinię jednego z lepszych w Rosji i słynącym z liberalnej atmosfery oraz z młodzieńczej fantazji studentów). Mieszkańcy Dorpatu władać więc musieli zarówno językiem rosyjskim, jak i niemieckim, służba i lokalni handlarze mówili po estońsku, a w domu profesorstwa rozmawiano oczywiście po polsku. Taka wielojęzyczność stanowiła niezły trening umysłowy dla dzieci. Były one zresztą w dużej mierze zdane na siebie, jeśli chodzi o rozwój umysłowy – co nie znaczy oczywiście, by nie otrzymywały w tej dziedzinie wsparcia ze strony rodziców. „W domu nie teoretyzowano zbyt wiele, o ile chodzi o naukę dzieci” – wspominała jedna z córek profesora

<sup>1</sup> List R. Baudouin de Courtenay do A. Walickiego, 12 lutego 1887 roku, Biblioteka Narodowa w Warszawie, rkp. 2974.

rostwa. „Trzeba było po prostu chwycić wiedzę z powietrza [...]. Do szkoły posyłano nas dosyć późno, w wieku od dziesięciu do trzynastu lat, może z obawy, by nie starły się cenne indywidualności, a może ze strachu przed chorobami” (Małachowska 1973, s. 98). Toteż dzieci „łapały” wiedzę, skąd się dało: z książek zalewających profesorskie mieszkanie, od kolegów i uczniów ojca, ale i od dzieci dozorców i służby, z którymi znajomość popierała rodzice w ramach swych demokratycznych poglądów. Efekty uświadamiające czasem przerastały oczekiwania rodziny...

W 1893 roku cała rodzina przeniosiła się do Krakowa, gdzie profesor Baudouin de Courtenay objął Katedrę Gramatyki Porównawczej Języków Słowiańskich. Rodzice Cezarii zaangażowali się tu w różnorodne inicjatywy oświatowe, m.in. w prace krakowskiego Towarzystwa Szkoły Gimnazjalnej Żeńskiej. W tym bowiem czasie Kraków nie posiadał żeńskiego gimnazjum klasycznego, kobiety nie mogły więc uzyskać tu matury uprawniającej do wstępu na uniwersytet (Czajeczka 1990). Z czasem starania Towarzystwa o zarządzenie temu brakowi uwieńczone zostały sukcesem (Zachara 1937), dzięki czemu Cezaria mogła w 1898 roku rozpocząć naukę w nowo powstałym żeńskim gimnazjum. Przykładała się do pracy najlepiej, jak tylko mogła, ograniczana przez... ojca, który w trosce o higieniczny tryb życia zaordynował bezwzględny nakaz snu od 9.00 wieczorem<sup>2</sup>. Sporo czasu zajmowały też ćwiczenia muzyczne, ponieważ matka dbała o rozwijanie ujawnionego właśnie talentu pianistycznego córki, tak by w przyszłości mogła kontynuować naukę w konserwatorium (zauważmy, że karierę pianistki uznawała za pewniejszy chleb od nauki). Jednak sama Cezaria była już wtedy zdecydowana co do swego przyszłego zawodu: mając 10 lat stanowczo oświadczyła przyjaciółce, iż zostanie profesorem uniwersytetu (Małachowska 1973, s. 99). Wedle jej własnych słów „drogę uczoneści” wybrała „nieświadomie, instynktownie zupełnie”<sup>3</sup>. Jak się okazało, nie był to tylko młodzieńczy zapał. Wydaje się zresztą, że atmosfera domu rodzinnego sprzyjała rozwojowi ambicji intelektualnych dzieci: wszystkie (w tym cztery córki) uzyskały wyższe wykształcenie, a spośród czterech dziewczynek trzy w przyszłości zostały wykładowcami akademickimi (oprócz Cezarii – Zofia i Ewelina).

W 1900 roku rodzina musiała opuścić Kraków, gdzie prof. Baudouin de Courtenay stracił Katedrę (wedle jego własnych relacji – wskutek intryg konserwatywnej części profesury, oburzonej jego broszurą w sprawie tzw. fałszywej fasji, czyli... zaniżania zeznań podatkowych właścicieli nieruchomości w Krakowie, której publikację uznano za czyn wysoce niepatriotyczny, ułatwiający bowiem zaborcy ściąganie wyższych podatków z pobożnych krakowskich mieszczan. Bardziej jednak prawdopodobne, że niepokornego profesora uciszyć chciały władze węgierskiej części cesarstwa Habsburgów, zaniepokojone jego wystąpieniami w obronie wynaradawianej ludności słowackiej). Wiele uczelni gotowych było ofiarować Katedrę znanemu już wówczas wybitnemu językoznawcy, on jednak wybrał Uniwersytet w Petersburgu. Dla Cezarii oznaczało to m.in. trudności w dostępie do wyższego wykształcenia, w Rosji otwartego dla kobiet w bardzo ograniczonym zakresie. Jednak w burzliwym okresie rewolucji 1905 roku udało się jej jako wolnej słuchaczce ukończyć na Uniwersytecie Petersburskim studia na Wydziale Historyczno-Filologicznym i uzyskać

<sup>2</sup> R. Baudouin de Courtenay, *Uwagi o dzieciach i wspomnienia rodzinne*, grudzień 1898, Biblioteka Narodowa w Warszawie, rkp. 5750, k. 111.

<sup>3</sup> C. Baudouin de Courtenay do A. Gruszeckiej, rok 1909, Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, K.III-51, j. 360.

tw. dyplom I stopnia (uprawniający do starań o dalsze szczeble kariery akademickiej)<sup>4</sup>. Dopuszczenie kobiet do egzaminów końcowych stało zresztą pod znakiem zapytania do ostatniej chwili. Już następny rocznik studentek spotkał się z odmową. Świadomość niepewności sytuacji skłaniała Cezarię do wzmoczonych wysiłków, by studia ukończyć możliwie najszybciej, póki jeszcze jest to możliwe: „W ciągu trzech miesięcy ostatnich siedem razy mię egzaminowano z najróżniejszych przedmiotów, nic wspólnego po większej części z lingwistyką nie mających. [...] Oprócz tego napisałam spory referat w seminarium klasycznym u Żebielowa (Bóstwa solarne) [...]. Koleżanki moje i moc kolegów 2 lata jeszcze mają pozostać w uniwerze i bardziej powoli składać ofiary kaprysom szwarcowskiem<sup>5</sup>, ale ja wolałam za jednym zamachem zrzucić z siebie to jarzmo<sup>6</sup>. Ten moment wyzwolenia nastąpił w 1910 roku po obronie rozprawy *Język modlitewnika maryjnego wieku XVI wydane-go przez prof. Ptaszyckiego*. Temat pracy dyplomowej wskazuje, iż młoda kandydatka do stanu uczonego pozostawała jeszcze wtedy w kręgu inspiracji intelektualnych ojca. Należała do koła naukowego młodych lingwistów, kierowanego przez Jana Baudouina de Courtenay i tu właśnie poznała swego pierwszego męża, Maximiliana Vasmera<sup>7</sup>. Jednak szeroki zakres wykładów, których musiała Cezaria wysłuchać, chociaż na razie drażnił brakiem związku z lingwistyką, stanowiącą główny kierunek jej studiów, ułatwił poszukiwanie własnej drogi badawczej i odejście od „antropofonii” (tak zatytułowane były krakowskie wykłady Jana Baudouina de Courtenay) do antropologii. Zresztą nawet w najwcześniejszych swych pracach – podobnie jak ojciec – Cezaria widziała w języku przede wszystkim odbicie zjawisk społecznych i psychicznych.

Okres studencki dał Cezarii wiele przykładów upośledzonej pozycji kobiet, sama odczuwała ją podwójnie: jako kobieta w społeczeństwie zdominowanym przez mężczyzn i jako Polka w państwie rosyjskim. Nie dziwi więc jej zaangażowanie w prace stowarzyszenia studentek-Polek „Spójnia”, organizacji zajmującej się działalnością samokształceniową (w tym i „przygotowaniem parlamentarnym”), kulturalną, upowszechnianiem informacji o możliwościach kształcenia, stypendiach i ewentualnym zatrudnieniu (Bazyłow 1984, s. 391).

W 1909 roku Cezaria wyjechała do Królestwa Polskiego, by odwiedzić rodzinę ojca. Był to jej pierwszy pobyt na ziemiach centralnej Polski i pierwsze zetknięcie z rodakami z kraju. Wydaje się, że początkowe wrażenie było raczej przygnębiające: „W Polsce rzeczywiście ciasno jest i jakoś bardzo, bardzo smutno”<sup>8</sup>. Jedyłą otuchę czerpała z zetknięcia się na prowincji (w Radomskim), z młodzieżą o lewicowych zapatrywaniach, aktywną w niepodległościowej konspiracji. „Otuchy i wiary w ludzi i w polepszenie stanu rzeczy w niedalekiej przyszłości nabrałam w Radomiu, obcując z zieloną bardzo młodzieżą, uczniami handlowki, wielkimi zresztą bohaterami. Przy mnie wypuszczono kilku i przy mnie złapano”<sup>9</sup>.

<sup>4</sup> Materiały Cezarii Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej, Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, sygn. III-298, j. 12; Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Archiwum Akt Nowych w Warszawie, j. 3142.

<sup>5</sup> Aluzja do nazwiska ówczesnego (1908–1910) ministra oświaty Rosji, Aleksandra Schwartza (1848–1915).

<sup>6</sup> List Cezarii Baudouin de Courtenay do Kazimierza Nitscha, 7 marca 1909 roku, Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, sygn. K.III-51, j. 185.

<sup>7</sup> Maximilian Vasmer (1886–1962) profesor filologii słowiańskiej w Berlinie (następca Aleksandra Brücknera), założyciel i redaktor „Zeitschrift für Slavische Philologie”. Autor monumentalnego *Rosyjskiego słownika etymologicznego*.

<sup>8</sup> C. Baudouin de Courtenay do Anieli Gruszeckiej, 1909 rok, Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, sygn. K.III-51, j. 360.

<sup>9</sup> Tamże.

W 1910 roku Cezaria poślubiła kolegę ze studiów, Maximiliana Vasmera, w rok później oboje ruszyli w podróż do Grecji, gdzie mieli zbierać materiały do swych prac naukowych, po drodze zatrzymując się m.in. w Wiedniu i w Grazu, by na tamtejszych uniwersytetach słuchać wykładów Meringera i Kretschmera. Jednak nawet ta sentymentalna – i intelektualna zarazem – podróż nie uratowała małżeństwa. Cezaria dusiła się w roli wzorowej pani domu, dla której praca umysłowa stanowi jedynie rozrywkę. Rodzina młodego małżonka naciskała, by Cezaria zrezygnowała z pracy zawodowej (pojawiały się możliwości pracy w zawodzie nauczycielskim), ta zaś – przyzwyczajona do partnerskich stosunków w małżeństwie rodziców – nie chciała i nie potrafiła wyrzec się spełnienia własnych ambicji. Prawdopodobnie to ona właśnie podjęła decyzję o rozstaniu: „Postanowiłam wykonać radykalną operację – innego wyjścia nie ma [...] 3 lata omal już się mężę, udając szczęśliwą”<sup>10</sup>. Rozwód<sup>11</sup> – jak się zdaje – nastąpił za obopólną zgodą, M. Vasmer do końca życia utrzymywał przyjacielskie kontakty z rodziną Baudouin de Courtenay, a w tragicznych latach drugiej wojny światowej próbował nawet interweniować u władz niemieckich w obronie biblioteki Katedry Etnografii Polski UW, stanowiącej warsztat pracy (i zarazem dzieło) Cezarii<sup>12</sup>.

Po rozwodzie, a tuż przed wybuchem pierwszej wojny światowej, Cezaria wyprowadza się do Warszawy, gdzie podejmuje pracę nauczycielską w gimnazjach żeńskich prywatnych – czyli polskich. Co najmniej sympatyzuje z ruchem niepodległościowym, podobno nawet wiąże się z POW – o czym donosił „Ilustrowany Kurier Codzienny” (1934, nr 51). W tym czasie, jak sama pisała: „Wczuwała się w tętno wartkie życia narodowego, wyzwolonego, młodego, pełnego wiośnianych pędów”<sup>13</sup>. Gdzieś w promieniach tej patriotycznej sielanki spotkała zapewne Stefana Ehrenkreutza<sup>14</sup>, działacza PPS, wykładającego historię ustroju Polski w Towarzystwie Kursów Naukowych (półlegalny prywatny polski uniwersytet), a na powstającym właśnie Uniwersytecie Warszawskim dawne prawo sądowe polskie. W 1916 roku pobrali się, wkrótce też urodziło się ich pierwsze dziecko – córeczka Krystyna. Stefan Ehrenkreutz miał też córkę z pierwszego małżeństwa – Emilię. Przed Cezarią stanęły więc nagle nietatwe obowiązki żony, matki i macochy. Potrafiła im podołać, nie zaniedbując pracy w szkole i badań naukowych prowadzonych we współpracy z Towarzystwem Naukowym Warszawskim. Problematyka jej prac ewoluuje w tym czasie wyraźnie od lingwistyki ku kwestiom etnograficznym. Zajmuje się teraz analizą zabytków literatury ludowej, podań, bylin ruskich, jako odbicia stosunków międzykulturowych. Charakterystyczne, że w swych studiach nad tymi podaniami traktuje materiał literacki nie jako zapis – nawet upoetyzowany – faktów historycznych, lecz raczej zapis stosunku emocjonalnego do nich: „Wykładnikiem

<sup>10</sup> Cezaria Baudouin de Courtenay-Vasmer do Anieli Gruszeckiej-Nitschowej, 25 maja 1913 roku, Archiwum Nauki Polskiej Akademii Nauk – Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie, sygn. K.III-51, j. 360.

<sup>11</sup> Rozwód był możliwy dzięki temu, że ślub zawarto w obrządku ewangelickim.

<sup>12</sup> Opieram się na relacji asystenta Cezarii, Witolda Dynowskiego, przekazanej przez prof. Zofię Sokolewicz.

<sup>13</sup> C. Baudouin de Courtenay do Anieli Gruszeckiej-Nitschowej, b.d., Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, sygn. K. III-51, j. 360.

<sup>14</sup> Stefan Ehrenkreutz (1880–1945), historyk prawa, doktoryzował się na Uniwersytecie w Lipsku. Przed pierwszą wojną światową pracował w szkolnictwie średnim oraz w Archiwum Głównym Akt Dawnych. Za działalność w PPS był kilkakrotnie aresztowany przez władze rosyjskie. Po wojnie współdziałał przy organizowaniu archiwów państwowych. W sierpniu 1920 roku, służąc jako ochotnik w Wojsku Polskim, dostał się do niewoli radzieckiej, skąd udało mu się zbiec. Od 1920 do 1939 roku był profesorem dawnego prawa litewskiego na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie (był jego ostatnim rektorem), od 1930 roku kierował Instytutem Naukowo-Badawczym Europy Wschodniej w Wilnie. W lipcu 1945 roku aresztowany przez NKWD, zmarł w więzieniu w Wilnie.

przeszłości w tzw. «pamięci ludu» nie jest obiektywne wspomnienie pewnego faktu, lecz raczej reakcji uczuciowej przez niego wywołanej” (Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz 1918, s. 3). Tak więc w podaniach ludowych nie musi pojawić się opis najazdu, ale cechy najeźdźcy włączone zostaną do obrazu wroga jako takiego. Z tego też okresu datują się początki jej zainteresowań podaniami i wierzeniami hagiograficznymi (np. *Św. Cecylia, przyczynek do genezy apokryfów*) (Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz 1922). „Nie miała nauczyciela ani wzorów, idzie własnymi drogami. Jest ona psychicznym typem prawdziwego uczonego: nęci ją trud i ryzyko dróg, które trzeba samemu odnaleźć” (Bystroń 1929).

Po dramatycznych przeżyciach końca wojny, związanych z niewolą Stefana Ehrenkreutza, w 1921 roku rodzina przeniósła się do Wilna, gdzie na wskrzeszonym Uniwersytecie Wileńskim Stefan Ehrenkreutz objął Katedrę Dawnego Prawa Sądowego Polskiego i Litewskiego. Cezaria pracowała w Gimnazjum Państwowym im. E. Orzeszkowej jako nauczycielka i jednocześnie podjęła starania o habilitację, która pozwoliłaby jej poprowadzić wykłady na Uniwersytecie Stefana Batorego, gdzie Katedra Etnografii pozostawała nieobsadzona. „Marzę wprost o habilitacji” – pisała – „bo mam gorączkę od pomysłów różnych – i materiału sporo swego własnego. [...] Chcę się habilitować, żeby mieć warunki szczęśliwsze do pracy”<sup>15</sup>. Tu jednak okazało się, że sam zapal kandydatki nie wystarczy: lwowski ośrodek akademicki był przeciwny udzielaniu kobietom prawa wykładu<sup>16</sup>, w Warszawie zaślaniano się trudnością skompletowania kompetentnej w nowej dziedzinie nauki komisji, a w Krakowie nawet przyjaciele bąkali o nepotyzmie (Jan Baudouin de Courtenay zdołał powrócić ze zrewolucjonizowanej Rosji i został profesorem – wprawdzie tylko honorowym – na Uniwersytecie Warszawskim).

Upór kandydatki pokonał jednak uprzedzenia świata akademickiego. Habilitację (w zakresie etnologii ze szczególnym uwzględnieniem kultury duchowej) uzyskała w 1922 roku na Uniwersytecie Warszawskim. Zapytana podczas kolokwium o własną opcję naukową deklarowała: „Należę do szkoły neohistorycznej w badaniu eposu ludowego. [...] My treść uważamy raczej za literaturę i materiałem dla nas jest inscenizacja, nomenklatura, topografia itp.”<sup>17</sup>. Habilitacja pozwoliła dotychczasowej nauczycielce łaciny podjąć pracę na Uniwersytecie Stefana Batorego: od 1924 roku prowadziła tam wykłady i ćwiczenia, w 1927 roku została mianowana zastępcą profesora etnologii i etnografii.

Podjęła w tym okresie ożywioną działalność: wraz ze studentami prowadziła badania terenowe, szczególnie interesując się powiązaniem obrzędowości ludowej z cyklem wegetacyjnym<sup>18</sup>. Refleksja nad metodologią badań etnograficznych znajduje odbicie w wielu publikacjach (*Materiał naukowy i przedmiot etnologii*, „Lud” 1923, *O potrzebach etnologii w Polsce*, 1929), z których najpełniejszą i najdojrzalszą wydają się *Wskazówki dla zbierających przedmioty dla Muzeum Etnograficznego Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie*

<sup>15</sup> C. Ehrenkreutzowa do K. Nitscha, 13 lutego 1921 roku, Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, sygn. K.III-51, j. 191.

<sup>16</sup> Przygotowany w tym czasie przez Uniwersytet Lwowski projekt ustawy akademickiej przewidywał zamknięcie katedr uniwersyteckich dla płci pięknej (por. Zamojska 2009, s.166).

<sup>17</sup> C. Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutzowa do Kazimierza Nitscha, 18 grudnia 1922 roku, Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, sygn. K.III-51, j. 191.

<sup>18</sup> Zob. *Zwyczaje wiosenne ludu polskiego* (1927), *Ze studiów nad obrzędami weselnymi ludu polskiego* (1927, 1929), *Obrzędy weselne ludu polskiego jako forma dramatyczna* (1927), w: Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa 2005.

(1926), zrywające z wciąż żywym w Polsce pojmowaniem muzeum etnograficznego jako kolekcji osobliwości, nie mieszczących się w innych działach muzealnych. Cezaria podkreślała znaczenie typowości obiektów, opisu ich pochodzenia i przeznaczenia – bez których stają się one bezwartościowe naukowo, bez względu na walory estetyczne. Zwracała też uwagę na konieczność wyrobienia w adeptach etnologii postawy badawczej odmiennej od obowiązującej w innych naukach: „Przeciętny student uważa za rzecz bardziej godną swej inteligentkiej godności i za coś bardziej łatwego zreferowanie najtrudniejszej książki, bezkrytyczne oczywiście w wyniku, niż zrobienie opisu jednego z eksponatów muzealnych. Opis taki wymaga przecież samodzielnego rozejrzenia się w cechach badanego obiektu i zdania sobie sprawy z ich roli na tle struktury ogólnej przedmiotu” (Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz 1934, s. 83).

Utworzenie Muzeum Etnograficznego przy Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie było niewątpliwie zasługą i osiągnięciem Cezarii. Zaczątkiem zbiorów były eksponaty zgromadzone w 1925 roku na wystawę tkanin ludowych. Wykorzystywała też swoje kontakty z regionalnymi Towarzystwami Popierania Przemysłu Ludowego (była przewodniczącą Sekcji Naukowo-Artystycznej). W 1928 roku przygotowała wystawę etnograficzną na Targi Północno-Wschodnie w Wilnie. Od 1925 roku współpracowała z Komisją Antropologiczną Polskiej Akademii Umiejętności – powierzono jej redakcję tomu *Etnografia w Encyklopedii Polskiej* przygotowywanej przez Polską Akademię Umiejętności. Była współorganizatorem II Zjazdu Geografów i Etnografów Słowiańskich w 1927 roku. Przewodniczyła Polskiej Komisji Sztuki Ludowej przy Instytucie Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej<sup>19</sup>.

Nie zaniechała też pracy w stowarzyszeniach kobiecych – przewodniczyła wileńskiemu oddziałowi Stowarzyszenia Kobiet z Wyższym Wykształceniem (*Stowarzyszenie...* 1936). Nominację na profesora nadzwyczajnego uzyskała dopiero 19 listopada 1929 roku. Była to pierwsza w Polsce kobieca nominacja profesorska (Maria Skłodowska-Curie uzyskała jedynie tytuł profesora honorowego Uniwersytetu Warszawskiego).

Cezaria kierowała też Sekcją Etnograficzno-Geograficzną Instytutu Naukowo-Badawczego Europy Wschodniej, prowadziła ćwiczenia i wykłady z etnografii w Szkole Nauk Politycznych przy tym Instytucie i wchodziła w skład redakcji jego czasopisma „Balticoslavica”.

Tej ożywionej działalności nie towarzyszyło jednak powodzenie w życiu osobistym. W roku 1927 umiera tragicznie córka Ehrenkreutzów, Krystyna. Cezaria przechodzi załamanie psychiczne. Stosunki między małżonkami psują się coraz bardziej: „Nie trzeba przeciągać strun «obowiązku», bo to się staje przyczyną męki dla wszystkich nawet wtedy, gdy się leży i leży bez końca w jakiejś beznadziejnej nieskończoności i zachowuje najbierniej”<sup>20</sup>.

Jeszcze raz Cezaria decyduje się na „chirurgiczne” rozwiązanie problemu: rozwodzi się ze Stefanem Ehrenkreutzem i wraz z synami przenosi do Warszawy, gdzie obejmuje Katedrę Zwyczajną Etnografii Polski<sup>21</sup>. Złośliwi twierdzą, że Katedrę stworzono specjalnie dla niej i to nie w uznaniu jej wybitnych zasług naukowych: rzeczywiście, wkrótce po opusz-

<sup>19</sup> Sprawozdania Roczne USB, Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie, F. 175 (Uniwersytet Stefana Batorego), j. IA-313. Praca Cezarii *Zasadnicze zagadnienia sztuki ludowej i jej stosunek do życia współczesnego* została nagrodzona w 1932 roku przez Biuro Centralne Współpracy Intelktualnej przy Lidze Narodów (F. 175, j. IA-312).

<sup>20</sup> C. Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutzowa do Kazimierza Nitscha, 10 kwietnia 1934 roku, Archiwum Nauki Polskiej Akademii Nauk – Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie, sygn. K.III-51, j. 185.

<sup>21</sup> Nominacja z 25 stycznia 1934 roku, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Archiwum Akt Nowych w Warszawie, j. 3142.

czeniu Wilna Cezaria ponownie wychodzi za mąż, za Janusza Jędrzejewicza<sup>22</sup>, premiera i ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego, jednego z ważniejszych działaczy obozu sanacyjnego i... autora przeprowadzanej właśnie „reformy” szkolnictwa wyższego, w przekonaniu środowiska akademickiego sprowadzającej się do likwidacji ponad 50 katedr uniwersyteckich. Jędrzejewicz dla Cezarii rozwiódł się ze swą pierwszą żoną, rzeźbiarką Marią Stattler, i zrezygnował z urzędu. Trudno się dziwić, że reakcje opinii publicznej były mało przychylnie i nawet brutalne. W prasie katolickiej pisano, że Jędrzejewicz „[...] narzeczoną przeniósł z uniwersytetu wileńskiego do warszawskiego, zamianował ją profesorką zwyczajną i dyrektorką instytutu etnograficznego, który utworzył przy UW. [...] Jesteśmy głęboko zasmuceni jako Polacy-katolicy, że p. J. Jędrzejewicz wyrzekł się wiary swych ojców i rozwiódł się z dotychczasową prawowitą małżonką”<sup>23</sup>.

W Warszawie Cezaria kontynuuje swe badania nad kulturą wschodnich kresów Rzeczypospolitej, stara się też powtórzyć sukces wileńskiego Muzeum Etnograficznego i doprowadza do podpisania umowy, na mocy której zbiory etnograficzne Muzeum Narodowego zostają przekazane do nowo utworzonego Muzeum Etnograficznego<sup>24</sup>. Muzeum to ostatecznie było afiliowane przy Uniwersytecie Warszawskim, a jego kierownictwo objęła Cezaria Jędrzejewiczowa. W 1935 roku została też członkiem Państwowej Rady Muzealnej. Badania nad tańcami ludowymi zaowocowały prezentacją modeli polskich tańców ludowych na Wystawie Światowej w Paryżu w 1937 roku. W tym czasie przygotowywała też pracę na temat kultu św. Jerzego, który – jej zdaniem – wchłonął pogański kult bożka płodów rolnych Georgiosa (podobno gotowy już maszynopis spłonął w 1939 roku). Luźno związana jest ze Związkiem Pracy Obywatelskiej Kobiet, dla którego w 1936 roku przygotowuje wykład *Dwie kultury, dwie nauki*. W 1937 roku podpisała list protestacyjny w sprawie „getta ławkowego”<sup>25</sup>, co możemy uznać za przejaw odwagi i przekonania liberalnych, wpojonych jej jeszcze przez ojca, kandydata mniejszości narodowych na Prezydenta RP.

Okres względnego spokoju i równowagi duchowej zostaje brutalnie przerwany przez wybuch wojny. Wraz z mężem Cezaria ewakuowana jest najpierw do Rumunii, gdzie Janusz Jędrzejewicz wraca do zawodu nauczycielskiego (uczy matematyki w polskiej szkole średniej w Bukareszcie), a następnie, w wyniku zmiennych kolei wojny, oboje znajdują się na Bliskim Wschodzie. Tragizm sytuacji, która ich tu doprowadziła, nie przesłania Cezarii atrakcyjności regionu, w którym się znalazła. Dla etnologa ten obszar styku wielu kultur

<sup>22</sup> Janusz Jędrzejewicz (1885–1951), jedna z wybitniejszych postaci obozu piłsudczyków, przed pierwszą wojną światową uczył matematyki w prywatnych (polskich) szkołach w Warszawie i Klarysewie. Był działaczem PPS od 1904 roku, członkiem Komendy Naczelnej POW od 1916 roku, adiutantem Józefa Piłsudskiego w 1917 roku, następnie – do 1923 roku pracował w komórkach oświatowych Sztabu Głównego WP. W 1923 roku powrócił do pracy nauczycielskiej (dyrektor Seminarium Nauczycielskiego w Warszawie). W latach 1930–1935 był wiceprezesem Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem. Jako minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego (1931–1934) i premier (1933–1934) przeprowadził reformę oświaty (tzw. jędrzejewiczowską). Po wybuchu drugiej wojny światowej na emigracji w Rumunii, na Bliskim Wschodzie i w Londynie.

<sup>23</sup> Biblioteka Narodowa w Warszawie, rkp.10687, t. 1, k.115. Jeszcze dobitniej wyrażał się w swym dzienniku B. Żongolowicz: „Premier i minister oświaty tworzy katedrę kochance, po zwinięciu 50 katedr i usunięciu z nich szeregu profesorów, następnie kochankę, żonę profesora Uniwersytetu Wileńskiego odbiera mężowi, ta zaś zmienia wyznanie, otrzymuje od kochanka – premiera – ministra awans wynoszący 450 złp miesięcznie, kochanek wprowadza ją na katedrę dla pierwszej prelekcji” (por. Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk w Wilnie, F. 98, j. 1379).

<sup>24</sup> Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Archiwum Akt Nowych w Warszawie, j. 273, *Muzeum Etnograficzne w Warszawie*.

<sup>25</sup> M. Ossowska do M. Kridla, 11 grudnia 1937 roku, Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk w Wilnie, F. 115, *Materiały Manfreda Kridla*, j. 530.



dając niemiernie możliwości badawcze. Stara się więc zbierać materiały do własnych prac (wraca do tematu kultu św. Jerzego) i przekonać rodaków do wykorzystania przymusowego pobytu na Bliskim Wschodzie m.in. do zbierania materiałów mogących przyczynić się do odbudowy zniszczonych przez okupanta instytucji kulturalnych w kraju (zob. Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa 1944). Przede wszystkim jednak współuczestniczy w polskim życiu kulturalnym i naukowym na Bliskim Wschodzie. Od 1942 roku działa w Towarzystwie Studiów Iranistycznych w Teheranie, współtworzy Biuro Studiów Bliskiego i Środkowego Wschodu (od chwili wyjazdu Stanisława Swianiewicza w 1944 roku kieruje tym Biurem), inicjuje powstanie Polskiego Humanistycznego Instytutu Naukowego w Jerozolimie (1945 rok).

Rozwój sytuacji politycznej rozwiewa marzenia o powrocie do kraju. Dla żony sanacyjnego premiera i zamęconego w wileńskim więzieniu profesora nie będzie tu miejsca. W 1947 roku Jędrzejewiczowie przyjeżdżają do Anglii, gdzie Cezaria uczestniczy w samoorganizacji emigracyjnego środowiska naukowego: w założeniu Polskiej Rady Naukowej na Obczyźnie (1948 rok), która w roku 1950 przekształciła się w Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie. W jego ramach Jędrzejewiczowa powołała Komisję Etnograficzną (1953 rok) i do końca swych dni pełniła funkcję jej przewodniczącej. Była też jednym z współzałożycieli Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie. Wykładała na nim etnografię i etnologię od chwili jego otwarcia, a od 1958 roku pełniła obowiązki rektora tej uczelni. Była też członkiem zarządu Zrzeszenia Polskich Profesorów i Wykładowców na Obczyźnie (Londyn), członkiem Towarzystwa Historyczno-Literackiego w Paryżu i Royal Anthropological Institut of Great Britain and Ireland. W 1962 roku wykładała w Polskim Instytucie Naukowym w Montrealu, miewała też wykłady w Paryżu. Ostatnie lata życia spędziła w polskim pensjonacie „Antokol”. Tylko w ten symboliczny sposób wróciła do Wilna. Zmarła w Londynie 28 lutego 1967 roku. Pochowana została u boku męża, na cmentarzu Elmers End.

Jej dorobek naukowy w Polsce był mało znany – przynajmniej w epoce PRL. Zdecydowały o tym względy bardziej polityczne niż naukowe. W ostatnich latach jej byli uczniowie (a nawet ich uczniowie) podejmują trud przywrócenia tego dorobku polskiej nauce. Ukazują się wznowienia prac (m.in. zbiór *Łańcuch tradycji – teksty wybrane*, Warszawa 2005), które – jak się okazuje – nie utraciły swej wartości. Muzeum Etnograficzne zaprezentowało w 2011 roku wystawę lalek-modeli tańców ludowych, przygotowanych pod kierunkiem Cezarii na Wystawę Światową w Paryżu w 1937 roku.

Cezaria Jędrzejewiczowa była w okresie międzywojennym jedną z pierwszych polskich uczonych postępujących się pojęciami fenomenologii dla wyjaśnienia zjawisk kultury. Deklaracje na ten temat pojawiają się w kilku jej artykułach (1923–1924, 1937), a zastosowanie – przede wszystkim w rozważaniach o legendzie św. Cecylii i szkicu o ludowych obrzędach weselnych (1922; 1929). Nowatorstwo tej postawy docenili współcześni: „Zagadnienie to, po raz pierwszy sformułowane, bardzo istotne i ważne, wygląda tak: można rozpatrywać zwyczaj z punktu widzenia historycznego, można rekonstruować pierwotny system społeczny czy magiczno-religijny, z którym dany zwyczaj się łączy, ale obok tych, uznanych powszechnie postaw badawczych, możemy traktować jeszcze sam obrzęd jako formę, niezależnie od socjalnej czy magicznej treści, jako formę uzewnętrznienia pewnych treści, która może być sama przez się przedmiotem badań, gdyż występować może najrozmaiciej, podlega ewolucji, wykazuje mniej lub więcej planową kompozycję i.t.d.” (Bystron 1929).

W powojennych referatach, publikowanych w rocznikach Polskiego Towarzystwa Naukowego na Obczyźnie, a wygłaszanych na posiedzeniach Komisji Etnograficznej, pojawiają się informacje o studiach nad postaciami z polskich legend. W nich to na pierwszy plan wysuwa się skrupulatne poszukiwanie etymologicznych znaczeń, co można uznać za drogę do wyznaczania kształtujących się sensów zjawisk kultury.

W 1959 roku grono byłych współpracowników próbowało namówić Jędrzejewiczową do powrotu do kraju: „Powracamy do tej samej myśli i pragnienia, aby Droga i tak bardzo potrzebna Pani powróciła do nas i pomagała nam w trudnej pracy swoją wiedzą i doświadczeniem i współpracowała bezpośrednio w badaniach etnograficznych w Polsce” (Muzalewska-Aleksandrowicz 2007, s. 136). Pod listem znalazły się podpisy prof. Władysława Antoniewicza, doc. Anny Kutrzeby-Pojnarowej, prof. Józefa Gajka, prof. Kazimierza Moszyńskiego, Jadwigi Klimaszewskiej i Witolda Dynowskiego. W liście wspomina się też o akceptacji tej inicjatywy przez „czynniki oficjalne”. Odpowiedź adresatki była jednoznaczna: „Niestety ze względów zasadniczych przyjechać nie mogę. Śledzę jednak z oddali rozwój nauki polskiej i wszystkie jej przejawy, zdając sobie sprawę z Waszych wysiłków i osiągnięć w naszej dziedzinie wiedzy” (Muzalewska-Aleksandrowicz 2007, s. 136).

Lucjan Turkowski, bliski współpracownik i przyjaciel Cezarii Jędrzejewiczowej, napisał po jej śmierci w „Ludzie”: „Niepodobna ująć w słowach jej osobowości o niezwyklej kulturze osobistej i wielostronnych talentach, zarówno w dziedzinie nauki, jak też muzyki i sztuk plastycznych. Miała przy tym niezwyklej dar obcowania z ludźmi i szczególny urok w prowadzeniu wykładów, zwłaszcza seminaryjnych zebrań, z których najbardziej «privatissima» [...] dawały najwięcej natchnionych koncepcji i intuicyjnych rozwiązań trudnych zagadnień. Jak Sokrates wolała nauczać w kontaktach bezpośrednich, a nie w bezosobowej formie ogłaszanych druków. [...] Prawdziwa humanistka interesowała się żywo osiągnięciami swoich uczniów i nie szczędziła wysiłków, by umożliwić im zrealizowanie swoich prac i naukowych poczynić”.

## Literatura

**Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz C. 1918**

*Echa stosunków polsko-rosyjskich w Bylinach*, Warszawa.

**Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz C. 1922**

*Św. Cecylia, przyczynek do genezy apokryfów*, „Lud”, z. 2.

**Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz C. 1929**

*Ze studiów nad obrzędami weselnymi ludu polskiego*, Nakładem Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Wilnie, Wilno.

**Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz C. 1934**

*Zakład Etnologii Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie i jego zadania*, Wilno.

**Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa C. 1944**

*Wskazówki dla zbierających przedmioty dla muzeów i archiwów etnograficznych w Polsce*, Związek Harcerstwa Polskiego na Wschodzie, Jerozolima.

**Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa C. 2005**

*Łańcuch tradycji. Teksty wybrane*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Bazyłow L. 1984**

*Polacy w Petersburgu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków.

**Bystron J.S. 1929**

*Opinia o dorobku Cezarii Ehrenkreutz*, Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, j. 3142 (akta personalne C. Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej).

**Czajęcka B. 1990**

*„Z domu w szeroki świat...”. Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.

**Małachowska E. 1973**

*Jan Baudouin de Courtenay w życiu prywatnym: wspomnienia o moim ojcu*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 3, s. 91–104.

**Muzalewska-Aleksandrowicz H. 2007**

*Korespondencja Cezarii Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej z Marią Znamierowską-Prüfferową. Przyczynek do historii etnologii polskiej*, „Rocznik Muzeum Etnograficznego w Toruniu”, Toruń, t. 3, s. 119–142.

**Stowarzyszenie... 1936**

*Stowarzyszenie Kobiet z Wyższym Wykształceniem w latach 1926–1936*, Warszawa.

**Zachara J. 1937**

*Historia pierwszego na ziemiach Polski Gimnazjum Żeńskiego im. E. Plater w Krakowie (przemówienie na uroczystości czterdziestolecia)*, Drukarnia Polska F. Zemanka, Kraków.

**Zamojska D. 2009**

*Akademicy i urzędnicy. Kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915–1920*, Wydawnictwo Instytutu Historii Nauki PAN, Warszawa.

# Helena Krasowska

## Osiągnięcia Ewy Rzetelskiej-Feleszko (1932–2009) w zakresie światowej slawistyki

Ewa Rzetelska-Feleszko (1932–2009), profesor w Instytucie Sławistyki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Urodziła się w 1932 roku w Warszawie. Jest autorką około 340 publikacji, w tym kilku książek własnych, kilkunastu książek we współautorstwie.

Była też autorką koncepcji i redaktorem naukowym dwóch syntez onomastycznych: *Polskie nazwy własne. Encyklopedia* (1998) i *Słowiańska onomastyka. Encyklopedia*, t. 1 i 2 (2002, 2003), a także redaktorem kilku książek. Ponadto była członkiem krajowych i międzynarodowych organizacji naukowych, np. International Committee (Council) of Onomastic Sciences – ICOS, International Society for Dialectology and Geolinguistic. W niektórych gremiach polskich pełniła funkcje przewodniczącej lub członka prezydium. Prowadzone badania naukowe: dialektologia, onomastyka oraz historia języka polskiego i języków zachodniosłowiańskich, w tym zwłaszcza łużyckiego, kaszubszczyzny, dialektów pomorskich; wielokierunkowe badania onomastyczne dotyczące wielu kategorii nazewniczych i różnej problematyki: teoretycznej, strukturalnej, kulturowej; problematyka mniejszości narodowych i etnicznych; przewodniki językoznawcze – polonistyczny i slawistyczny.

Była ekspertem i recenzentem w Komisjach (m.in. Komisja Ustalania Nazw Miejscowych i Obiektów Fizjograficznych – KUNMiOF), recenzentem w przewodach doktorskich, habilitacyjnych i do tytułu profesora. Brała udział (z referatami) w około 30 kongresach i konferencjach międzynarodowych, ponadto w wielu konferencjach krajowych.

Słowa kluczowe: Ewa Rzetelska-Feleszko, slawistyka światowa, językoznawstwo slawistyczne, słowiańska onomastyka.

Miejsce kobiet w nauce jako przedmiot dociekań badawczych psychologii, socjologii, antropologii, filozofii, kulturoznawstwa czy tak modnych współcześnie *gender studies* prowadzi do wniosków nie zawsze akceptowanych i słusznych. Dowiodły tego przemiany kulturowe dokonujące się w społeczeństwach na przestrzeni wieków, a determinizm biologiczny, którym uzasadniano ograniczone możliwości kobiet do włączenia się do badań naukowych, okazał się pozbawioną realnych podstaw teorią. Osiągnięcia naukowe dwukrotnej noblistki Marii Skłodowskiej-Curie, która żyła w niełatwych czasach przełamywania

stereotypów kulturowych, stały się tego najlepszym przykładem – pokazały jednocześnie, że liczy się nie płeć, ale rezultat prowadzonych badań. Zaryzykowałabym twierdzenie, że determinantem losów badaczy, także kobiet, jest splot różnych okoliczności i ludzi napotkanych na życiowej drodze. Maria Skłodowska urodziła się w Warszawie w 1867 roku, w zniewolonej Polsce, kształtowało ją środowisko, a podjęcie decyzji o wyjeździe do Francji na dalsze studia przyspieszyło niespełnione uczucie. O późniejszym sukcesie zadecydowały jej cechy osobowe i wytrwałość, z jaką dążyła do realizacji celów naukowych.

Właśnie w kontekście pozostawionego dorobku, a przy tym splotu okoliczności życiowych, jakie determinowały los badacza, chciałabym przedstawić postać wybitnej polskiej slawistki, która oddała niezaprzeczalne zasługi dla rozwoju badań dialektologicznych i onomastycznych. Profesor Ewa Rzetelska-Feleszko żyła w latach 1932–2009, była cenionym ekspertem w zakresie językoznawstwa slawistycznego. Świadczy o tym jej bogaty dorobek naukowy, obejmujący szeroką skalę procesów zachodzących w językach słowiańskich. Nowatorski charakter jej badań dowodzi, że pozostaje nadal niekwestionowanym autorytetem naukowym, a jej osiągnięcia badawcze służą nie tylko młodym adeptom w zgłębianiu problematyki kaszuboznawczej, dialektologicznej czy onomastycznej, ale także szerokiemu gronu badaczy na całym świecie.

Zanim pochyłę się nad dorobkiem uczoney, chciałabym zauważyć, że w jej przypadku, podobnie jak w przypadku Marii Skłodowskiej-Curie, wybór drogi życiowej i kierunek badań determinowały okoliczności, w jakich przyszło jej żyć. Ewa Rzetelska-Feleszko urodziła się, podobnie jak Maria Skłodowska, w Warszawie, w rodzinie inteligentnej, ale już w wolnej Polsce – była córką harcmistrza Aleksandra Kamińskiego, wybitnego pedagoga, który przeszedł do historii także jako autor *Kamieni na szaniec*, książki o Powstaniu Warszawskim. Jej matka, Janina z domu Sokółowska, była archeologiem. Przyszła slawistka, Ewa Rzetelska-Feleszko dorastała, poznając okropieństwa wojny, a później zniewolenie swojego kraju. Niełatwy był powojenny okres, w którym przyszło jej wybierać kierunek studiów. Interesowała się etnografią, ale w roku, kiedy miała podjąć studia, ten właśnie kierunek na Uniwersytecie Łódzkim zamknięto, wybrała więc filologię polską. W mrocznych czasach stalinizmu w Polsce specyfika kierunku studiów ewokowała z kolei wybór między językoznawstwem a literaturoznawstwem, które wymagało określenia ideologicznego. E. Rzetelska-Feleszko, chcąc uniknąć w swojej pracy marksistowskich nurtów dominujących w literaturoznawstwie, wybrała językoznawstwo. Stopień magistra filologii polskiej ze specjalizacją językoznawczą uzyskała w 1955 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim na podstawie pracy *Nazwiska kujawskie w XVI–XVII wieku*. W Krakowskiej Szkole wybitnych uczonych (Tadeusz Milewski, Jerzy Kuryłowicz, Tadeusz Lehr-Spławiński, Witold Taszycki, Kazimierz Nitsch) poznała arkana wiedzy z językoznawstwa slawistycznego, które ukierunkowały jej późniejsze zainteresowania. Jej praca doktorska, pisana pod opieką profesora Zdzisława Stiebera, *Dawne słowiańskie dialekty województwa koszalińskiego. Najstarsze zmiany fonetyczne* została obroniona w 1971 roku w Instytucie Słownoznawstwa Polskiej Akademii Nauk w Warszawie (Rzetelska-Feleszko 1973). Właśnie z tą placówką naukową profesor E. Rzetelska-Feleszko związała się na początku swej pracy zawodowej (w 1955 roku) i tu przez całe swoje życie prowadziła badania. W 1978 roku zdobyła stopień doktora habilitowanego na podstawie rozprawy *Rozwój i zmiany toponimicznego formantu -ica na obszarze zachodniosłowiańskim* (Rzetelska-Feleszko 1978).

Trzy pierwsze artykuły drukowała pod nazwiskiem panińskim Kamińska. Kolejne prace, do pozycji dwudziestej szóstej, opublikowała jako Ewa Kamińska-Rzetelska, przyjęła bowiem nazwisko swego męża. Natomiast wszystkie późniejsze pozycje zostały wydane pod nazwiskiem Ewa Rzetelska-Feleszko. Uwidaczniają się w tym losy osobiste badaczki, która po pierwszym małżeństwie związała swe losy z językoznawcą, bałkanistą Kazimierzem Feleszko.

Początki prac badawczych sławistki oscylują wokół problematyki kaszubskiej. Ten rejon Polski, gdzie zachowała się ludność mówiąca własnym słowiańskim językiem, stał się źródłem jej dociekań dialektologicznych. Rezultatem badań prowadzonych przez Zespół Zakładu Słowianoznawstwa PAN pozostał *Atlas językowy kaszubszczyzny i dialektów sąsiednich* (zob. *Atlas językowy...* 1964–1978). Ewa Rzetelska-Feleszko przygotowywała mapy do dziesięciu tomów tego piętnastotomowego dzieła, które wpisuje się w nurt badań poświęconych istniejącym w Europie językom mniejszości etnicznych. Badaczka opracowała także partię kwestionariusza *Atlasu*, dotyczącą nazw własnych, i na podstawie zebranych materiałów wydawała kolejne artykuły prezentujące typy kaszubskich nazwisk, nazw jezior, nazw wsi kończących się formantem *-owy*, jak *Tuszkowy* (Rzetelska-Feleszko 1963). *Atlas* ten jest do dziś jedną z najcenniejszych prac, które utrwaliły język Kaszubów z ubiegłego stulecia. Dziś jego wartość jest nieoceniona, gdyż współcześnie prac typowo dialektologicznych – ze względu na zmiany społeczne – w zasadzie się nie prowadzi.

W 1958 roku ukazała się pierwsza książka uczoney, która powstała we współautorstwie z Jadwigą Pałkowską (obecnie Zieniukową), *Z historii badań nad gwarami kaszubskimi* (Rzetelska-Feleszko, Pałkowska 1958). Autorki skrupulatnie przedstawiły w niej problemy badawcze dotyczące języka kaszubskiego, omówiły literaturę przedmiotu, sporą część pracy poświęcając zagadnieniom ujętym we wspomnianym *Atlasie*. Poza tym dokładnie opisały metody i sposób zbierania materiału, a także zakreśliły teren badawczy i siatkę punktów, gdzie miały być prowadzone badania materiałowe do *Atlasu kaszubskiego*. Wtedy też coraz wyraźniej zaznaczyło się u młodej jeszcze badaczki zainteresowanie nazewnictwem, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki hydronimicznej, której w zasadzie była wierna przez całe swoje naukowe życie. W dużej mierze wiązało się ono z nazewnictwem Pomorza. Wymierną konsekwencją prowadzonych przez E. Rzetelską-Feleszko badań było objęcie przez nią w 1972 roku kierownictwa Pracowni Onomastycznej Instytutu Sławistyki PAN. W programie teje Pracowni znalazły się przede wszystkim badania nad słowiańską toponimią Pomorza Zachodniego sprzed germanizacji tych terenów. W latach 1972–1977 zespół badawczy, do którego wchodził znany dziś językoznawca Jerzy Duma, opracował *Nazwy rzeczne Pomorza między dolną Wisłą a dolną Odrą*, obejmując także Kaszuby (Rzetelska-Feleszko, Duma 1977). W latach 1977–1996 prowadzone były dalsze prace dotyczące odtworzenia słowiańskich (pomorskich) nazw miejscowych. Ogłoszono trzy tomy: *Dawne słowiańskie nazwy miejscowe Pomorza Środkowego* (Rzetelska-Feleszko, Duma 1985), *Dawne słowiańskie nazwy miejscowe Pomorza Szczecińskiego* (Rzetelska-Feleszko, Duma 1991) we współautorstwie z Jerzym Dumą oraz tom *Językowa przeszłość Pomorza Zachodniego na podstawie nazw miejscowych* (Rzetelska-Feleszko, Duma 1996), obejmujący syntezę problematyki fonetycznej, słowotwórstwo nazw miejscowych i leksykę zawartą w nazwach. Ponadto E. Rzetelska-Feleszko opublikowała studium *Pomorze Zachodnie. Nasz język dawniej i dziś* (Rzetelska-Feleszko 1986). W swoich dotychczasowych książkach badaczka zajęła się głównie odtworzeniem pomorskich nazw miejscowych i rzecz-

nych oraz – na ich podstawie – rekonstrukcją dawnych słowiańskich dialektów Pomorza Zachodniego (por. Rzetelska-Feleszko 1973; Rzetelska-Feleszko, Duma 1977; 1985; 1991; 1996). Prace te wpisywały się w nurt międzynarodowych studiów nad językami. Ich efektem były dwa tomy autorskie poświęcone hydronimii Pomorza Zachodniego (Rzetelska-Feleszko 1987) oraz wolumin napisany wspólnie z Adamem Wolffem, *Mazowieckie nazwy terenowe do końca XVI wieku* (Rzetelska-Feleszko, Wolff 1982), jakie ukazały się w ramach serii *Hydronymia Europaea*, wydawanej w Stuttgarcie.

W związku z pracami dotyczącymi onomastyki polskiej i słowiańskiej powstały także jej liczne rozprawy naukowe, artykuły, recenzje i inne publikacje. E. Rzetelska-Feleszko zajmowała się także onomastyką łużycką i kaszubską, strukturami zachodniosłowiańskimi (m.in. książka *Rozwój i zmiany toponimicznego formantu -ica na obszarze zachodniosłowiańskim*, 1978), onomastyką macedońską.

Od roku 1996 prowadziła prace nad gromadzeniem materiałów i przygotowaniem słownika *Nazwy terenowe Pomorza Zachodniego zawierające elementy słowiańskie*, opartego na niepublikowanych materiałach archiwalnych. Poświęcała temu tematowi kolejne artykuły i książki. Słownik ten (t. 1 ukazał się w 2008 roku) zawiera dawne nazwy terenowe o etymologii słowiańskiej, a także zbiór map ukazujących lokalizację tych nazw wraz z zasięgami poszczególnych leksemów służących jako podstawy nazw terenowych (Rzetelska-Feleszko, Duma 2008).

Wieloletnie badania, wymagające wiedzy historycznej, archeologicznej i socjolingwistycznej, doprowadziły uczoną do odkrycia, iż: „Czas germanizacji decyduje o stopniowym zanikaniu dawnych pomorskich nazw terenowych i zastępowaniu ich przez nazwy niemieckie wprowadzane przez niemieckich osadników, używane także przez ziemczonych potomków Pomorzan. Pomimo tego faktu jest rzeczą zdumiewającą, że garść dawnych nazw pomorskich mogła przetrwać nawet 500 lat; mniej dziwi, że więcej nazw o etymologii słowiańskiej zachowało się w środkowej i wschodniej części naszego obszaru” (Łesiów, Olejnik 2005, s. 145–158).

Na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia w bibliografii Ewy Rzetelskiej-Feleszko widnieją prace z zakresu języków łużyckich. Zetknięcie się z tą problematyką zaczęło się od udziału w rozpoczęciu badań nad atlasem gwar łużyckich. Z każdym rokiem powstawały kolejne nowe artykuły. Uczona wspomina ten okres następująco: „Na Łużycach oczywiście byłam od tego czasu szereg razy [od 1960 roku – HK], między innymi na trzech kursach łużyckich, chyba w drugiej połowie lat siedemdziesiątych. Poza tym wyjeżdżałam dosyć często na coś, co się nazywa «wyjazdem badawczym». Za każdym razem udawało mi się podchwycić jakiś temat, który mi proponowali Frido Michalk i Helmut Faska. Czasem z ich materiałów, zebranych do atlasu, na przykład nazwy mieszkańców wsi na Dolnych i Górnych Łużycach. Nazwy te są zróżnicowane pod względem słowotwórczym, więc to jest interesujące. Zajęłam się też nazwami rodzinnymi, żon i dzieci na Łużycach Dolnych i Górnych” (Rzetelska-Feleszko 2004, s. 123). Horyzont badawczy i zainteresowania naukowe slawistki ciągle się poszerzały. Brała udział w kongresach slawistycznych, konferencjach międzynarodowych i krajowych, żywo reagowała na zmiany nazw własnych w świecie.

Za najważniejsze swoje dokonanie uważała dwa wielkie dzieła, nad którymi spędziła ostatnie lata życia: *Polskie nazwy własne. Encyklopedia* (1998) i *Słowiańska onomastyka. Encyklopedia*, t. 1 i 2 (2002, 2003). Była autorką koncepcji i redaktorem naukowym dwóch

światowych syntez onomastycznych. W przedmowie do pierwszej encyklopedii napisała: „Onomastyka jest działem wiedzy o języku. Ponieważ jednak nazwy własne (osób, wsi, narodów, jak również wszystkie inne) są ściśle związane z miejscem i czasem ich powstania, a także z kulturą, która je zrodziła – są zawsze świadectwem swej epoki. Jako świadkowie różnych stuleci i regionów nazwy własne mówią o ziemi, wodach, roślinach i zwierzętach – dzikich i hodowlanych – a także o ludziach. To, co dla człowieka w danej epoce stanowiło szczególną wartość, znalazło odzwierciedlenie w imionach, nazwiskach albo w nazwach pól i wsi” (Rzetelska-Feleszko, red. 1998, s. 9). Badaczka zaznacza także, iż to właśnie nazwy są silnie związane z całokształtem ludzkiej kultury materialnej i społecznej. Encyklopedia ta jest swoistym kompendium wiedzy o nazwach, głównie na gruncie polskim. Szczegółowo przedstawiono w niej problem teorii nazw własnych oraz omówiono gramatykę nazw własnych. Jeden z najważniejszych rozdziałów tego dzieła został poświęcony kierunkom i metodologii badawczej. Znajdujemy w nim dokładne informacje na temat historii i dzisiejszego stanu onomastyki w Polsce. Uwagę zwracają rozdziały dotyczące nazw osobowych i geograficznych. Do innych kategorii nazw własnych zaliczono m.in. zoonimie – nazwy zwierząt, nazwy obiektów i instytucji związanych z nowoczesną cywilizacją – chrematonimy, nazwy własne w literaturze pięknej, nazwy własne w przekładzie literackim. Bardzo ważne z punktu widzenia naukowego jest zawarte w omawianej encyklopedii nazewnictwo obszarów pogranicznych, ponieważ uwidacznia ono zapożyczenia i interferencje z sąsiednich języków, narodów, kultur.

Wspomniana praca jest swoistym kompendium wiedzy na tematy związane z nazwami własnymi w Polsce. Celem naukowym było przedstawienie syntezy nazewnictwa słowiańskiego w całości oraz wyodrębnienie specyfiki nazewnictwa w różnych krajach słowiańskich. Treść wydanych książek wykazała zarówno zasadniczą spójność nazewnictwa (imiona, nazwy wsi, nazwy rzek), jak i, co jest zrozumiałe – określone podziały językowe, ponadto procesy uniwersalne i tendencje regionalne oraz zjawiska lokalne.

Badania onomastyczne mają w świecie duże znaczenie, a zainteresowanie nimi wzrasta m.in. dlatego, że są to badania interdyscyplinarne, łączące nauki historyczne, geograficzne, kulturoznawcze, religioznawcze. *Słowiańska onomastyka. Encyklopedia*, t. 1 i 2 (2002, 2003), składa się z 24 rozdziałów, które są poświęcone problemom merytorycznym, np. imiona, nazwiska, nazwy wsi. W każdym z rozdziałów znajduje się opis danej kategorii nazw w następujących 11 krajach: Białoruś, Bułgaria, Chorwacja, Czechy, Macedonia, Polska, Rosja, Serbia, Słowacja, Słowenia, Ukraina oraz w regionach Łużyce i Połabie. Kompendium wzorowane jest na światowych pracach naukowych z różnych dziedzin, m.in. z socjologii, językoznawstwa. W książkach został osiągnięty porównywalny opis nazewnictwa słowiańskiego we wszystkich krajach słowiańskich. Ich walorem jest znakomita synteza. *Słowiańska onomastyka* to pierwsze i unikatowe dzieło naukowe w ramach jednego regionu etniczno-językowego. Autorzy poszczególnych tekstów to najwybitniejsi specjaliści w dziedzinie onomastyki swojego kraju, wybitni uczeni sławiści, autorzy licznych prac w tym zakresie. Posiadane przez nich kwalifikacje zapewniły wysoki poziom naukowy opracowania.

We wprowadzeniu do tej dwutomowej encyklopedii Ewa Rzetelska-Feleszko zauważa, że stanowi ona: „[...] ważną pozycję, przede wszystkim dla badaczy nazewnictwa krajów słowiańskich. Pokazuje autorom z różnych regionów i krajów wielość dróg, na które wkroczyło prastowiańskie nazewnictwo osobowe i geograficzne po rozpadzie wspólnoty. Po-



zwala zobaczyć nazwy własnego kraju i języka w innej, szerszej perspektywie. Uprzytamnia ogromny wpływ czynników pozajęzykowych, tj. etnicznych, historycznych, kulturowych (w tym religijnych i cywilizacyjnych) na kształt i zmiany nazw własnych. Zwraca uwagę na konieczność uwzględniania przez badaczy nie samej tylko struktury nazw i powierzchniowej semantyki, lecz różnych aspektów nazewnictwa związanych z ludźmi, ich psychiką i systemem wartości oraz z warunkami, w jakich się ono ukształtowało, unaocznia białe plamy domagające się wypełnienia” (Rzetelska-Feleszko, Duma, Cieslikowa 2002, s. XIV).

Warto zauważyć, że *Słowiańska onomastyka* to całkowicie nowe i oryginalne dzieło, w którym zostały zawarte dobrze uporządkowane syntezы słowiańskie, a także zweryfikowane dotychczasowe poglądy. Jest ono ważne nie tylko dla onomastyki słowiańskiej, ale stanowi ważną część dorobku nauki światowej.

Czasopismo „Onomastica”, prowadzone początkowo przez Kazimierza Rymuta i Aleksandrę Cieslikową, zajmuje wysoką pozycję w Polsce i na świecie. To niezastąpione źródło wiedzy dla osób zajmujących się nazwami. Sięga do niego każdy szanujący się badacz nazewnictwa w Polsce i badacz słowiańskiej onomastyki z innych krajów. Właśnie w tym czasopiśmie profesor Ewa Rzetelska-Feleszko publikuje swoje nowe prace. Opisała między innymi problem związków pomorsko-wielkopolskich na podstawie nazw miejscowych (1989 rok) i rzecznych (1980 rok), pokazała główne etapy rozwoju angielskiego nazewnictwa miejscowego (1989 rok), zastosowała nowe metodologie w ujęciu dotyczącym współczesnych imion katolickich na Łużycach (1996 rok), wydała wiele artykułów o dzisiejszych nazwach firm w Polsce (1998 rok). W kolejnych numerach „Onomastica” zamieszczono wiele napisanych przez nią recenzji książek (polskich, niemieckich, serbskich, macedońskich), a ponadto sprawozdania z kongresów i konferencji.

Kolejna dziedzina, która stała się ważna w badaniach naukowych uczonej, to onomastyka kulturowa, która otwiera nowe, zachęcające perspektywy badawcze. Poszukując korzeni historycznych i kulturowych w starszych kategoriach nazw oraz motywacjach kulturowych nazw nowszych, E. Rzetelska-Feleszko zajęła się m.in.:

- pokazaniem, że różnice we frekwencji europejskich nazw miejscowych typu *Święta Katarzyna*, *San Marino* ściśle wiążą się z czasem przyjęcia przez poszczególne kraje chrześcijaństwa i z okresem silniejszego lub słabszego kultu świętych;
- pokazaniem, jak zmieniły się konotacje związane z nazwą *Żyd*, *Żydzi* w porównaniu z jej genezą i pierwotnym znaczeniem;
- prześledzeniem wpływu nazw własnych narodów i nazw własnych mniejszości narodowych lub etnicznych na poczucie własnej tożsamości, a także obserwacją symbolicznej funkcji tych nazw;
- pokazaniem, jakie aspiracje klasy średniej kryją się w dzisiejszych nazwach sklepów i firm;
- jak odcisnął się okres realnego socjalizmu i gospodarczej zależności od ZSRR na nazwach obiektów handlowych.

W kolejnej książce, *W świecie nazw własnych*, slawistka poddaje obserwacji pewne nowe grupy i rodzaje nazw własnych, poszukując ich kulturowej genezy i pełnionych przez nie dodatkowych funkcji (Rzetelska-Feleszko 2006b). Towarzyszące nazwom własnym konteksty i skojarzenia wpływają bowiem na modyfikację funkcji pierwotnych (por. np. nazwy miejscowe budzące emocje negatywne lub pozytywne, nazwy miejskie o konotacjach politycznych). Problemy społeczne, zmiany cywilizacyjne znajdują wyraz i w treściach se-

mantycznych nazw i w ich doborze przy nazywaniu nowych obiektów. Ujawniła tutaj także nowe procesy i tendencje, np. „uczłowieczenia” domowych psów i kotów. Uczona zauważa, iż na nazwy własne można patrzeć z różnego punktu widzenia. Jednym z kierunków może być kierunek filologiczny, tzn. taki, który koncentruje się na nazewnictwie historycznym, przede wszystkim stawia sobie za cel odtworzenie cech fonetycznych i słowotwórczych języka polskiego i jego dialektów, w tym spostrzeganie zmian językowych. Innym kierunkiem był strukturalizm, w którym żywotność i duża frekwencja jednych form i kategorii powodowała zanik innych form. Szkoła strukturalistyczna odcisnęła na onomastyce nie tylko polskiej, ale także europejskiej silne i trwałe piętno. Trzecim kierunkiem jest onomastyka kulturowa, której Ewa Rzetelska-Feleszko poświęciła swoją książkę i kilka wcześniej wydanych artykułów.

Interesowały ją wszystkie nazwy, niektóre powstawały w czasie zmian politycznych, co zostało szybko uchwycone przez badaczkę. Temu tematowi poświęciła kilka rozpraw. Szczególnie interesujące wyniki zostały przedstawione w analizie nazw własnych sklepów i firm (handlowych, usługowych). Zmiana systemu politycznego i gospodarczego w Polsce, Czechach, Słowacji i w byłej Jugosławii w latach 1990–1991 oraz liberalizacja gospodarki sprawiły, że w krajach tych lawinowo zaczęły powstawać tysiące nowych sklepów i firm. W ustroju komunistycznym większość sklepów i firm miała nazwy schematyczne, opisowe, bezbarwne, np. *Spółdzielnia Spożywców*, *Miejski Handel Detaliczny*, *Zakłady Odzieżowe*. Później powstała potrzeba utworzenia tysięcy nazw mających charakter reklamowy. Twórcami nazw stali się właściciele sklepów i przedsiębiorstw. Nazwy własne okazują się więc odzwierciedleniem aspiracji, upodobań i kultury niższej klasy średniej.

Autorka zebrała nazwy sklepów i firm z wielu miast krajów „wschodnich”: Berlina Wschodniego i Lipska (byłe NRD), Bratysławy (Słowacja), Pragi (Czechy), ze Skopje (Macedonia), z Warszawy i Łodzi (Polska). Porównała je z odpowiednimi nazwami reprezentującymi miasta i kraje „zachodnie”: Zachodni Berlin (RFN), Birmingham (Anglia), Florencja (Włochy). Pomiedzy krajami „wschodu” i „zachodu” zauważyła w tym zakresie i duże różnice (zwłaszcza w strukturze nazw własnych sklepów i firm), i pewne podobieństwa. Interesująca jest frekwencja nazw pochodzenia angielskiego w Europie kontynentalnej, a także innych nazw „obcych”. Gdy chodzi o nazwy firm – szczególnie charakterystyczne w krajach postkomunistycznych są struktury złożone, obce językom słowiańskim, tzw. zlepkowce typu polskich nazw *Polmed*, *Magform*, *Chefa*, *Sealed*. Odpowiedź na pytanie: skąd przyszły „zlepkowce”, nie jest prosta.

Zajmowała się także tematyką językoznawstwa wobec migracji. W badaniach dotyczących migracji językoznawcy uczestniczą, wnosząc materiał, którym się posługują, tj. fakty językowe: zbadane zapożyczenia oraz dokumentację dostarczaną przez nazwy własne: osobowe i geograficzne (tu zwłaszcza przez nazwy miejscowe). Dane językoznawcze pomagają w ustalaniu czasu, zakresu i zasięgów poszczególnych migracji, a także ich nasilenia. W wielu wypadkach pozwalają (gdy materiały są szczególnie bogate) uchwycić przebieg badanych procesów.

Ewa Rzetelska-Feleszko podjęła także temat migracji o charakterze osadniczym, osadniczo-cywilizacyjnym, migracji motywowanych politycznie, migracji i przesiedleń wewnątrz dużych imperiów, migracji zarobkowych i społecznych. Podała liczne przykłady tego zjawiska, sięgając do problematyki słowiańskiej lub polskiej w historycznych i obecnych granicach Polski oraz problematyki polskich pograniczy (Rzetelska-Feleszko 2006a, s. 79–89).

Wiele uwagi poświęciła również mniejszościom narodowym, etnicznym, regionalnym, nie pomijając rozumienia „małych i dużych ojczyzn”. W nazwach odzwierciedlała identyfikację i tożsamość narodów i wspólnot, nawiązując m.in. do tematyki związanej z globalizacją i współczesnym światem, z zachodzącymi przemianami społecznymi, politycznymi, kulturowymi, a wreszcie językowymi.

Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół dialektologii, onomastyki i historii języka polskiego i języków zachodniostowiańskich, w tym zwłaszcza łużyckiego, kaszubszczyzny, dialektów pomorskich; prowadziła wielokierunkowe badania onomastyczne dotyczące różnych kategorii nazewniczych i różnej problematyki: teoretycznej, strukturalnej, kulturowej; problematyki mniejszości narodowych i etnicznych; wydała przewodniki językoznawcze: polonistyczny i slawistyczny.

Była ekspertem i recenzentem w różnych komisjach, recenzentem w przewodach doktorskich, habilitacyjnych i do tytułu profesora. Brała czynny udział w kongresach i konferencjach międzynarodowych, a także w wielu konferencjach krajowych.

Slawistyka światowa zawdzięcza Ewie Rzetelskiej-Feleszko ogromny dorobek naukowy, z którego będą korzystali badacze z różnych stron świata. Takim sposobem Profesor wypełniła bibliografię slawistyczną bogatą i bardzo cenną literaturą przedmiotu.

Znaczenie prac tej uczonej w badaniach językoznawczych potwierdza liczba cytowań jej naukowych odkryć, dokumentując ich rangę. Wskazuje także, że podobnie jak w przypadku zastosowań epokowych odkryć Marii Skłodowskiej-Curie, jej dokonania zajmują istotne miejsce w rozwoju humanistyki – tym samym teorie determinizmu biologicznego podważające rolę kobiet w nauce, nie znalazły zastosowania.

## Literatura

### **Atlas językowy... 1964–1978**

*Atlas językowy kaszubszczyzny i dialektów sąsiednich*, t. 1–15, oprac. Zespół Zakładu Słownoznawstwa PAN, t. 1–6 red. Z. Stieber, t. 7–15 red. H. Popowska-Taborska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

### **Łesiów M., Olejnik M. 2005**

*Historyczne słowiańskie nazwy terenowe na Pomorzu Zachodnim*, w: M. Łesiów, M. Olejnik: *Mikrotoponimia na pograniczach językowo-kulturowych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

### **Rzetelska-Feleszko E. 1963**

*Nazwy wsi typu Tuszkowy, Ciecholewy*, „Onomastica”, nr 8, s. 69–86.

### **Rzetelska-Feleszko E. 1973**

*Dawne słowiańskie dialekty województwa koszalińskiego. Najstarsze zmiany fonetyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

### **Rzetelska-Feleszko E. 1978**

*Rozwój i zmiany toponimicznego formantu -ica na obszarze zachodniostowiańskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

### **Rzetelska-Feleszko E. 1986**

*Pomorze Zachodnie. Nasz język dawniej i dziś*, PWN, Warszawa.

**Rzetelska-Feleszko E. 1987**

*Die Zuflüsse zur Ostsee von der Weichselmündung bis zur Persante (Dopływy Bałtyku od ujścia Wisły do Parsęty)*, seria *Hydronymia Europaea*, zeszyt 2, s. 138, Stuttgart.

**Rzetelska-Feleszko E. red. 1998**

*Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków.

**Rzetelska-Feleszko E. 2004**

*O pierwszej wyprawie dialektologicznej na Łużyce*, „Zeszyty Łużyckie”, nr 37/38.

**Rzetelska-Feleszko E. 2006a**

*Językoznawstwo wobec problematyki migracji*, w: A. Furdal, W. Wysoczański (red.): *Migracje: dzieje, typologia, definicje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

**Rzetelska-Feleszko E. 2006b**

*W świecie nazw własnych*, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Warszawa – Kraków.

**Rzetelska-Feleszko E., Duma J. 1977**

*Nazwy rzeczne Pomorza między dolną Wisłą a dolną Odrą*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

**Rzetelska-Feleszko E., Duma J. 1985**

*Dawne słowiańskie nazwy miejscowe Pomorza Środkowego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

**Rzetelska-Feleszko E., Duma J. 1991**

*Dawne słowiańskie nazwy miejscowe Pomorza Szczecińskiego*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa.

**Rzetelska-Feleszko E., Duma J. 1996**

*Językowa przeszłość Pomorza Zachodniego na podstawie nazw miejscowych*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa.

**Rzetelska-Feleszko E., Duma J. 2008**

*Nazwy terenowe Pomorza Zachodniego zawierające elementy słowiańskie*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Instytut Sławistyki PAN, Warszawa, t.1, A-O.

**Rzetelska-Feleszko E., Duma J., Cieslikowa A. 2002**

*Słowiańska onomastyka. Encyklopedia*, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Warszawa – Kraków, t. 1.

**Rzetelska-Feleszko E., Pałkowska J. 1958**

*Z historii badań nad gwarami kaszubskimi*, „Rocznik Gdański”, t. 15/16, 1956–1957, s. 342–392.

**Rzetelska-Feleszko E., Wolff A. 1982**

*Mazowieckie nazwy terenowe do końca XVI wieku*, PWN, Warszawa.

# Dorota Jołkiewicz

## Kobiety w naukach medycznych wczoraj i dziś

Artykuł ukazuje aktywność kobiet w naukach medycznych, która na przestrzeni wieków przyjmowała różnorodne formy – od funkcji pomocniczych, pielęgnacyjnych i opiekuńczych ku profesjonalizacji i równouprawnieniu płci w wykonywaniu zawodów medycznych. W artykule zostały zaprezentowane sylwetki kobiet, które w Polsce i na świecie stały się prekursorami medycyny; które kształcąc się, praktykując i przekazując swoją wiedzę medyczną innym kobietom, udowadniały, iż nauki medyczne nie są dziedziną zarezerwowaną jedynie dla mężczyzn. Celem artykułu jest przybliżenie drogi, jaką pokonały kobiety, by zaistnieć w medycynie oraz zaprezentowanie zmian, jakie musiały dokonać się zarówno w świadomości społecznej, jak i w naukach medycznych, by można było mówić o – obserwowanej współcześnie – feminizacji zawodów medycznych.

Słowa kluczowe: kobiety, nauki medyczne, zawody medyczne.

### Wprowadzenie

Kobiety od najdawniejszych czasów zajmowały się medycyną. Już w czasach starożytnych można znaleźć sylwetki kobiet, które angażowały się w działania lecznicze. W starożytnym Egipcie za głównego medyka uznawano Merit Ptah, w starożytnym Rzymie najbardziej znanym lekarzem ginekologiem była Acca Larentia, w starożytnej Grecji uzdrowicielką, opisywaną przez Homera, była Agamede, a w IV wieku p.n.e. praktykę lekarską w Atenach prowadziła Agnodike.

Pozbawienie kobiet możliwości formalnego kształcenia w znacznym stopniu ograniczało ich udział również w naukach medycznych. Aktywność kobiet w dziedzinie medycyny częściej miała charakter pielęgnacyjny, rzadziej leczniczy. Profesjonalizacja tych działań, wynikająca ze zdobytego wykształcenia, nastąpiła w drugiej połowie XIX wieku. Dopiero jednak wiek XX na trwale ugruntował pozycję kobiet w naukach medycznych.

## Kobiety i medycyna w czasach nowożytnych

Rola kobiet w medycynie czasów nowożytnych przez całe wieki ograniczała się do zadań pielęgnacyjno-opiekuńczych, prowadzonych głównie w zakonach i świeckich zakładach opiekuńczych. Historycy opisujący wyprawy krzyżowe przywołują sylwetki zakonnic z Jerozolimy, które opatrywały rany i opiekowały się chorymi rycerzami. Przez całe średniowiecze medycyna była zdominowana przez mężczyzn, co wynikało bezpośrednio z ograniczonego dostępu kobiet do zdobywania umiejętności medycznych. W niemal całej średniowiecznej Europie kobiety nie mogły się kształcić, a najzdolniejsze z nich zdobywały wiedzę w tajemnicy, często w męskim przebraniu (np. Henryka Faber, która zasłynęła jako chirurg wojskowy) (por. Zaorska 1996, s. 24). Jedynie we Włoszech kobiety mogły oficjalnie i bez żadnych przeszkód zdobywać uniwersyteckie wykształcenie, również w naukach medycznych. Od X do XIII wieku w Salerno działała najstarsza szkoła medyczna ówczesnej Europy. Studiowali tam Arabowie, Żydzi, chrześcijanie, mnisi i osoby świeckie, mężczyźni i kobiety zwane lekarkami z Salerno – wśród nich najbardziej znane są: Sigelgaita, Abella, Marcurias, Rebecca Guarna, Constanzia Calenda, a zwłaszcza, żyjąca w XI wieku, Trotula (Tortlua) di Ruggiero. Ostatnia z wymienionych, Trotula di Ruggiero, jako pierwsza została lekarzem specjalizującym się w ginekologii i położnictwie, w chorobach skóry i leczeniu epilepsji. Wśród stosowanych przez nią metod leczniczych wymienić można kąpiele lecznicze, diety, mikstury, ale także zapewnienie pacjentowi spokoju i ciepła. Trotula jest autorką pierwszego podręcznika ginekologii i położnictwa, zawierającego m.in. wskazówki dotyczące ochrony krocza kobiety w czasie porodu i połogu oraz opieki i pielęgnacji noworodków. Prowadziła ona wykłady w szkole medycznej Schola Medica Salernitana w Salerno, przekazując wiedzę medyczną szlachetnie urodzonym Włoszkom. Z kolei w 1390 roku Dorotea Bucca (1360–1436) objęła po ojcu Katedrę Medycyny i Filozofii na Uniwersytecie Bolońskim.

Dzięki rewolucji naukowej XVI, XVII i XVIII wieku kobiety powoli uzyskiwały dostęp do nauki, choć nadal były one wykluczone z edukacji akademickiej. Również zawód lekarza był zawodem dla nich niedostępnym. Tylko nieliczne, na przestrzeni wieków, podejmowały aktywność na rzecz rozwoju nauk medycznych. Niemka Anna Wecker opublikowała w 1595 roku medyczną książkę kucharską, której mottem było zdanie, iż odpowiednią dietę należy traktować jako środek medyczny w leczeniu wielu schorzeń. Również w Niemczech, w 1754 roku, król pruski Fryderyk II postanowił, że Dorothea Erxleben (Leporin) może otrzymać, jako pierwsza kobieta w historii Niemiec, stopień doktora nauk medycznych.

Zasadniczo aktywność kobiet w medycynie w czasach nowożytnych ograniczała się przede wszystkim do położnictwa – kobiety akuszerki przez całe wieki pomagały przychodzić na świat kolejnym pokoleniom Europejczyków. Większość z nich wykonywała swoją pracę, nie mając formalnych kwalifikacji. Przeważnie kobieta akuszerka przekazywała swoje praktyczne umiejętności i doświadczenie córce, która niejako dziedziczyła tę profesję. Warto podkreślić, iż kobiety akuszerki często szykanowano, a zakres ich prac znacznie ograniczano. Pod koniec XV wieku wiele miast europejskich wprowadzało tzw. statuty obowiązujące akuszerki, zgodnie z którymi miały one obowiązek udzielania pomocy także ubogim kobietom i były zobowiązane do poddawania swoich działań kontroli ze strony władz miasta. W 1552 roku zostały opublikowane „regulaminy akuszerstwa”, które spychały rolę akuszerki do roli osób posługujących lekarzowi odbierającemu poród.

Ograniczenie uprawnień akuszerki leżało w interesie mężczyzn lekarzy, którzy zdając sobie sprawę z braku umiejętności praktycznych, obawiali się konkurencji ze strony kobiet.

Tylko nieliczne kobiety akuszerki stały się położnymi i zdobywały formalną legitymizację do wykonywania tego zawodu. Wśród nich należy wymienić Justine Dittrich Siegemundin, która w 1688 roku została nadworną akuszerką książąt brandenburskich, oraz żyjącą w XVIII wieku paryską położną madame Boursier (Angélique Marguerite Le Boursier du Coudray), której król Ludwik XV nadał tytuł profesora położnictwa i anatomii na całe królestwo Francji. Obie położne nie miały profesjonalnego wykształcenia, ale dzięki doświadczeniu i swoim publikacjom przyczyniły się do rozwoju dydaktyki w położnictwie, a pośrednio do spadku umieralności noworodków i kobiet w trakcie porodu. Justine Dittrich Siegemundin opracowała schemat postępowania w trakcie niebezpiecznych porodów miednicowych, a madame Boursier stworzyła fantom kobiety i noworodka.

Mimo ograniczeń i braku formalnych kompetencji zawodowych kobiety przez kolejne stulecia wykonywały zawód akuszerki, organizując jednocześnie liczne protesty przeciwko przechodzeniu pomocy porodowej z rąk akuszerki w ręce lekarzy, dla których poród stawał się operacją chirurgiczną z użyciem skomplikowanych narzędzi medycznych; najgłośniejszy z takich protestów zorganizowała w 1760 roku londyńska akuszerka Elizabeth Nihell.

Kobiety od najdawniejszych czasów funkcjonowały także w nieformalnym nurcie medycyny – pomagały chorym jako zielarki, znachorki i felczerki. W wielu miastach Europy były specjalistkami od „puszczania krwi”, a w Paryżu zezwalano kobietom, nazywanym *miresses*, składać złamane kości i opatrywać rany (por. Zaorska 1996, s. 24).

Dopiero wiek XIX był swoistym przełomem w dostępie kobiet do edukacji uniwersyteckiej i ich uczestnictwie w nauce. Od XIX wieku obserwuje się również wzrost możliwości kształcenia kobiet w dziedzinie medycyny i idącą za tym większą akceptacją dla kobiet – przedstawicielek profesji medycznych. W 1836 roku w Niemczech, w Kaiserswerth, powstał Instytut Diakonów Protestantów, w którym kobiety kształciły się w dziedzinie pielęgniarstwa. Cztery lata później Elizabeth Fry (1780–1845) wykorzystwała założenia Instytutu Diakonów na gruncie brytyjskim, tworząc Londyński Instytut Pielęgniarstwa, w którym kształciła się m.in. Florence Nightingale (1820–1910) – twórczyni nowoczesnego pielęgniarstwa, ale także prekursorka badań w zakresie ochrony zdrowia publicznego i statystyki medycznej. Wkład Florence Nightingale w podwaliny współczesnego pielęgniarstwa symbolicznie odzwierciedla fakt, iż współczesne pielęgniarki swoje święto obchodzą 12 maja – w dniu urodzin Nightingale. W 1874 roku Elizabeth Garrett Anderson, Sophia Jex-Blake i Elizabeth Blackwell (1821–1910) założyły w Londynie pierwszą szkołę medyczną dla kobiet *School of Medicine for Women*.

Podobne zmiany, mające na celu feminizację zawodów medycznych, nastąpiły w XIX wieku również w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Elizabeth Blackwell – prekursorka edukacji medycznej dla kobiet w Europie, a zarazem pierwsza kobieta w Ameryce, która w 1848 roku ukończyła w Genewie studia medyczne i otrzymała tytuł doktora medycyny – wraz ze swą siostrą Emily i lekarką polskiego pochodzenia Marią Zakrzewską założyły w 1857 roku prywatną klinikę dla biednych kobiet i dzieci (*New York Infirmary for Women and Children*) oraz w 1868 roku szkołę medyczną dla kobiet (*Women's Medical College*). Elizabeth Blackwell opracowała podręczniki, które miały pomagać kobietom w zdobywaniu teoretycznych i praktycznych umiejętności medycznych. Ponadto jest au-

torką tezy, do dziś obowiązującej w naukach medycznych, że „profilaktyka jest lepsza niż terapia”. Działania siostr Blackwell były przede wszystkim podyktowane chęcią pomagania kobietom oraz szerzenia wśród nich wiedzy medycznej, ale także wynikały z faktu, iż kobiety te, mimo profesjonalnych kompetencji zawodowych, nie mogły znaleźć zatrudnienia w instytucjach medycznych zarządzanych i zdominowanych przez mężczyzn.

W drugiej połowie XIX wieku kobiety zaczęły również zdobywać wykształcenie w innych naukach medycznych niż pielęgniarstwo i medycyna. 27 lutego 1869 roku Henriette Hirschfeld zdała w Filadelfii egzamin doktorski ze stomatologii. W lutym 1876 roku w Zurychu Franziska Tiburtius ukończyła studia medyczne i wraz z Emilie Lehmus otworzyła pierwszy gabinet dentystyczny dla kobiet w robotniczej dzielnicy Berlina (por. Michalik, red. 1993, s. 362). Pod koniec XIX wieku Amerykanka Mary Putnam Jacobi (1842–1906) jako pierwsza kobieta w historii zdobyła dyplom farmaceuty w New York College of Pharmacy, w 1872 roku założyła także Stowarzyszenie Poparcia dla Medycznego Kształcenia Kobiet (por. Zawadowicz 2011a).

Do końca XIX wieku kobietom w Wielkiej Brytanii, w Szwecji, Holandii, Rosji, Szwajcarii, w Niemczech oraz w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej zezwolono na uczestnictwo w naukach medycznych – zostały one dopuszczone do studiów medycznych i umożliwiono im zdobywanie w tej dziedzinie stopni naukowych.

## Prekursorki medycyny w Polsce

W Polsce udręczonej jarzmem zaborów feminizacja zawodów medycznych i akceptacja dla kobiet pracujących w charakterze lekarza następowała wolniej niż w krajach zachodnich. Z jednej strony większość konserwatywnego społeczeństwa (w tym także kobiet) i środowiska medycznego nie akceptowała kobiet realizujących się w zawodzie lekarza. W 1895 roku, na łamach „Przeglądu Lekarskiego”, Ludwik Rydygier pisał: „Precz więc z Polski z dziwolągami kobiety – lekarza” (Kulik 2001, s. 378). Z drugiej jednak strony coraz wyraźniej były słyszalne głosy emancypantek dążących do równouprawnienia kobiet w naukach medycznych. Najtrafniej ujął tę sprawę profesor Uniwersytetu Poznańskiego, Adam Wrzosek, stwierdzając w 1899 roku: „Teraz, gdy już setki kobiet praktykuje, spór o to, czy kobieta może zostać lekarką – stał się zbyt akademicki [...]. Nam się zdaje, że kobieta przez to samo, że jest zdolna zostać lekarką, ma prawo nią być” (Kulik 1998, s. 68).

Jako pierwsza aktywność medyczną podjęła w Polsce już w drugiej połowie XVIII wieku Regina Salomea z Rusieckich Pilsztynowa, która choć nie miała dyplomu doktora, nazywała się „doktorką” i wykorzystywała w prywatnej praktyce wiedzę medyczną, której uczyła się od męża doktora okulistyki – Jakuba Halpira. W pierwszej połowie XIX wieku czynności lekarskie, również bez formalnych kwalifikacji, podejmowała Maria de Columb, która rozpropagowała stosowanie nowej metody terapeutycznej – hydroterapii.

We wszystkich zaborach kobiety nie miały możliwości podejmowania studiów medycznych, by zdobyć formalne wykształcenie medyczne. Polki musiały więc wyjeżdżać za granicę – najczęściej do Francji i Szwajcarii. Jednak dopiero w 1878 roku minister oświaty udzielił kobietom z tytułem doktora zezwolenie na „nostryfikację” ich dyplomów obronionych na zagranicznych uczelniach. Znaczący przełom w dostępie polskich kobiet do studiów



medycznych nastąpił w 1896 roku, gdy uniwersytety w Krakowie i we Lwowie oficjalnie zezwoliły kobietom studiować na swoich Wydziałach Lekarskich.

Pierwszą Polką – doktorem medycyny została Anna Tomaszewicz-Dobrska (1854–1918), która studia medyczne ukończyła w Zurychu w 1877 roku. Po powrocie do kraju nie przyjęto jej jednak do grona członków Warszawskiego Towarzystwa Lekarskiego, miała trudności ze znalezieniem zatrudnienia – dopiero w 1880 roku otrzymała zgodę na prowadzenie praktyki lekarskiej w zakresie ginekologii i pediatrii.

Drugą lekarką, która po zdobyciu dyplomu lekarza w 1879 roku na Uniwersytecie w Bernie wróciła do Warszawy i podjęła praktykę ginekologiczno-położniczą, jest Teresa Ciszewiczowa (1848–1921); trzecią dr Justyna Budzińska-Tylicka (1867–1936), która dyplom lekarza zdobyła w 1898 roku na Uniwersytecie Paryskim, ogłaszając buntowniczą rozprawę o szkodliwości noszenia gorsetu (por. Kulik 2001, s. 379). Od 1919 roku była członkiem Polskiego Towarzystwa Medycyny Społecznej; w latach 1929–1931 członkiem Naczelnej Izby Lekarskiej, a w 1926 roku założyła Towarzystwo Lekarek Polskich.

Na szczególną uwagę zasługuje postać starszej siostry Marii Skłodowskiej-Curie – Bronisławy Dłuskiej (1865–1935), która studia medyczne ukończyła w 1894 roku w Paryżu, gdzie wraz z mężem prowadziła prywatną praktykę lekarską. Po powrocie do Polski lekarka nostryfikowała dyplom na Uniwersytecie Jagiellońskim, a prócz aktywności leczniczej podejmowała także działania na rzecz tworzenia nowoczesnych instytucji opieki zdrowotnej, takich jak nowoczesne sanatorium w Zakopanem (1902) i Instytut Radowy w Warszawie.

W XIX i XX wieku Polki stały się także prekursorkami innych zawodów medycznych – stomatologii, farmacji i pielęgniarstwa.

Już w 1813 roku Józefa Serre (por. Jesionowski 1971, s. 146) otrzymała prawo praktyki w zawodzie dentysty. Należy jednak podkreślić, iż pierwsza polska kobieta stomatolog weszła do historii medycyny nie tylko dzięki swoim kwalifikacjom, ale także pewnemu podstępowi; Józefa Serre wystąpiła do władz Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego o zgodę na przejęcie praktyki dentystycznej po zmarłym mężu; Jan Jakub Serre – dentysta i chirurg – nie umarł jednak, ale opuścił Polskę i rozpoczął własną praktykę w Berlinie, umożliwiając niejako swojej żonie podjęcie zawodowej aktywności. Józefa Serre zdała z wyróżnieniem egzamin na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Jagiellońskiego i rozpoczęła pracę w charakterze stomatologa.

U progu XX wieku Polka Antonina Leśniewska (1866–1937), jako pierwsza kobieta w Rosji, uzyskała stopień magistra farmacji i w 1901 roku uruchomiła własną aptekę w gmachu Polskiego Towarzystwa Dobroczynności w Petersburgu. Dwa lata później przy aptece Leśniewska stworzyła pierwszą, dwuletnią Farmaceutyczną Szkołę dla Kobiet.

Prekursorkami polskiego pielęgniarstwa są Zofia Szlenkierówna (1882–1939) i Elżbieta Rabowska (1884–1969) (por. Kobosz 2000). Pierwsza z nich zawodu pielęgniarki uczyła się w Londynie w Szkole Pielęgniarstwa założonej przez Florence Nightingale, a po powrocie do Warszawy pracowała jako pielęgniarka pediatryczna w szpitalu na Woli, gdzie wcieliła w życie opracowane przez siebie założenia, zgodnie z którymi świeckie pielęgniarki powinny być osobami niezamężnymi i bezdzietnymi, a założenie rodziny skutkowało natychmiastową utratą posady. Ponadto Zofia Szlenkierówna była członkiem-założycielem Warszawskiej Szkoły Pielęgniarskiej. Także Elżbieta Rabowska, absolwentka Szkoły Pielęgniarstwa w Zurychu, ma swój wkład w rozwój nauczania pielęgniarstwa w Polsce i za granicą; od

1921 roku kierowała ukończoną przez siebie szkołą w Zurychu, a po powrocie do Polski, w 1925 roku została dyrektorką Szkoły Pielęgniarstwa PCK w Poznaniu.

Na przełomie XIX i XX wieku polskie lekarki i pielęgniarki swoją aktywność w zawodach medycznych łączyły zwykle z działalnością społeczną, edukacyjną i patriotyczną. Pomagały nie tylko chorym, ale także biednym i sierotom, prowadziły działalność profilaktyczną i edukacyjną na rzecz ubogich kobiet i dzieci (np. dr Justyna Budzińska-Tylicka zorganizowała w Warszawie Poradnię Świadomego Macierzyństwa), walczyły o polepszenie warunków bytowych i higienicznych, a w wojnie z bolszewikami 1920 roku prowadziły kursy dla sanitariuszek i brały aktywny udział w walkach. Na początku XX wieku polskie kobiety lekarzki, poza działalnością lekarsko-społeczną, zaczęły również zajmować stanowiska ordynatorów (pierwszą z nich była dr Stanisława Popławska, która w 1907 roku objęła stanowisko ordynatora Oddziału Chorób Ocznych w Szpitalu Starozakonnych w Warszawie) oraz coraz aktywniej angażowała się w działalność lekarsko-naukową (por. Kulik 1998, s. 62). Wśród najbardziej znanych osiągnięć Polek w zakresie nauk medycznych można wymienić:

- opracowanie teorii kurczliwości i możliwości mięśni oraz prawa ekonomii wysiłku w dynamice nerwowej (dr Józefa Joteyko 1866–1928);
- opracowanie metody pomiaru pobudliwości układu naczynioruchowego (dr Janina Hurynowiczówna 1894–1967);
- w neurologii – opisanie odruchu oczno-powiekowego, charakterystycznego dla parkinsonizmu pośpiączkowego (dr Natalia Zylberlast-Zandowa 1883–1941) i opisanie zespołu objawów nerwu uszno-skroniowego (dr Lucja Frey 1889–1943);
- w pediatrii – zapoczątkowanie, pracą *Obraz krwi u dzieci w przebiegu chorób zakaźnych*, nowej dyscypliny – hematologii dziecięcej (dr Marta Erlich 1867–1963) (por. Kulik 1998, s. 63).

## Kobiety w naukach medycznych we współczesnej Polsce

Empiryczna analiza danych zastanych, zgromadzonych w Rocznikach statystycznych GUS, pozwala zauważyć, że udział kobiet w naukach medycznych po drugiej wojnie światowej systematycznie wzrastał.

W 1937 roku kobiety stanowiły 25% wszystkich absolwentów kierunków medycznych na polskich uczelniach wyższych. Tuż po wojnie, w 1945 roku, wśród 319 absolwentów kierunków medycznych znalazło się 50 kobiet (15,7%), ale już u progu lat pięćdziesiątych XX wieku odsetek kobiet wśród absolwentów kierunków medycznych polskich uczelni wyższych wynosił ponad połowę. W kolejnych dziesięcioleciach procentowy udział kobiet – absolwentek kierunków medycznych – kształtował się na poziomie 50–60%, a w 1973 roku wynosił nawet ponad 70%. Po 1987 roku Roczniki statystyczne GUS, rejestrując liczbę absolwentów kierunków medycznych na polskich uczelniach, przestały wyszczególniać kobiety – co może być sygnałem, że profesjonalizm absolwentów kierunków medycznych w żaden sposób nie zależy od płci. Obserwowany wzrost udziału kobiet wśród absolwentów polskich uczelni medycznych świadczy także o postępującej feminizacji zawodów medycznych w Polsce.

Tabela 1

Absolwenci szkół wyższych wg grup kierunków studiów – grupa kierunków medycznych (lata 1937, 1945–1987)

Rok	Ogółem (dane w liczbach bezwzględnych)	W tym kobiety (dane w liczbach bezwzględnych)	Procentowy udział kobiet
1937	612	153	25,0%
1945	319	50	15,7%
1946	465	121	26,0%
1947	409	129	31,5%
1954	3559	1892	53,2%
1955	3523	2014	57,2%
1956	3382	1870	55,3%
1957	2021	1265	62,6%
1958	3628	1872	51,6%
1959	2714	1671	61,6%
1960	2308	1349	58,4%
1961	3148	1911	60,7%
1962	3309	2118	64,0%
1963	3206	2071	64,6%
1964	4978	3145	63,2%
1965	4247	2703	63,6%
1966	3135	1971	62,9%
1967	2902	1861	64,1%
1968	3508	2162	61,6%
1969	3678	2365	64,3%
1970	3873	2506	64,7%
1971	3789	2591	68,4%
1972	3702	2584	69,8%
1973	3919	2787	71,1%
1974	3650	2465	67,5%
1975	3487	2266	65,0%

cd. tabeli 1

1976	3304	2246	68,0%
1977	3978	2651	66,6%
1978	4646	3167	68,2%
1979	5344	3612	67,6%
1980	5469	3614	66,1%
1981	5476	3637	66,4%
1982	5617	3765	67,0%
1983	5460	3651	66,9%
1984	5488	3732	68,0%
1985	5272	3422	65,0%
1986	5150	3426	66,5%
1987 <sup>a</sup>	5094	3364	66,0%

<sup>a</sup> Po 1987 roku w Rocznikach statystycznych GUS podawane są zestawienia absolwentów kierunków medycznych na wyższych uczelniach bez wyszczególnienia kobiet.

Źródło: Roczniki statystyczne GUS z lat 1937 i 1945–1987.

Wzrost feminizacji zawodów medycznych obserwowany w drugiej połowie XX wieku potwierdzają również dane zastane, odzwierciedlające strukturę pracowników medycznych (tabela 2).

**Tabela 2**  
Pracownicy medyczni pracujący bezpośrednio z pacjentem<sup>a</sup>  
(wybrane lata od 1960 do 2009 roku)

Rok		Ogółem (dane w liczbach bezwzględnych)	W tym kobiety (dane w liczbach bezwzględnych)	Procentowy udział kobiet
1960 <sup>b</sup>	Lekarze	28708	11025	38,4%
	Stomatolodzy	9316	7270	78%
	Farmaceuci	7924	5856	74%
	Pielęgniarki	61907	61907	100%
	Położne	9199	9199	100%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>117054</b>	<b>95257</b>	<b>81,4%</b>

cd. tabeli 2

1970	Lekarze	49283	23477	47,6%
	Stomatolodzy	13611	11067	81,3%
	Farmaceuci	12298	9928	80,7%
	Pielęgniarki	102838	102838	100%
	Położne	12171	12171	100%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>190201</b>	<b>159481</b>	<b>84,0%</b>
1975	Lekarze	64112	32715	51,0%
	Stomatolodzy	17420	14220	81,6%
	Farmaceuci	16133	13512	83,7%
	Pielęgniarki	153537	153537	100%
	Położne	15839	15839	100%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>267041</b>	<b>229823</b>	<b>86,0%</b>
1980	Lekarze	63577	34002	53,5%
	Stomatolodzy	16834	13771	81,8%
	Farmaceuci	15400	13120	85,2%
	Pielęgniarki	156975	156975	100%
	Położne	16092	16092	100%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>268878</b>	<b>233960</b>	<b>87%</b>
1985	Lekarze	73199	39480	53,9%
	Stomatolodzy	17440	14177	81,3%
	Farmaceuci	16064	14029	88,3%
	Pielęgniarki	179727	179727	100%
	Położne	19850	19850	100%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>306280</b>	<b>267263</b>	<b>87,3%</b>
1989	Lekarze	79247	42751	53,9%
	Stomatolodzy	17952	14413	80,3%
	Farmaceuci	15960	13840	86,7%
	Pielęgniarki	197880	197880	100%
	Położne	22457	22457	100%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>333496</b>	<b>291341</b>	<b>87,4%</b>

cd. tabeli 2

1990	Lekarze	81641	44172	54,1%
	Stomatolodzy	18205	14532	79,8%
	Farmaceuci	15110	12595	83,4%
	Pielęgniarki	207767	207767	100%
	Położne	24016	24016	100%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>346739</b>	<b>303082</b>	<b>87,4%</b>
1995	Lekarze	89421	49388	55,2%
	Stomatolodzy	17805	14192	79,7%
	Farmaceuci	19447	17295	88,9%
	Pielęgniarki	211603	211603	100%
	Położne	24440	24440	100%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>362710</b>	<b>316918</b>	<b>87,4%</b>
2000	Lekarze	85031	46071	54,2%
	Stomatolodzy	11758	8911	75,8%
	Farmaceuci	22161	19510	88,0%
	Pielęgniarki	189632	189632	100%
	Położne	21997	21997	100%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>330579</b>	<b>286121</b>	<b>86,5%</b>
2003	Lekarze	87617	47256	53,9%
	Stomatolodzy	10737	7948	74,0%
	Farmaceuci	25217	21631	85,8%
	Pielęgniarki	181291	176854	97,6%
	Położne	21129	21129	100%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>325991</b>	<b>274818</b>	<b>84,3%</b>
2005	Lekarze	76046	42147	55,4%
	Stomatolodzy	11881	9111	76,7%
	Farmaceuci	21971	18747	85,3%
	Pielęgniarki	178790	173609	97,1%
	Położne	20832	20668	99,2%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>309520</b>	<b>264282</b>	<b>85,4%</b>

cd. tabeli 2

2009	Lekarze	79015	45235	57,2%
	Stomatolodzy	11855	9209	77,7%
	Farmaceuci	24140	20430	84,6%
	Pielęgniarki	185893	176413	95,0%
	Położne	21999	21024	95,6%
	<b>OGÓLEM</b>	<b>322902</b>	<b>272311</b>	<b>84,3%</b>

<sup>a</sup> Pracujący bezpośrednio z pacjentem, tj. bez osób, dla których głównym miejscem zatrudnienia jest uczelnia, NFZ lub jednostki administracji państwowej bądź samorządowej.

<sup>b</sup> Przed 1960 rokiem Roczniki statystyczne GUS, charakteryzując pracowników medycznych, nie wyszczególniają kobiet.

Źródło: Roczniki statystyczne GUS z wybranych lat od 1960 do 2009 roku.

Spośród pięciu wyróżnionych grup zawodów medycznych, we wszystkich analizowanych latach, najbardziej sfeminizowane są zawody pielęgniarki i położnej (mężczyźni zaczęli pracować w zawodzie pielęgniarza dopiero w 2003 roku, a w zawodzie położnika w 2005 roku). Również w zawodach lekarza stomatologa i farmaceuty procentowy udział kobiet jest znaczący. Najmniej sfeminizowanym zawodem medycznym pozostaje od lat zawód lekarza. Może to wynikać z odnotowywanego, jeszcze w drugiej połowie lat osiemdziesiątych, utrudnionego dostępu kobiet do studiowania na kierunku medycznym. W 1987 roku Trybunał Konstytucyjny w Polsce rozpatrywał sprawę dotyczącą rzeczywistej dyskryminacji kobiet przy przyjmowaniu na studia medyczne. Sprawa dotyczyła Zarządzenia Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z 31 grudnia 1985 roku, na mocy którego w akademiach medycznych następował podział miejsc w proporcji 50% dla kobiet i 50% dla mężczyzn. Od wielu lat kobiety uzyskiwały lepsze od mężczyzn wyniki podczas egzaminów wstępnych i podział ten działał na korzyść gorzej zdających mężczyzn, a na niekorzyść lepiej zdających kobiet. Minister zdrowia i opieki społecznej, broniąc 50% limitu przyjęć dla kobiet i mężczyzn na akademie medyczne, wymienił cztery okoliczności: „1) niektóre kierunki lekarskie (głównie chirurgiczne) wymagają szczególnych cech psychofizycznych, którymi dysponują mężczyźni – konieczne jest więc wykształcenie odpowiedniej liczby mężczyzn lekarzy; 2) niektóre specjalności (np. radiologia, medycyna nuklearna) są niewskazane dla kobiet ze względu na ich funkcje macierzyńskie; 3) zawód lekarza wymaga całodobowej opieki nad chorym, a kobiety ze względu na funkcje macierzyńskie i rodzinne mają ograniczone możliwości podejmowania dyżurów nocnych; 4) konieczna jest odpowiednia liczba mężczyzn lekarzy na wypadek mobilizacji czy sytuacji wojennej” (za: Fuszara 2011). Po wysłuchaniu opinii świadków – lekarzy różnych specjalności – Trybunał Konstytucyjny zakwestionował argumentację ministra zdrowia i opieki społecznej; podkreślił m.in., że praca kobiet w chirurgii nie wymaga stosowania siły fizycznej, a odnosząc się do ochrony kobiet w okresie ciąży i macierzyństwa, przypomniał, że ochrona taka – zagwarantowana przepisami prawa socjalnego i Kodeksu pracy – występuje we wszystkich zawodach. Trybunał przypomniał także, iż w przypadku działań wojennych również kobiety – zwłaszcza lekarki – mogą być mobilizowane do podjęcia służby wojskowej. Ponadto Trybunał Kon-

stytucyjny podkreślił, że argumentacja ministra zdrowia i opieki społecznej pozostawała w sprzeczności z zasadą równości kobiet i mężczyzn, tym samym uznał Zarządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej za sprzeczne z Konstytucją oraz z międzynarodowymi paktami i konwencjami ratyfikowanymi przez Polskę, a w konsekwencji za niedopuszczalne („wszelkie działania, których efektem jest ograniczanie równości płci są nie do przyjęcia”) (por. Fuszara 2011).

### Podsumowanie

Droga kobiet ku pełnej i nieograniczonej aktywności w naukach medycznych była długa i niełatwa. Pomimo ich naturalnych predyspozycji do podejmowania działań opiekuńczo-leczniczych na rzecz chorych i potrzebujących, kobiety przez całe stulecia były pozbawione prawa do zdobywania wykształcenia medycznego, a tym samym możliwości formalnego, profesjonalnego wykonywania zawodów medycznych. Na przestrzeni wieków pokonywały one jednak bariery uniemożliwiające im zdobywanie wiedzy i praktyki medycznej, przełamując w ten sposób stereotypy, według których ich płeć uniemożliwiała im funkcjonowanie w medycynie. Prekursorki aktywności kobiet w naukach medycznych, na świecie i w Polsce, udowodniły, że potrafią – nie gorzej od mężczyzn – kształcić się, praktykować, a także przekazywać swoją wiedzę i doświadczenie innym.

**Tabela 3**

Kobiety laureatki Nagrody Nobla w dziedzinie medycyny i fizjologii

Rok przyznania nagrody	Laureatka
1947	Gerty Cori, lekarz i biochemik
1977	Rosalyn Sussamn Yalow, fizyk
1983	Barbara McClintock, lekarz, genetyk
1986	Rita Levi-Montalcini, lekarz, neurolog, embriolog
1988	Gertrude Elion, lekarz, farmakolog
1995	Christine Nusslein-Volhard, biolog
2004	Linda B. Buck, lekarz
2008	Francoise Barre-Sinoussi, lekarz, wirusolog
2009	Elizabeth Blackburn, biolog molekularny
2009	Carol W. Greider, biolog molekularny

Źródło: Zawadowicz 2011b.

Współcześnie możemy obserwować pełne równouprawnienie, a nawet swoistą feminizację zawodów medycznych. Świadczy o tym nie tylko znaczący procentowy udział kobiet wśród studentów kierunków medycznych, ale również wysoki odsetek kobiet wykonują-



nych zawody medyczne oraz przyczyniających się do rozwoju medycyny i nauk pokrewnych. Kobiety są nie tylko wysoko wykwalifikowanymi pielęgniarkami, położnymi, farmaceutkami, dentystkami i lekarkami, ale także pełnią różnorodne stanowiska w systemie ochrony zdrowia – „[...] są pracownikami naukowymi, profesorami, kierownikami klinik, ordynatorami oddziałów, rektorami uczelni medycznych a także ministrami zdrowia” (Zawadowicz 2011b). Ponadto kobiety, idąc za przykładem Polki, dwukrotnej laureatki Nagrody Nobla, Marii Skłodowskiej-Curie – w XX wieku dziesięć razy zdobywały Nagrodę Nobla w dziedzinie medycyny i fizjologii (tabela 3).

## Literatura

### **Fuszara M. 2011**

*Kobiety wobec uniwersyteckiej edukacji. Wypisy z historii i kilka uwag na temat współczesności* (www.unigender.org [dostęp 26.11.2011]).

### **Jesionowski M. 1971**

*Historia stomatologii polskiej*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa (<http://www.khm.cm-uj.krakow.pl/stomatologia.html> [dostęp 31.01. 2012]).

### **Kobosz T. 2000**

*Sylwetki wybitnych pielęgniarek*, „Służba Zdrowia”, nr 38–39.

### **Kulik H. 2001**

*Pierwsze lekarki Polki – pionierki medycyny społecznej*, „Problemy Medycyny Społecznej”, t. 34.

### **Kulik H. 1998**

*Zarys historii ruchu feministycznego w zawodzie lekarza*, „Annales Academiae Medicae Silesiensis”, nr 36/37.

### **Michalik M.B. (red.) 1993**

*Kronika kobiet*, Wydawnictwo Kronika Marian B. Michalik, Warszawa.

*Roczniki statystyczne z lat 1937 i 1945–2009*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

### **Zaorska B. 1996**

*Pierwsze lekarki*, „Medycyna – Dydaktyka – Wychowanie”, t. 28 (1/2).

### **Zawadowicz B. 2011a**

*Kobiety w świecie medycyny* (www.kobiety.czysto.pl [dostęp 22.10.2011]).

### **Zawadowicz B. 2011b**

*Kobiety w świecie medycyny* (www.nobelprizes.com/nobel/women.html [dostęp 26.10.2011]).

# Adam Gałkowski

## Kobiety w sferze B+R w Polsce na przykładzie nauk ścisłych i technicznych. Wybrane zagadnienia<sup>1</sup>

W artykule przedstawione zostały kariery naukowe kobiet w naukach ścisłych i technicznych w Polsce w latach 2001–2010, wyrażone w poziomie zatrudnienia w szkołach wyższych, w innych instytucjach badawczych oraz w stopniach i tytułach naukowych uzyskiwanych przez kobiety. W kwestii zatrudnionych w sektorze nauki uwzględniono kontekst Unii Europejskiej.

Słowa kluczowe: kariera akademicka kobiet, nauki ścisłe, nauki techniczne.

### Wprowadzenie

Kobiety w sferze B+R w Polsce to historia bardzo krótka. I to nie tylko w naukach ścisłych i technicznych. Wystarczy zajrzeć do opracowań z dziedziny historii techniki polskiej, by zauważyć, że do połowy wieku XX nie ma w nich sylwetek kobiet (Orłowski 2006; *Słownik... 1989–2010*). Co ważne, nie jest to wyłącznie polska specyfika. Podobny stan rzeczy można zaobserwować także w innych krajach (Orłowski 2010).

W nauce polskiej w ogóle, tak więc również poza sferą nauk ścisłych i technicznych, sytuacja wygląda podobnie. Potwierdzają to wyniki kwerendy w innych leksykonach biograficznych. W jednym z najpoważniejszych z nich, np. w *Słowniku biograficznym techników polskich (Słownik... 1989–2010)*, wśród wielu tysięcy nazwisk znajdujemy zaledwie pojedyncze przykłady kobiet.

W innym, pięciotomowym słowniku zawierającym hasła osobowe uczonych polskich XIX i XX wieku (Śródka 1994–2002), na 1300 biogramów tylko 21 dotyczy kobiet! Reprezentują one głównie nauki humanistyczne i społeczne – filologię, filozofię, historię, językoznawstwo, literaturoznawstwo, socjologię itp. Do wyjątków należy kilka uczonych Polek, które swoje kariery zawodowe związały z biologią, chemią, medycyną czy zoologią. Ale

---

<sup>1</sup> Chciałbym serdecznie podziękować dr Elżbiecie Drogosz-Zabłockiej za nieocenioną pomoc przy opracowaniu niniejszego artykułu.

też i kryteria, na podstawie których autor słownika dokonywał wyboru biografii, nie były łatwe, znaleźli się w nim bowiem wyłącznie członkowie najważniejszych korporacji naukowych, tj. Polskiej Akademii Umiejętności, Polskiej Akademii Nauk, Towarzystw Naukowych – Warszawskiego, Lwowskiego, Poznańskiego, Wrocławskiego oraz Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

## Pracownicy sfery B+R. Dane ogólne

Statystyka nauki i techniki posługuje się wskaźnikiem HRST (*Human Resources in Science and Technology*), a kryteria (warunki), jakie muszą spełniać osoby w niej uwzględnione, są określone według dwóch międzynarodowych klasyfikacji:

1. Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia (*International Standard Classification of Education – ISCED 97*; poziom 5A, 5B i 6).
2. Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów (*International Standard Classification of Occupation – IS*; pracownicy pochodzą głównie z dwóch wielkich grup zawodowych, jednej obejmującej specjalistów oraz drugiej – techników i innego średniego personelu).

Przedmiotem niniejszego opracowania będą głównie kariery zawodowe kobiet zatrudnionych na etatach naukowych w szkołach wyższych i instytutach badawczych, legitymujących się wykształceniem co najmniej na poziomie 6., tj. na poziomie studiów doktoranckich, i uzyskaniem po ich zakończeniu tytułem doktora. Jest to zatem tylko część pracowników tej sfery, ale jej analiza jest uzasadniona ze względu na cel tego opracowania. Warto w tym miejscu przypomnieć, że w sferze badawczo-rozwojowej (B+R) pracują osoby, które spełniają przynajmniej jeden z dwóch warunków:

- 1) mają formalne kwalifikacje, tj. wykształcenie co najmniej trzeciego stopnia w dziedzinach nauki i techniki i/lub
- 2) nie posiadają formalnych kwalifikacji, ale pracują w zawodach naukowych i technicznych, w których takie kwalifikacje są zazwyczaj wymagane.

Głównym źródłem informacji statystycznych o pracownikach sfery B+R dla Polski jest sprawozdawczość Głównego Urzędu Statystycznego, która obejmuje pełne badania wszystkich typów szkół i placówek naukowych. Dane o przyznanych stopniach naukowych udostępniane są przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a dane o tytułach naukowych profesora znajdują się w zasobach archiwum Kancelarii Prezydenta RP (<http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcg/gus/PUBL...>, s. 304 i 308).

W międzynarodowych publikacjach (Eurostat) szczególną uwagę poświęca się populacji osób studiujących, które wybrały dziedziny nauki wywierające największy wpływ na rozwój innowacyjności i nowych technologii. W polskim systemie szkolnictwa wyższego są to następujące dziedziny kształcenia<sup>2</sup>:

- grupa nauki, obejmująca takie kierunki studiów, jak: biologiczny, fizyczny, matematyczny i statystyczny oraz informatyczny;
- grupa: nauki techniczne (technika, przemysł, budownictwo) – obejmuje kierunki studiów: inżynierijno-techniczny, produkcji i przetwórstwa, architektura i budownictwo.

<sup>2</sup> Nazwa angielska dla tych dziedzin to: *Science and Engineering S&E*.

W ostatnich latach w polityce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego dostrzega się działania na rzecz wzrostu zainteresowania studiowaniem na kierunkach matematyczno-przyrodniczym i technicznym. Od 2008 roku Ministerstwo co roku ogłasza listę tzw. kierunków zamawianych, na które uczelnie otrzymują środki niezbędne do stworzenia dodatkowych miejsc na wyżej wskazanych kierunkach oraz stypendia, co także stanowi dodatkową zachętę dla przyszłych studentów.

Ponieważ – jak już zostało wspomniane – odsetek kobiet wśród studentów uczelni technicznych zarówno w Europie, jak i w Polsce jest stosunkowo niski, od kilku lat organizuje się rozmaite akcje mające zachęcić kobiety do zainteresowania się omawianymi kierunkami, tradycyjnie zdominowanymi przez mężczyznę (<http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL...>, s. 308). Biorą w nich udział m.in. resort nauki i szkolnictwa wyższego, Fundacja Edukacyjna „Perspektywy” oraz Stowarzyszenie „Kongres Kobiet”. Inicjatywom tym towarzyszą takie akcje, jak np. „Dziewczyny na politechniki”, do której włączyło się dziewiętnaście największych uczelni technicznych. Akcja ta połączona jest z badaniami ankietowymi. W 2011 roku kilka uczelni zorganizowało „Dni Otwarte Tylko Dla Dziewczyn”, a Ministerstwo wspólnie z magazynem „Elle” już dwa razy ogłosiło konkurs adresowany do młodych badaczek pod hasłem „Dziewczyny Przyszłości. Śladami Marii Skłodowskiej-Curie”, oferując nie tylko wysokie stypendia, ale i gwarancje udziału w zagranicznych konferencjach naukowych<sup>3</sup>.

W niniejszym artykule grupa naukowców – kobiet reprezentujących te dziedziny kształcenia – będzie stanowiła podstawowy obszar analizy.

## Kariery kobiet w sferze B+R

W 2010 roku w szkołach wyższych, jednym z najważniejszych pracodawców sfery B+R, zatrudnionych było ponad 100 tys. nauczycieli akademickich oraz pracowników nie zajmujących się dydaktyką. Wśród pełnozatrudnionych w szkołach wyższych kobiety stanowiły 42,7%, a wśród niepełnozatrudnionych odsetek ten wynosił 43,7%. Wśród osób legitymujących się tytułem i stanowiskiem profesora w szkołach wyższych kobiety stanowiły tylko 23,7%.

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że najwyższy odsetek kobiet, które uzyskały tytuł naukowy profesora, odnotowano w uczelniach ekonomicznych, akademiach wychowania fizycznego oraz uczelniach rolniczych, a najniższy – jedynie 14,1 – w wyższych szkołach technicznych. Kolejne stopnie naukowe są dla kobiet trudniej osiągalne niż dla mężczyzn i tendencja ta utrzymuje się od lat, chociaż coraz większa liczba kobiet zatrudnionych w szkołach wyższych przyczynia się do powolnej, ale systematycznej poprawy tej sytuacji.

Zgodnie z tabelą 2, w 2010 roku stopień naukowy doktora (we wszystkich jednostkach przyznających ten tytuł) otrzymało 4815 osób, w tym 53% stanowiły kobiety (w stosunku do roku 2008 ich udział wzrósł o 2,9 punktów). Liczba osób, która w tym samym roku uzyskała stopień doktora habilitowanego wynosiła 960, w tym 36,4% stanowiły kobiety (w stosunku do 2008 roku ich udział spadł o 1,6 punktów).

<sup>3</sup> Por. artykuł E. Zabłockiej-Drogosz w niniejszym numerze „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”.

Tabela 1

Stopnie i tytuły naukowe nadane w 2010 roku w szkołach wyższych według typów szkół

Typ szkoły wyższej	Ogółem w liczbach			Odsetek kobiet		
	Doktorzy	Doktorzy habilitowani	Profesorowie z tytułem naukowym <sup>a</sup>	Doktorów	Doktorów habilitowanych	Profesorów z tytułem naukowym
Ogółem	4449	859	459	53,1	35,5	25,3
Uniwersytety	1932	405	160	56,9	37,5	22,5
Wyższe szkoły techniczne	872	149	71	35,7	20,1	14,1
Wyższe szkoły rolnicze	264	61	22	63,3	36,1	40,9
Wyższe szkoły ekonomiczne	202	26	11	51,5	50,0	63,6
Wyższe szkoły pedagogiczne	71	11	16	63,4	36,4	37,5
Wyższe szkoły artystyczne	154	47	31	47,4	27,7	16,1
Uniwersytety medyczne	736	120	66	63,9	48,3	31,8
Akademie wychowania fizycznego	73	20	4	58,9	50,0	50,0
Wyższe szkoły teologiczne	16	5	–	18,8	–	–
Wyższe szkoły wojskowe	57	12	7	8,8	16,7	–
Wyższe szkoły morskie	6	–	1	33,3	–	100,0
Uczelnie niepubliczne	66	3	10	59,1	33,3	10,0

<sup>a</sup> Liczba ogółem profesorów obejmuje kobiety z tytułem naukowym profesora nadanym w 2010 roku, które są zatrudnione nie tylko w szkołach wyższych, ale także w jednostkach naukowych i badawczo-rozwojowych, stąd ich liczba ogółem jest większa niż kobiet profesorów zatrudnionych tylko w szkołach wyższych.

Źródło: Szkoły wyższe... 2011, s. 293 i obliczenia własne E. Drogosz-Zabłockiej.

Tytuły naukowe profesora w 2010 roku Prezydent RP nadał 459 osobom, w tym 25,3% stanowiły kobiety. Podobnie jak w przypadku kobiet doktorów habilitowanych, także odsetek kobiet profesorów zmalał w stosunku do 2008 roku o blisko 5 punktów. Trzeba też

zaznaczyć, że w 2008 roku tytuł profesora nadano tylko 369 osobom i był to najniższy wynik od 1995 roku (zob. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., 2009 r. i w 2010 r.*). I sytuacja ta mieści się w normie krajów członkowskich Unii Europejskiej (por. Lisowska 2009; Siemińska 2009).

Analiza nadanych kobietom w 2010 roku stopni doktora i doktora habilitowanego według jednostek nadających te stopnie wskazuje na dominującą rolę szkół wyższych w rozwoju kadr naukowych. Jednocześnie należy podkreślić, że w szkołach wyższych najmniej kobiet w stosunku do średniej krajowej i w odniesieniu do innych jednostek uzyskało w 2010 roku stopień naukowy. Potwierdzają to dane zawarte w tabeli 2.

**Tabela 2**  
Stopnie naukowe nadane w 2010 roku według jednostek nadających stopień

Wyszczególnienie	Stopień doktora		Stopień doktora habilitowanego	
	Ogółem	% kobiet	Ogółem	% kobiet
Ogółem	4815	53,1	960	36,4
Szkoły wyższe podległe Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego	3489	52,0	676	34,3
Szkoły wyższe innych resortów	967	57,1	183	39,9
Jednostki naukowe Polskiej Akademii Nauk	206	52,4	54	46,3
Instytuty badawcze	153	52,9	47	42,6

Źródło: *Szkoły wyższe...* 2011, s. 298 i obliczenia własne E. Drogosz-Zabtockiej.

## Kariera akademicka kobiet w naukach ścisłych i technicznych

W 2008 roku wśród 394 tys. specjalistów w naukach fizycznych, matematycznych i technicznych w sferze B+R tylko 18% stanowiły kobiety, ale ich udział wśród specjalistów nauk przyrodniczych i ochrony zdrowia był już ponad czterokrotnie większy i wynosił 82,9%. W szkołach wyższych w naukach technicznych, chemicznych, fizycznych i matematycznych odsetek kobiet wśród tych, które uzyskały stopnie i tytuły naukowe w wymienionych obszarach nie przekracza jednak 12 (stopień doktora w naukach technicznych), a najmniej kobiet uzyskuje kolejny awans naukowy w naukach matematycznych – jedynie 1,6%.

Liczba doktoratów nadanych kobietom w ostatnim dziesięcioleciu wskazuje, że w latach 2001–2006 następował systematyczny wzrost liczby kobiet uzyskujących w szkołach wyższych stopień naukowy doktora. Od roku 2007 obserwujemy jednak odwrócenie tej tendencji i spadek liczby kobiet uzyskujących doktoraty. Tendencja ta dotyczy także doktoratów nadawanych kobietom w wyższych szkołach technicznych, jednak z zastrzeżeniem, że wzrost ten następował do 2007 roku a od 2008 roku obserwujemy spadek liczby doktorów kobiet. W 2010 roku liczba kobiet ogółem uzyskujących doktoraty zmniejszyła

się – w stosunku do roku 2006 – o 15%, a w szkołach technicznych w stosunku do 2007 roku – spadek ten był jeszcze większy i wyniósł 17,5% (zob. tabela 3, por. *Kobiety w nauce* 2009; Siemieńska 2009). Czym ten regres wytłumaczyć?

**Tabela 3**

Stopnie naukowe doktora nadane kobietom w szkołach wyższych<sup>a</sup> według dziedzin nauk w latach 2001–2010

Szkoły wyższe	stopnie naukowe doktora (w liczbach)									
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
OGÓŁEM kobiety, w tym m.in. w poniższych dziedzinach	1275	2272	2384	2499	2118	2188	2114	1950	1823	1814
Nauki chemiczne <sup>b</sup>	79	129	146	137	156	155	165	116	121	120
Nauki fizyczne	29	34	34	45	56	70	54	53	46	44
Nauki matematyczne	22	22	32	35	33	43	33	38	38	29
Nauki techniczne	5	206	210	202	215	235	260	248	226	209

<sup>a</sup> Tylko w szkołach wyższych podległych Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>b</sup> W tabeli wymieniono tylko cztery interesujące nas dziedziny nauk spośród ponad 20 dziedzin zamieszczonych w roczniku *Szkoły wyższe i ich finanse*.

Źródło: *Szkoły wyższe...* od 2002 do 2011.

Zastanawia zarówno spadek nominacji profesorskich, jaki obserwujemy od 2007 roku, jak i liczby doktoratów nadanych kobietom w tym okresie. Czy wynika on z pogorszenia się warunków do uczestnictwa kobiet w życiu naukowym? A może z faktu, że coraz więcej z nich dostrzegło, iż kariera naukowa kobiet w Polsce nie spełnia ich oczekiwań zawodowych lub też coraz więcej z nich uznało, iż obowiązki rodzinne, jakie w naszym kraju spoczywają tradycyjnie na kobietach, w warunkach kiepskiego wsparcia socjalnego ze strony państwa (brak zasiłków, niedostateczna liczba żłobków i przedszkoli itd.) nie dadzą się pogodzić w dłuższej perspektywie z karierą naukową?

Byłoby to jednak zbyt proste wytłumaczenie, skoro tendencje w zdobywaniu przez kobiety stopnia doktora habilitowanego w latach 2001–2010 niezupełnie pokrywają się – o czym świadczą dane zamieszczone w tabeli 4 – z wyżej opisanymi tendencjami w przypadku tytułu doktora w tym samym okresie. Wzrost liczby kobiet doktorów habilitowanych ogółem osiąga punkt kulminacyjny już w 2004 roku, by następnie po trzech latach znaczących spadków, w roku 2008 ponownie zbliżyć się do najlepszego wyniku sprzed czterech lat (por. Lisowska 2009; Siemieńska 2009).

**Tabela 4**  
Stopnie naukowe doktora habilitowanego nadane kobietom w szkołach wyższych według dziedzin nauk w latach 2001–2010

Szkoły wyższe	Stopnie doktora habilitowanego (w liczbach)									
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
OGÓŁEM kobiety	189	217	218	252	229	188	156	244	233	232
Nauki chemiczne	7	9	7	8	8	11	6	10	19	9
Nauki fizyczne	1	6	7	8	4	5	4	4	4	4
Nauki matematyczne	2	1	2	1	1	3	1	4	4	3
Nauki techniczne	19	19	17	23	28	26	22	24	23	22

<sup>a</sup> Tylko w szkołach wyższych podległych Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Źródło: Szkoły wyższe... od 2002 do 2011.

Pewne wyjaśnienie stosunkowo niskiego poziomu zainteresowania kobiet karierą naukową w sferze badawczo-rozwojowej (B+R) w Polsce można znaleźć w sytuacji panującej na rynku pracy. Otóż, o ile w krajach rozwiniętych większość pracowników badawczych znajduje zatrudnienie w gospodarce, to w Polsce rynek ten jest niewielki. Znaczący przedmiot tłumaczy tę sytuację niskim poziomem innowacyjności przedsiębiorstw oraz niedostatecznym finansowaniem prac badawczo-rozwojowych przez sektor gospodarki. Większość kobiet podejmujących studia doktoranckie (59,7%), w przeciwieństwie do mężczyzn (47,8%), swoje plany zawodowe po ukończeniu studiów wiąże z pracą w sektorze nauki. Jednocześnie pracę poza nauką chciałyby znaleźć 20,8%, a łączyć pracę naukową z zatrudnieniem w firmie jedynie 5,7% kobiet (Dąbrowa-Szeffler, Sztabiński 2008, s. 8, 28; por. Dąbrowa-Szeffler, Sztabiński 2008, s. 41–42).

Reasumując, wypada stwierdzić, że pomimo coraz bardziej widocznego udziału Polek w życiu naukowym, wyrażonego w poziomie zatrudnienia na etatach badawczych oraz w liczbie stopni i tytułów badawczych, pozostają one wciąż w mniejszości. I co ciekawe, sytuacja ta jest całkiem podobna do sytuacji panującej w krajach Unii Europejskiej! Rok Marii Skłodowskiej-Curie – przypomnijmy, podwójnej laureatki Nagrody Nobla! – wydaje się znakomitą okazją do ukazania trudnej drogi, jaką kobiety pragnące poświęcić się karierze naukowej muszą wciąż pokonywać.



## Literatura

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

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

**Dąbrowa-Szefler M., Sztabiński P.B. 2008**

*Model kształcenia doktorantów. Wnioski z badań*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Kobiety w nauce... 2009**

*Kobiety w nauce – w liczbach* ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)).

**Nauka... 2009**

*Nauka i technika w 2008 r.*, GUS, Warszawa.

**Lisowska E. 2009**

*Szklany sufit w nauce* ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)).

**Orłowski B. 2006**

*Historia techniki polskiej*, Warszawa.

**Orłowski B. 2010**

*Powszechna historia techniki*, Warszawa.

**Siemińska R. 2009**

*Kariery naukowe i ich uwarunkowania w perspektywie międzynarodowej* ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)).

**Słownik... 1989–2010**

*Słownik biograficzny techników polskich*, t. 1–21, Naczelna Organizacja Techniczna, Warszawa.

**Szkoły wyższe... 2011**

*Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

**Szkoły wyższe... od 2002 do 2011**

*Szkoły wyższe i ich finanse od 2001 r. do 2010 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

**Śródka A. 1994–2002**

*Uczeni polscy XIX i XX wieku*, Agencja Wydawnicza Aries, Warszawa.

<http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus>

# Elżbieta Drogosz-Zabłocka

## Kariery akademickie kobiet w naukach technicznych. Przykład Mazowsza

Autorka artykułu analizuje kariery akademickie kobiet, przyjmując za punkt wyjścia dane przedstawione w raporcie przygotowanym w ramach projektu „Foresight regionalny dla szkół wyższych Warszawy i Mazowsza «Akademickie Mazowsze 2030»”. Na tle uwzględnionych w projekcie zagadnień prezentowane są kariery akademickie kobiet posiadających tytuł profesora lub zajmujących takie stanowisko w uczelni technicznej. Wywiady przeprowadzone przez autorkę koncentrowały się wokół następujących kwestii: motywów podjęcia pracy naukowej, kluczowych decyzji dla tej kariery, uzyskanych stopni i tytułów naukowych oraz działalności zawodowej pracowników akademickich.

Słowa kluczowe: kariera akademicka kobiet, nauki techniczne, uczelnie Mazowsza.

### Wprowadzenie

Rok Marii Skłodowskiej-Curie skłania do refleksji na temat kobiet budujących swoje akademickie kariery, szczególnie w obszarze nauk ścisłych, przyrodniczych i technicznych. Warto w tym miejscu przywołać wspólną inicjatywę Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSzW) oraz tygodnika „Elle” organizowania konkursu na temat *Dziewczyny przyszłości. Śladami Marii Skłodowskiej-Curie*, mającego na celu fundowanie stypendiów naukowych kobietom rozpoczynającym karierę akademicką w naukach ścisłych, technicznych, przyrodniczych i medycznych (zob. *Dziewczyny przyszłości...* 2011). Rok Marii Skłodowskiej-Curie i przywołana inicjatywa firmowana przez ministerstwo upoważniają do zadania kilku pytań dotyczących zarówno wyboru przez kobiety kariery akademickiej, rozwoju tej kariery oraz wynikających z jej realizacji efektów. Czy można, mimo upływu lat, wskazać wspólne cechy tych karier i pracy naukowej oraz cechy osób wybierających taką drogę zawodową?

Tłem artykułu są wyniki publikowanego na łamach półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” (2010, nr 1–2/35–36) projektu „Foresight regionalny dla szkół wyższych Warszawy i Mazowsza «Akademickie Mazowsze 2030»”, finansowanego ze środków Unii Europejskiej. W ramach projektu przygotowano diagnozę potencjału mazowieckich uczelni, z uwzględnieniem wszystkich jego aspektów. Stanowi ona podstawę oceny mocnych i słabych

bych stron edukacji wyższej w regionie. Jest także początkiem debaty na temat jej możliwych zmian. Projekt jest realizowany przez konsorcjum sześciu warszawskich uczelni. W jednej z nich pracują lub pracowały wszystkie panie profesor, z którymi przeprowadziłam wywiady na temat ich akademickich karier.

W ciągu ostatnich trzech lat robiono w Polsce badania i opracowano raporty na temat zasobów kadrowych w szkołach wyższych, ich mobilności i przebiegu kariery naukowej. W 2007 roku nasz kraj po raz pierwszy uczestniczył w badaniu „Karier zawodowych osób posiadających stopień naukowy doktora” (badanie CHD – *Careers of Doctorate Holders*). To międzynarodowe badanie, realizowane wspólnie przez OECD, Eurostat i UNESCO (Instytut Statystyki UIS), w Polsce przeprowadziło OPI (Ośrodek Przetwarzania Informacji), na zlecenie MNiSzW oraz we współpracy z GUS. Na uwagę, ze względu na aktywność zawodową kobiet i usytuowanie tej aktywności w województwie mazowieckim, zasługują także badania i opracowane na ich podstawie raporty opisujące ważne aspekty sytuacji społecznej i ekonomicznej kobiet w Polsce (badanie GUS) oraz sytuacji kobiet na rynku pracy w województwie mazowieckim (*Kobiety na rynku pracy...* 2010).

## Kontekst

Problem aktywności zawodowej kobiet i ich kariery zawodowej jest jednym z najczęściej podejmowanych problemów w publikacjach z tego zakresu. Przegląd badań socjologicznych dotyczących zawodu wskazuje, że znaczna ich część dotyczy odmiennej sytuacji zawodowej kobiet i mężczyzn. Poruszane w nim są problemy nierówności zarobków, odmiennego przebiegu karier zawodowych, satysfakcji z pracy. Poszukuje się odpowiedzi na pytania, jakie czynniki utrudniają, a jakie sprzyjają rozwojowi zawodowemu kobiet oraz jakie działania należy podjąć, aby poprawić wskaźniki zatrudnienia i zmniejszyć bezrobocie kobiet.

Kariery akademickie kobiet w naukach technicznych wpisują się w problemy szkolnictwa wyższego w Polsce i na Mazowszu oraz w aktywność zawodową kobiet w tym regionie. Aktywność zawodowa kobiet i ich pozycja na rynku pracy były przedmiotem badań GUS w 2007 roku. Wynika z nich, że wzrasta obecność kobiet w edukacji i nauce oraz na rynku pracy, zwiększa się liczba kobiet studiujących i z wyższym wykształceniem oraz uzyskujących stopnie naukowe. Wymienione zagadnienia znajdują swoje odzwierciedlenie w sytuacji kobiet na Mazowszu. Potwierdzają ten fakt wyniki badań dotyczące aktywności zawodowej kobiet w tym regionie (*Kobiety na rynku pracy...* 2010).

Dla kobiet z Mazowsza trzema najważniejszymi wartościami są w kolejności: szczęście rodzinne, zachowanie dobrego zdrowia oraz praca zawodowa. Wybory te potwierdzają także inne badania. Wynika z nich, że dla Polaków, niezależnie od wieku, płci i wykształcenia, ważne jest szczęście rodzinne.

Jak na tym tle przedstawia się sytuacja kobiet zatrudnionych w sferze badawczej i rozwojowej (B+R), a szczególnie w szkolnictwie wyższym? Ocenę sytuacji utrudnia fakt niskiej jakości danych na temat pracowników naukowo-dydaktycznych, wliczania ich do określonych minimów kadrowych, decydujących o możliwości otwierania kierunku i nadawania kolejnych stopni naukowych. Najlepiej udokumentowany statystycznie jest przebieg karier akademickich, w tym karier kobiet związanych ze szkolnictwem wyższym. Liczba zatrudnio-

nych w działalności badawczej i rozwojowej wynosiła w 2009 roku ponad 120 tys. osób. Za-  
trudnieni w szkolnictwie wyższym stanowią blisko 70% tej grupy (*Nauka i technika...* 2011).

### **Kobiety w wyższych szkołach technicznych i w naukach technicznych w Polsce i na Mazowszu**

Kariery akademickie kobiet warto przedstawić na tle zidentyfikowanych problemów w obszarze szkolnictwa wyższego. Kilka z nich należy przywołać w tym miejscu. Słabością systemu szkolnictwa wyższego w Polsce jest zbyt wolne, w stosunku do wzrostu liczby studentów, tempo wzrostu kadry akademickiej, słaba dynamika rozwoju w zakresie awansu naukowego, zwłaszcza nadawania habilitacji i tytułu profesora. Słabą stroną są także niskie nakłady na edukację (jako procent PKB i w przeliczeniu na studenta) oraz relatywnie niskie płace w szkolnictwie wyższym. Ponadto płace są znacznie ujednoczone i na ogół nie wiążą się z rzeczywistą efektywnością pracownika. W Polsce funkcjonuje znaczna liczba uczelni niepublicznych, jest ich ponad trzykrotnie więcej niż publicznych. Są to często niewielkie szkoły, które nie rozwijają własnej kadry, nie mają też takich możliwości, ponieważ nie posiadają tzw. minimum kadrowego niezbędnego do nadawania kolejnych stopni naukowych i występowania o tytuł. Świadczy o tym np. liczba doktoratów nadanych w uczelniach niepublicznych w 2010 roku, które stanowią tylko 1,5% wszystkich doktoratów w tym roku, a liczba habilitacji wynosi w nich zaledwie 0,3% (por. Gałkowski w niniejszym numerze).

Dbłość o jakość funkcjonowania szkolnictwa wyższego musi mieć wpływ na ograniczanie zjawiska wieloetatowości i wielozatrudnienia. Chodzi o zatrudnienie na etacie w więcej niż jednej uczelni (uczelni lub instytucie badawczym) oraz zatrudnienie na podstawie innego typu umów (*Analiza zasobów kadrowych...* 2010). Często się zdarza, że pracownicy uczelni publicznych łączą swoją pracę z dodatkowym zatrudnieniem w uczelni niepublicznej. Zgodnie z obowiązującym prawem o szkolnictwie wyższym, od 1 października 2011 r. zgodę na pracę na drugim etacie musi wyrazić rektor uczelni publicznej. Ponieważ analiza tego zagadnienia wymaga osobnego opracowania i nie wiąże się ono bezpośrednio z omawianym problemem, nie będę mu poświęcać więcej miejsca (Dąbrowa-Szeffler, Jabłocka 2007; *Diagnoza mobilności...* 2011).

Kadra akademicka zatrudniona w szkolnictwie wyższym związana jest przede wszystkim z trzema grupami kierunków kształcenia: społecznymi, technicznymi oraz związanymi z medycyną i ze zdrowiem. W naukach technicznych zatrudniona jest blisko 1/5 nauczycieli akademickich (*Analiza zasobów kadrowych...* 2010).

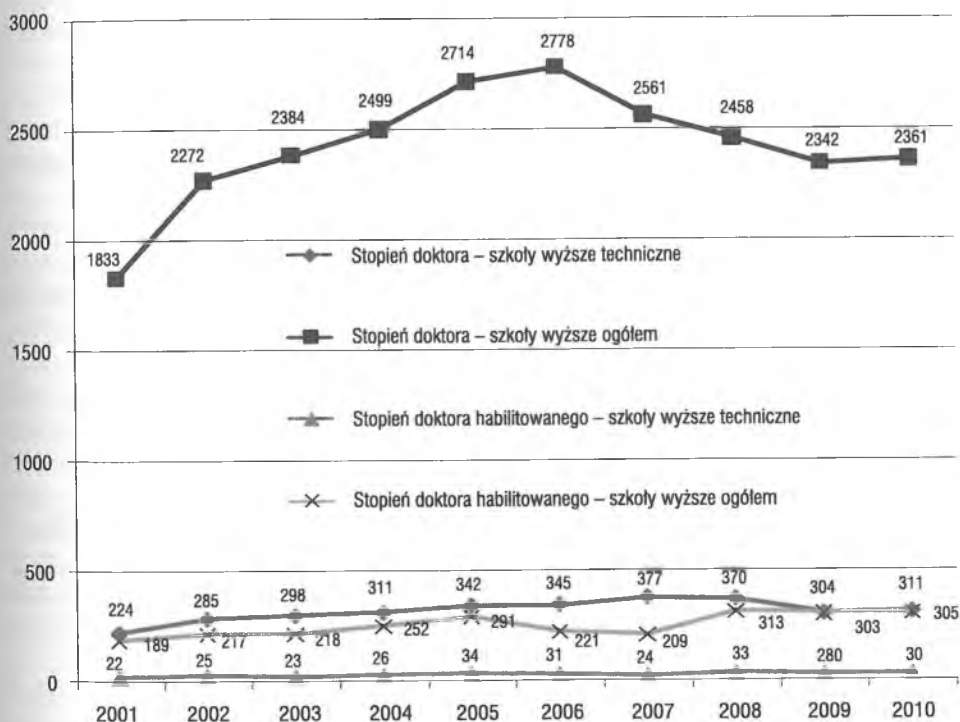
Z analiz wykonanych na potrzeby projektu „Akademickie Mazowsze 2030” wynika, że spośród 110 publicznych i niepublicznych szkół wyższych funkcjonujących w województwie mazowieckim ponad 1/5 ma status uczelni akademickiej, tzn. mającej co najmniej jedno uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora. Blisko 2/3 uczelni tego regionu ma uprawnienia do prowadzenia studiów na poziomie magisterskim, w tym prawie wszystkie uczelnie publiczne. Oferta uczelni województwa mazowieckiego wskazuje na jej bogactwo i wszechstronność (wszystkie poziomy i formy studiów) (por. Macioł 2010, s. 198–199, 220).

Minimum kadrowe w mazowieckich publicznych szkołach wyższych stanowiło ponad 10 tys. pracowników naukowo-dydaktycznych. Wśród doktorów najliczniejszą grupę sta-

nowity osoby w wieku od 30 do 39 lat (36,3%), wśród doktorów habilitowanych osoby w wieku od 50 do 59 lat (40,7%), wśród osób z tytułem profesora osoby w wieku od 60 do 69 lat (53,7%). Uzyskiwanie kolejnych stopni i tytułu naukowego przesuwają się wraz z wiekiem (Moskalewicz-Ziółkowska 2010, s. 176). Warto tu zaznaczyć, że w województwie mazowieckim przyznaje się zdecydowanie najwięcej stopni doktora, ale zróżnicowanie między województwami systematycznie maleje. Podobnie, najwięcej przyznawanych jest na Mazowszu stopni doktora habilitowanego – co czwarty stopień jest przyznawany w tym regionie i różnice między województwem mazowieckim a pozostałymi regionami kraju maleją, jednakże znacznie wolniej niż w przypadku doktoratów. Świadczy to o silnej pozycji Mazowsza i skutecznym opieraniu się konkurencji w tym zakresie. W uczelniach Mazowsza kobiety stanowią ponad 38% wśród nauczycieli akademickich i jest to mniejszy odsetek kobiet niż średnio w Polsce – ponad 42%. Na stanowiskach profesorów i docentów kobiety stanowią ponad 20% ogółu zatrudnionych na tych stanowiskach (średnia dla Polski ok. 23%). Zdecydowanie więcej kobiet jest zatrudnionych na stanowiskach adiunktów i asystentów – ponad 41% (w Polsce – ok. 46%) (Moskalewicz-Ziółkowska 2010, s. 181–182).

### Wykres 1

Stopnie naukowe nadane kobietom w szkołach wyższych, w tym w wyższych szkołach technicznych w latach 2001–2010



Źródło: Szkoły wyższe... 2001–2010.

## Kariery akademickie kobiet – wywiady

Dane uzyskane z projektu „Akademickie Mazowsze 2030” uzupełniłam wywiadami z kobietami posiadającymi stanowisko lub tytuł profesora w naukach technicznych lub pokrewnych (chemicznych czy rolniczych), które od lat pracują w uczelni technicznej i z nią związały swoją naukową karierę. Cztery panie profesor są zatrudnione na różnych wydziałach w jednej z największych i najlepszych uczelni technicznych w Polsce, piąta jest emerytowanym profesorem, ale utrzymuje stałe kontakty z uczelnią i uczestniczy nadal w jej życiu naukowym.

Wywiady przeprowadziłam na przełomie października i listopada 2011 roku – były to pogłębione wywiady indywidualne. Rozmowy odbywały się na uczelni, czas ich trwania nie przekraczał 90 minut.

Wywiad ogniskował się wokół następujących zagadnień:

- wyznaczniki kariery akademickiej (motywy podjęcia pracy naukowej, szczególnie kobiet, cechy pracownika naukowego i cechy uczelni technicznej jako miejsca pracy i rozwoju zawodowego);
- kluczowe decyzje dla kariery akademickiej;
- stopnie i tytuły naukowe: uwarunkowania formalnoprawne kariery, uczelnie, dziedziny wiedzy;
- działalność zawodowa pracowników akademickich, obywatelstwo w świecie nauki;
- zagadnienia specyficzne dla nauk technicznych i karier akademickich kobiet w naukach technicznych.

### Początki kariery akademickiej: zaplanowana decyzja, wygrany konkurs

Z badań kadry akademickiej przeprowadzonych blisko piętnaście lat temu przez Elżbietę Wnuk-Lipińską w uniwersytetach, uczelniach technicznych oraz pedagogicznych wynika, że głównymi motywami podjęcia pracy naukowej w politechnikach była samodzielność w pracy, nienormowany czas pracy, możliwość pracy twórczej, przyczyniającej się do rozwoju nauki, oraz chęć realizacji i rozszerzenia swoich zainteresowań (Wnuk-Lipińska 1996).

Z przeprowadzonych przeze mnie wywiadów wynika, że różne były motywy podjęcia pracy naukowej i różne początki kariery. Zwraca uwagę fakt, że wszystkie panie interesowały się w szkole średniej przedmiotami ścisłymi, zdawały maturę m.in. z fizyki czy chemii, jedna skończyła technikum chemiczne i na studiach pozyskiwała wiedzę i rozwijała swoje zainteresowania, wiedzę i umiejętności w tym zakresie. Wszystkie uzyskiwały wsparcie ze strony nauczycieli tych przedmiotów w szkołach średnich. Niektóre z pań wymieniały ich nazwiska. Z rozmów można wnioskować o roli, jaką mogą odegrać nauczyciele szkoły średniej, ich pasja i zaangażowanie, w budowaniu kariery akademickiej swoich uczniów. Potwierdza to m.in. następująca wypowiedź:

„O tym, że trzeba studiować i potem rozwijać się naukowo, już słyszałam w szkole średniej. Ukończyłam znane radomskie liceum, gdzie królowało słynne kółko chemiczne. Mój profesor w szkole średniej związany był z tym liceum i z kółkiem chemicznym, które stworzył i prowadził, ma wielu laureatów olimpiad chemicznych. Jestem przypadkiem ucznia, który został zarażony pasją przez nauczyciela chemii. Byłam dwa razy zwycięż-

czynią olimpiady chemicznej, raz otrzymałam wyróżnienie, raz brałam udział w olimpiadzie międzynarodowej. To było wychowanie w atmosferze nauki, poszukiwania, wychodzenia poza obowiązkowy program. W szkole średniej zaszczerpiono mi chęć studiowania i poszukiwania". (profesor A)

Inna wypowiedź także nawiązuje do doświadczeń ze szkoły średniej: „Miałam rewelacyjnego nauczyciela fizyki, pracował na uniwersytecie. Wiedział, kto ma potencjał, a kto go nie ma, nie katował wszystkich uczniów fizyką, ale wymagał. Pytał, na jaką uczelnię zdajemy i z tymi, którzy na egzaminie wstępnym zdawali fizykę, pracował dodatkowo, bez żadnego wynagrodzenia. Był pasjonatem. Byłam dobrze przygotowana do studiów". (profesor nadzw. B)

Dwie z badanych kobiet wiązały swoją przyszłość z pracą badawczą. Jedna z nich już na studiach wiedziała, że chce pracować naukowo. Kolejne dwie respondentki na podjęcie tej decyzji potrzebowały czasu, a o pracy na uczelni zdecydował wygrany konkurs.

„Na studiach zrobiłam kurs pedagogiczny, myślałam, że będę pracowała w szkole, ale rozpoczęłam pracę w przemyśle. Praca mnie jednak nudziła, sztywne godziny, koledzy ciągle rozmawiali o sprawach przyziemnych. Po kilku miesiącach pracy spotkałam w tramwaju kolegę, który powiedział mi o konkursie na asystenta organizowanym przez instytut na moim wydziale. Przystąpiłam do konkursu i wygrałam, tak zaczęła się moja przygoda z nauką". (profesor nadzw. B)

Dla pań, z którymi przeprowadziłam wywiady, wybór kariery akademickiej wiązał się z realizacją zainteresowań i spełnieniem marzeń. W rozmowie podkreślały, że o pozostaniu w nauce decyduje fascynacja dziedziną wiedzy, chęć poszukiwania i prowadzenia badań.

„Kariery akademicka to kariera, która nie motywuje finansowo, a już na pewno nie praca na uczelni. Wybrałam karierę akademicką, bo chciałam realizować swoje marzenia. To jest bardzo trudna kariera, opłacona ogromną ilością wyrzeczeń. Będąc nauczycielem akademickim, trzeba się wywiązywać z dydaktyki. Mnie ona nie sprawia problemów, bardzo to lubię. Problem polega na tym, że na przygotowanie doktoratu, habilitacji, książek, artykułów nie ma wiele czasu w ciągu roku akademickiego. Odbyna się to kosztem wakacji, ferii, weekendów, kontaktów z rodziną. To bardzo trudna i wymagająca kariera". (profesor C)

Potwierdzają to także dwie dalsze wypowiedzi:

„Ludzie myślą, że pracownik naukowy musi być tylko błyskotliwy, mieć milion pomysłów i rozwiązywać je w ułamku sekundy. To jest geniusz. Ale za pracą naukową stoi ciężka praca. Trzeba być przede wszystkim bardzo rzetelnym, bo czasami niecierpliwość prowadzi do chodzenia «na skróty». Rzetelność naukowa, dociekliwość, obiektywizm to są cechy, które są bardzo potrzebne w pracy naukowej". (profesor A, nauki chemiczne)

„Praca naukowa na uczelni to kontakt z osobami młodymi, nienormowany czas pracy, ale przede wszystkim dyscyplina, ogromna dyscyplina i niekończąca się praca". (prof. nadzw. D)

## Kluczowe decyzje dla kariery akademickiej

Analizując społeczną rolę kobiet w badaniach nad ich aktywnością w województwie mazowieckim, wyróżniono trzy kluczowe wskaźniki (*Kobiety na rynku pracy...* 2010, s. 19):

- ocena konieczności opieki nad dzieckiem do trzeciego roku życia;

- skłonność do rezygnacji z pracy zawodowej na rzecz zajęcia się wychowaniem dziecka (dzieci);
- ocena korzyści i strat dla życia rodzinnego, wynikających z pracy zawodowej kobiety.

Wszystkie panie profesor, z którymi przeprowadziłam wywiady, miały dzieci i problem roli matki pojawił się na jakimś etapie kariery akademickiej. Decyzja ta albo modyfikowała przebieg tej kariery (przerwy w pracy spowodowane urlopem wychowawczym lub podjęcie pracy naukowej po urodzeniu dzieci) albo kariera była tak zaplanowana, że dzieci były wpisane w jej przebieg. Każda z kobiet stanęła w swoim życiu przed decyzją dotyczącą posiadania dzieci i ich wychowania.

„Dla kariery naukowej najlepiej mieć dzieci po doktoracie. Po ośmiu latach pracy na uczelni obroniłam doktorat, potem urodziłam dwoje dzieci. Ich wychowaniu poświęciłam pięć lat, miałam urlop, nie pracowałam. Potem wróciłam do pracy. Wówczas nie było opiekunek do dzieci, które mogą przejąć część obowiązków. To były inne czasy. Pomagała mi mama, bez jej pomocy kariera nie byłaby chyba możliwa. Mąż także wiele mi pomagał”. (prof. nadzw. B)

W karierze akademickiej jednej z moich rozmówczyń dzieci pojawiły się na początku kariery i po uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego, a w przypadku kolejnej – jeszcze przed podjęciem decyzji o wyborze pracy naukowej.

„Obecnie młodsze pokolenie kobiet – naukowców w uczelniach technicznych realizuje swoją karierę w innych warunkach. Mogą skorzystać z pomocy opiekunek. Poszukują ich pod kątem jak najlepszego rozwoju dziecka. Mogą wówczas realizować swoją pasję badawczą bez konieczności brania urlopu wychowawczego i przerwy w pracy naukowej. Wśród kobiet z młodszego pokolenia pracujących na uczelni pojawia się już więcej niż jedno dziecko.” (profesor A)

## Stopnie i tytuł naukowy: uczelnie, dziedziny wiedzy

Stopień doktora, doktora habilitowanego określonej dziedziny nauki lub dziedziny sztuki w zakresie danej dyscypliny naukowej lub artystycznej nadawany jest w jednostkach organizacyjnych, które posiadają prawo do ich nadawania. Uprawnienia te uzyskują najlepsze jednostki, które wykażą się tzw. minimum kadrowym oraz uznanym i wymaganym przez prawo dorobkiem naukowym. Większość tych uprawnień przypisana jest do obszaru szkolnictwa wyższego, głównie do uczelni publicznych. Właśnie te uwarunkowania sprawiają, że zarówno dane statystyczne, jak i kobiety realizujące swoje kariery akademickie, z którymi przeprowadziłam wywiady, związane są z obszarem szkolnictwa wyższego. Ponadto, w gospodarce opartej na wiedzy rola szkół wyższych jako podmiotów dostarczających wyników badań naukowych i wykształconych kadr jest znacząca.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że uczelnie techniczne i nauki techniczne mają swoją specyfikę. W ich dorobku naukowym istotne są prace wdrożeniowe, patenty, współpraca z gospodarką. Te elementy odgrywają w pracy w uczelniach technicznych ważną rolę.

W latach 2000–2004 sukcesywnie wzrastała liczba kobiet, które uzyskały stopień doktora. Od roku 2004 obserwujemy powolny spadek liczby uzyskanych stopni doktora wśród kobiet. W 2009 roku był on zbliżony do liczby doktorów z 2000 roku. Od roku 2002 na



zblizonym poziomie (niewiele ponad 200) utrzymuje się liczba doktorów w naukach technicznych, najmniej kobiet otrzymuje stopień doktora w naukach chemicznych, fizycznych i matematycznych. W 2010 roku odpowiednio: 120, 44 i 29 (por. Gałkowski w niniejszym numerze).

W latach 2000–2010 liczba doktorów habilitowanych wśród kobiet waha się od 156 w 2007 roku do 252 w 2004 roku. W naukach technicznych najwięcej stopni doktora habilitowanego nadano w 2005 roku – 28, najmniej – 11 w 2000 roku. W naukach chemicznych w 2010 roku nadano kobietom 9 stopni doktora habilitowanego.

Dla respondentek zrobienie doktoratu było następstwem decyzji, jaką podjęły, wybierając pracę na uczelni.

„Decyzja o robieniu doktoratu była związana z moją decyzją o wyborze pracy na uczelni. To oczywiste, że chcąc pracować na uczelni, trzeba od razu planować doktorat i kolejne stopnie kariery. Jest to szczególnie ważne na uczelni. Doktorat to jest minimum, które należy zrobić”. (profesor A)

W rozmowach podkreślano, że znacznie trudniejsze było uzyskanie stopnia doktora habilitowanego. Niektóre z respondentek wskazywały na pomoc i zachętę konkretnej osoby, inne na sprzyjające okoliczności, umiejętne wykorzystanie wyników badań. Wszystkie panie zwracały jednak uwagę na ogromny stres związany z kolokwium habilitacyjnym. Nie wszystkie były przekonane o słuszności tej drogi w naukach technicznych. Dlatego stworzoną obecnie przez prawo możliwość oceny dorobku, jako podstawa habilitacji, bez potrzeby kolokwium habilitacyjnego, niektóre z nich uważają za dobre rozwiązanie.

„Decyzja o tym, że warto próbować dalej i starać się o habilitację, była podjęta w następstwie prowadzonych badań. Zdołałam dwa granty z ówczesnego KBN i w pewnym momencie, skoro już badania zostały zrobione, to przełożyłam je na opracowanie, które stało się habilitacją. Pojedyncze osoby wspierały mnie w realizacji tego zadania. Habilitacja daje kobietom większą pewność siebie. To bardzo ważne wydarzenie w karierze akademickiej kobiety”. (profesor nadzw. D)

Jeszcze trudniej jest kobietom w staraniach o tytuł profesora. Tytuł profesora określonej dziedziny nauki albo określonej dziedziny sztuki jest nadawany przez Prezydenta RP. Zdobyć tytułu naukowego wiąże się bezpośrednio lub pośrednio z instytucją, która posiada uprawnienia do występowania o jego nadanie. W 2010 roku Prezydent RP nadał tytuł profesora 459 osobom, wśród których tylko 25,3% stanowiły kobiety.

„Wiele decyzji, które wiążą się z karierą naukową zapada kolegiąlnie. Odnoszę wrażenie, że przy tytułach naukowych czynnik płci gra rolę, bo niewiele kobiet ma tytuł profesora. Ten tytuł bardzo cieszy kobiety”. (profesor C)

## **Działalność zawodowa pracowników akademickich**

### **Preferencje: kształcenie i badania**

W polskich uczelniach akademickich przeważa pogląd o konieczności łączenia działalności badawczej i kształcenia. Wątek ten pojawiał się w wywiadach. Wszystkie badane kobiety wskazywały na znaczenie pracy dydaktycznej w ich karierze. Dydaktyka była przywoływana jako ta część pracy na uczelni, która sprawiała im satysfakcję. Wskazywały

jednocześnie, że dydaktyka spełniająca wszystkie standardy jest obecnie bardzo wymagająca. Studenci są bardziej zróżnicowani niż dawniej. Interesujące, że w opinii pań profesor, młodsze pokolenie kobiet naukowców traktuje dydaktykę inaczej, to praca badawcza zajmuje obecnie pierwsze miejsce. W naukach technicznych i eksperymentalnych publikacje są następstwem prowadzonych badań, eksperymentów, budowanych modeli, a te ostatnie są efektem realizacji badań. Poza tym, w ocenie parametrycznej pracownika naukowego liczą się badania, granty i projekty, także publikacje, które powstają właśnie na podstawie badań. Granty i projekty przynoszą pieniądze i lepszą ocenę pracownika – taki pogląd obecnie zwycięża.

### Życie naukowe, działalność doradczo-ekspercka

Wszystkie badane kobiety duże znaczenie przypisywały publikacjom, recenzowanym pracom naukowym oraz udziałowi w radach i komisjach wydziałowych, uczelnianych, komitetach PAN oraz w komisjach ds. stopni i tytułu naukowego czy w komitetach doradczych. Podkreślały także dużą rolę kształcenia kadry. Każda z pań profesor promowała co najmniej jednego doktora. Dostrzegały jednak, że studia III stopnia są obecnie inne niż jeszcze kilkanaście lat temu. Trafiają na nie osoby z różnymi motywacjami, tylko niektóre z nich chcą mieć udział w twórczych osiągnięciach związanych z pracą zawodową i wiązać swoją przyszłość z nauką. Problem ten pojawia się w raportach na temat szkolnictwa wyższego, potwierdzają go także wyniki badań (*Polskie szkolnictwo wyższe...* 2009; Dąbrowa-Szeffler, Sztabiński 2008).

„Osoby, które na studiach III stopnia przychodzą do mnie i pytają: co mają zrobić, aby zrobić doktorat, aby iść dalej, nie fascynują mnie. Wczoraj wyszłam po obronie pracy magisterskiej zachwycona. Zobaczyłam zafascynowanych swoją pracą dyplomantów, będę ich długo pamiętać. Takim osobom chętnie pomogę, oni powinni trafić do nauki”. (profesor nadzw. D)

Ważnym aspektem działalności pracowników naukowych jest dzielenie się wiedzą i doświadczeniem.

„Praca w radach, komitetach rozszerzała moje horyzonty. Tam wyłaniały się problemy techniczne. Widać było w dyskusjach, co jest potrzebne w naukach technicznych i w praktyce, czego brakuje, a jakie są priorytety. Poznawałam problemy badawcze w całym obszarze nauk technicznych, bo były tam prezentowane różne dyscypliny techniczne. Poznawałam pracę innych ośrodków, ale także wymagania co do dorobku naukowego, aby awansować. Te doświadczenia i porównania były poznawcze i kształcące”. (profesor E)

Wszystkie panie profesor uczestniczyły w tak pojmowanym życiu naukowym. Niektóre pełniły funkcje prodziekanów, kierowników instytutów i zakładów.

### Podsumowanie

Podsumowując wypowiedzi kobiet mających stanowisko lub tytuł profesora i pracujących w uczelni technicznej, można sformułować dwa wnioski. Pierwszy dotyczy przekonania o ważności przedmiotów ścisłych nauczanych w szkole średniej, a szczególnie o roli

nauczycieli tych przedmiotów. Drugi – wskazania podobieństw pracy naukowej współczesnych kobiet pracowników naukowych do cech pracy Marii Skłodowskiej-Curie. Analizując pierwszy z tych wniosków, nawiążę do opublikowanego w 2011 roku raportu „Społeczeństwo w drodze do wiedzy”, w którym jeden z rozdziałów poświęcono edukacji matematycznej. Autorzy tego opracowania mają nadzieję, że obowiązkowa matura z matematyki przyczyni się do lepszego przygotowania maturzystów do studiowania na kierunkach ścisłych i technicznych. Wskazują na konieczność podniesienia poziomu nauczania matematyki i zmian w kształceniu przyszłych matematyków. Jak ważny to postulat, pokazały wywiady z paniami profesor. Niektóre z nich właśnie dzięki nauczycielom przedmiotów ścisłych ze szkoły średniej zdecydowały o wyborze kierunku studiów, a w konsekwencji o swojej przyszłej karierze. Drugi wniosek dotyczy zbieżności cech pracy naukowej współczesnych pań profesor pracujących w uczelni technicznej i pracy wykonywanej przez polską Noblistkę. Praca w obu przypadkach ułatwiała realizację zainteresowań, dawała samodzielność i umożliwiała podnoszenie swojego poziomu naukowego. Dokonywało się to przy wsparciu najbliższej rodziny, często męża, również pracującego na uczelni. Do wykonywania tej pracy niezbędne są także pewne cechy charakteru, jak: systematyczność, wytrwałość, rzetelność naukowa, dociekliwość, zaangażowanie, a przy tym otwartość na ponoszenie wyrzeczeń. Wszystkie badane panie profesor łączyły przy tym rolę matki i pracownika akademickiego. Wspierała je najbliższa rodzina.

Na zakończenie dwie wypowiedzi:

„Ważne jest, aby dotrzeć do kobiet, które osiągnęły sukces w uczelniach technicznych, aby miały okazję powiedzieć coś o sobie, o swoich osiągnięciach i aby to rozpropagować. To bardzo ważne. Inaczej kobiety funkcjonujące w naukach technicznych czy ścisłych będą zawsze w cieniu mężczyzn”. (profesor C)

„Mężczyźni mają świetne pomysły, są dobrymi konstruktorami, ale my kobiety pomagamy im w uporządkowaniu tych pomysłów, pomagamy w opracowaniu szczegółów. Zdarza się, że mężczyźni pomijają jakiś szczegół, bo według nich nie jest ważny, a w praktyce okazuje się być ważny, a my to wiedziałyśmy wcześniej”. (profesor nadzw. B)

## Literatura

### **Analiza szkół wyższych... 2010**

*Analiza szkół wyższych Warszawy i Mazowsza. Raport analityczny na temat potencjału, kluczowych kompetencji, strategii oraz działania szkół wyższych na Mazowszu*, Wydawca Politechnika Warszawska, Warszawa.

### **Analiza zasobów kadrowych... 2010**

*Analiza zasobów w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyżacji*. Raport przygotowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa ([http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101118\\_Analiza\\_zasobow\\_kadrowych\\_w\\_uczelniah\\_na\\_poszczegolnych\\_kierunkach\\_i\\_wypracowanie\\_zasad\\_etatyżacji.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101118_Analiza_zasobow_kadrowych_w_uczelniah_na_poszczegolnych_kierunkach_i_wypracowanie_zasad_etatyżacji.pdf)).

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

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

**Dąbrowa-Szeffler M., Sztabiński P. 2008**

*Model kształcenia doktorantów. Wnioski z badań*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Diagnoza mobilności... 2010**

*Diagnoza mobilności instytucjonalnej i geograficznej osób ze stopniem doktora w Polsce w 2009 r.*, Ośrodek Przetwarzania Informacji, Warszawa ([http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Nauka/Polityka\\_naukowa\\_panstwa/Analizy\\_raporty\\_statystyki/20100510\\_Diagnoza\\_mobilnosci.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Nauka/Polityka_naukowa_panstwa/Analizy_raporty_statystyki/20100510_Diagnoza_mobilnosci.pdf)).

**Dziewczyny przyszłości... 2011**

*Dziewczyny przyszłości. Śladami Marii Skłodowskiej-Curie*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa ([http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/ministerstwo/Publikacje/2011\\_dziewczyny\\_przyszlosci\\_fin.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Publikacje/2011_dziewczyny_przyszlosci_fin.pdf)).

**Kobiety na rynku pracy... 2010**

*Kobiety na rynku pracy województwa mazowieckiego*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa ([http://www.cbos.pl/PL/efs/kobiety\\_mazowsze/publikacje/raporty/Analizy.pdf](http://www.cbos.pl/PL/efs/kobiety_mazowsze/publikacje/raporty/Analizy.pdf)).

**Kobiety... 2007**

*Kobiety w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa ([http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_Kobiety\\_w\\_Polsce.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_Kobiety_w_Polsce.pdf)).

**Macioł S. 2010**

*Oferta kształcenia na studiach licencjackich i magisterskich w uczelniach Warszawy i Mazowsza*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1–2/35–36, s. 198–223.

**Moskalewicz-Ziółkowska E. 2010**

*Kadra akademicka szkół wyższych Warszawy i Mazowsza*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1–2/35–36, s. 175–197.

**Nauka i technika... 2011**

*Nauka i technika w Polsce w 2009 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

**Polskie szkolnictwo wyższe... 2009**

*Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Społeczeństwo w drodze do wiedzy... 2011**

*Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie oświaty 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

**Szkoły wyższe... 2001–2010**

*Szkoły wyższe i ich finanse. Roczniki z lat 2001–2010*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

**Wnuk-Lipińska E. 1996**

*Innowacyjność a konserwatyzm*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

# Nicholas Maxwell

## Od Wiedzy do Mądrości: Czas na akademicką rewolucję<sup>1</sup>

Wszystko w rozpadzie, w odśrodkowym wirze;  
Czysta anarchia szaleje nad światem,  
Wzdyma się fala mętna od krwi, wszędzie wokół  
Zatapiając obrzędy dawnej niewinności;  
Najlepsi tracą wszelką wiarę, a w najgorszych  
Kipi żarliwa i porywczą moc.

William Butler Yeats

Podstawowym, intelektualnym celem badań akademickich jest obecnie udoskonalanie wiedzy. Znaczna część struktury, jak i cały charakter badania akademickiego na uniwersytetach na całym świecie są kształtowane przez przyjęcie niniejszego jako podstawowego celu intelektualnego. Jednak z punktu widzenia wkładu do życia człowieka tego typu badanie akademickie jest niebezpiecznie irracjonalne. Naruszone zostają trzy z czterech najbardziej podstawowych zasad racjonalnego rozwiązywania problemów. Potrzebna jest rewolucja celów i metod badania akademickiego, aby celem podstawowym było wspieranie mądrości jako zdolności do realizacji tego, co stanowi wartość dla siebie i innych, w tym wiedzy i technologicznego *know-how*, ale i wiele poza tym. Ta pilnie potrzebna rewolucja miałaby wpływ na każdy dział i aspekt przedsięwzięcia akademickiego.

Słowa kluczowe: poszukiwanie akademickie, zasady rozsądku, racjonalność naukowa, hierarchiczna koncepcja nauki.

<sup>1</sup> Tekst jest tłumaczeniem z języka angielskiego artykułu zamieszczonego w: Barnett, Maxwell (red. 2008) oraz Maxwell 2007, s. 97–115. Redakcja składa Autorowi i obu wydawcom podziękowania za wyrażenie zgody na przedruk jego artykułu w „Nauce i Szkolnictwie Wyższym”.

## Wstęp

Dzisiejszy świat nękany jest różnymi problemami. Być może najpoważniejszy z nich to problem związany ze zbliżającym się ociepleniem globalnym. Niepokojące jest także stopniowe niszczenie lasów tropikalnych i innych naturalnych siedlisk, z towarzyszącym mu wyginięciem gatunków. Istnieje problem konfliktów wojennych – w niezliczonych wojnach XX wieku zginęło ponad 100 mln ludzi (w niekorzystnym porównaniu z około 12 mln osób zabitych w wojnach w XIX wieku). Istnieje handel bronią i masowe jej składowanie, nawet w ubogich krajach, i wszechobecne zagrożenie, że zostanie ona wykorzystana przez terrorystów lub w działaniach wojennych, bez względu na to, czy to broń konwencjonalna, chemiczna, biologiczna czy jądrowa. Istnieje trwała i głęboka niesprawiedliwość związana z ogromnymi różnicami w stanie posiadania na całym świecie, gdzie przemysłowo zaawansowany Pierwszy Świat (Ameryka Północna, Europa i inne kraje) posiada bezprzykładne bogactwo, podczas gdy około trzech czwartych ludności w rozwijającym się świecie żyje w ubóstwie, głodzie, bez pracy, bez dachu nad głową, opieki zdrowotnej, edukacji, a nawet dostępu do wody pitnej. Istnieje długotrwały problem związany z szybkim wzrostem światowej populacji, szczególnie wyraźny w najbardziej zagrożonych częściach świata, negatywnie wpływający na działania na rzecz rozwoju. I istnieje horror epidemii AIDS, jeszcze bardziej nasilony w najbardziej zagrożonych częściach świata, niszczący miliony ludzi, rodziny i wyniszczający gospodarkę. A w dodatku obok tych globalnych kryzysów pojawiają się problemy o charakterze bardziej rozproszonym, niematerialnym, spotykamy objawy ogólnego, kulturalnego lub duchowego, złego samopoczucia. Występuje zjawisko apatii politycznej: problemy ludzkości wydają się tak ogromne, tak wyzute z poczucia winy, tak zupełnie poza granicą kontroli ludzkiej, że każdy z nas, zwykłych jednostek ludzkich, jest jakby całkowicie bezbronny wobec niszczycielskiej siły historii.

Nowa gospodarka światowa może wyglądać jak niekontrolowany potwór, a ludzie – zmuszeni do spełniania wyznaczonych przez niego zadań – pozostają bez jakiegokolwiek wsparcia z jego strony. Istnieje zjawisko trywializacji kultury, może w wyniku wprowadzenia innowacji technologicznych, takich jak telewizja i Internet. Dawniej ludzie tworzyli własną, żywą muzykę, teatr, sztukę, poezję i uczestniczyli w tej twórczości. Obecnie wszystko to jest wpompowywane do naszych uszu i domów przez coraz to nowszą technologię – masowa kultura dla masowej konsumpcji; staliśmy się pasywnymi konsumentami, a produkt staje się coraz bardziej trywialny w swojej zawartości. Na koniec, pojawia się fenomen wzrostu fanatyzmu religijnego i politycznego oraz terroryzmu, a sprzeciw wobec tych zjawisk może się wydawać albo niezdecydowany i bez wiary w powodzenie, albo brutalny, objawiający się wojnami i brakiem sprawiedliwości, najwyraźniej potwierdzając słowa Yeats'a: „[...] najlepszemu brak jakiegokolwiek przekonania, podczas gdy najgorsze jest pełne intensywnej pasji”.

## Od Wiedzy do Mądrości

Cóż można uczynić w odpowiedzi na tego typu globalne problemy? Istnieje wiele rzeczy, które można wykonać i które są wykonywane w różnym stopniu, z różnym powodzeniem. W tym miejscu pragnę się skupić na *jednej* tylko rzeczy, która mogłaby być zrobiona

i tym samym uderzyłaby w sedno powyższych globalnych problemów i w sedno naszej obecnej niezdolności do udzielenia adekwatnej odpowiedzi na te problemy.

Musimy doprowadzić do hurtowej, strukturalnej rewolucji celów i metod całego intelektualnego i instytucjonalnego poszukiwania akademickiego. Obecnie poszukiwanie akademickie ma na celu uzyskanie *wiedzy*. Ideą jest więc zdobycie wiedzy, a następnie zastosowanie jej do rozwiązania problemów społecznych. To musi się zmienić na tyle, aby podstawowym celem stało się poszukiwanie i promowanie *mądrości* – mądrości rozumianej jako zdolność do realizacji tego, co stanowi życiową wartość dla jednostki i ogółu (w tym wiedzę, *know-how* i zrozumienie). Zamiast poświęcać się rozwiązywaniu problemów wiedzy, poszukiwanie akademickie powinno dać intelektualne pierwszeństwo znalezieniu możliwych rozwiązań problemów życia.

Nauki społeczne muszą stać się filozofią społeczną, bądź metodologią społeczną, poświęconą wspieraniu bardziej kooperatywnego, racjonalnego sposobu rozwiązywania konfliktów i problemów życia na świecie. Tak prowadzone badania społeczne byłyby intelektualnie bardziej fundamentalne niż nauki przyrodnicze. Te ostatnie powinny rozpoznać trzy pola dyskusji: dowody, teorie i cele. Problemy dotyczące celów badań muszą być rozpatrywane zarówno przez naukowców, jak i nienaukowców oraz obejmować kwestie priorytetów społecznych i wartości. Filozofia winna stać się trwałą, racjonalną eksploracją naszych najbardziej podstawowych problemów rozumienia; należy także podjąć zadanie odkrycia, w jaki sposób można ulepszyć nasze cele osobiste, instytucjonalne i globalne oraz metody w życiu, tak aby to, co wartościowe mogło być lepiej realizowane. Edukacja musi ulec takiej przemianie, żeby problemy życia stały się bardziej fundamentalne niż problemy wiedzy, a podstawowym celem edukacji była wiedza, jak nauczyć się mądrości w życiu. Badania akademickie powinny stać się nieco podobne do służby urzędników państwowych, zachowując tylko te uprawnienia, które pozwolą zachować niezależność i integralność, czyniąc dla ludzi to, co urzędnicy państwowi mają robić, w tajemnicy, dla rządów. Wymienione zmiany, a także wiele innych, wpływających na każdy dział i aspekt badań akademickich, wynikają z zastąpienia celu zdobycia wiedzy celem promowania mądrości za pomocą racjonalnej współpracy (zob. Maxwell 1976; 1984; 2004).

## Kryzys Nauki bez Mądrości

Sugerowanie przeze mnie, iż zmiana celów i metod badań akademickich mogłaby nam pomóc w opanowaniu wskazanych problemów globalnych, może wydawać się zaskakujące. Decydujące znaczenie ma jednak docenienie, że pojawienie się tych *wszystkich* problemów globalnych było wynikiem ogromnego rozwoju wiedzy naukowej i technologicznej, bez towarzyszącego mu wzrostu globalnej mądrości. Degradacja środowiska spowodowana industrializacją i nowoczesnym rolnictwem, globalne ocieplenie, przerażająca liczba osób zabitych na wojnie, handel i gromadzenie nowoczesnej broni, ogromne różnice w możliwości ludności na całym świecie, szybki przyrost naturalny – wszystko to jest wynikiem gwałtownego rozwoju nauki i technologii, od narodzin nowoczesnej nauki w XVII wieku. Nowoczesna nauka i technika są jednymi z powodów szybkiego rozprzestrzenienia się AIDS w ostatnich dziesięcioleciach. Możliwe, że AIDS rozprzestrzeniło się w Afryce poprzez zanieczyszczone igły stosowane w programach szczepiennych; z kolei przemieszczanie

się ludności, które nastąpiło dzięki nowoczesnym technologiom, spowodowało globalne rozprzestrzenienie się AIDS. Bardziej niematerialne z powyższych problemów globalnych mogły częściowo być spowodowane gwałtownym rozwojem nowoczesnej nauki i technologii. Konsekwencje szybkiego rozwoju wiedzy naukowej i technologicznego *know-how* są niemal nieuniknione. Postęp naukowy i technologiczny znacznie zwiększył naszą siłę działania: jednak brak mądrości będzie miał zarówno korzystne, jak i niekorzystne konsekwencje, nie tylko zamierzone, jak wojny, ale też nieprzewidziane i niezamierzone (przynajmniej na początku), jak degradacja środowiska naturalnego. Póki nowoczesna nauka nie istniała, brak mądrości nie miał wielkiego znaczenia: ograniczał nasze możliwości zniszczenia planety i siebie wzajemnie. Teraz, kiedy nasza siła działania została tak potężnie udoskonalona przez nowoczesną naukę i technikę, globalna mądrość przestała być luksusem, a stała się koniecznością.

Kryzys naszych czasów, pokrótce – kryzys stojący za wszystkimi innymi – to kryzys nauki bez mądrości. Stosowanie akademickich badań ograniczonych do pogłębiania wiedzy może tylko służyć *intensyfikacji kryzysu*. Zmiana charakteru nauki, a ogólniej: poszukiwania akademickiego, jest kluczową zmianą intelektualną i instytucjonalną, którą należy wprowadzić w celu zapanowania nad naszymi problemami globalnymi – przede wszystkim nad tymi największymi, spowodowanymi niepoohamowanym wzrostem siły technologii przy braku mądrości. Potrzebujemy pilnie nowego rodzaju poszukiwania akademickiego, który uzna wspieranie wzrostu globalnej mądrości za intelektualny priorytet.

## Niszcząca Irracjonalność Wiedzy – Poszukiwanie

Istnieją tacy, którzy winą za nasze problemy obarczają po prostu racjonalność naukową. Według nich, racjonalność naukowa powinna być ograniczona przez intuicję i tradycję, przez etykę bądź religię, przez socjalizm lub przez wiedzę czerpaną z nauk humanistycznych (zob. Marcuse 1964; Laing 1965; Roszak 1973; Berman 1981; Schwartz 1987; Feyerabend 1978, 1987; Appleyard 1992). Jest to dość niefortunne przekonanie. Cierpimy nie na nadmiar, a na brak rozsądku. Tak zwana racjonalność naukowa jest naprawdę rodzajem niszczycielskiej *irracjonalności*, ukrytej pod płaszczem racjonalności. Poszukiwanie akademickie w obecnej postaci, poświęcone rozwojowi wiedzy i technologicznego *know-how* – nazwę to *poszukiwaniem wiedzy* (Maxwell 1984, rozdz. 2 i 6) – jest rzeczywiście głęboko irracjonalne, gdy ocenia się je z punktu widzenia dobrobytu ludzi.

Oceniane z tego najważniejszego punktu widzenia poszukiwanie wiedzy narusza trzy z czterech najbardziej podstawowych, niekwestionowanych zasad rozsądku, które zostaną wskazane w dalszej części artykułu. Poszukiwanie wiedzy jest rażąco irracjonalne ze względu na tendencję do tworzenia wymienionych wcześniej problemów globalnych. Zamiast fałszywych pozorów rozsądku pilnie potrzebujemy autentycznego rozsądku poświęconego wzrostowi mądrości.

Poszukiwanie wiedzy wymaga postawienia ostrej granicy między celami społecznymi lub humanitarnymi a *celem intelektualnym* poszukiwania. Cel intelektualny to poznanie całej prawdy. Do intelektualnej domeny poszukiwania, istotnej dla poznania prawdy, mogą wejść tylko: wiedza, wyniki obserwacji i doświadczeń, argumenty zmierzające do ustanowienia prawdy lub fałszu.



Uczucia i pragnienia, wartości, poglądy polityczne i religijne, wyrażenia nadziei i obaw, krzyki bólu, wyrażenie problemów życia: wszystko to musi zostać bezwzględnie wyłączone z intelektualnej domeny poszukiwania jako niemające znaczenia dla poszukiwania wiedzy – choć faktyczna wiedza na ten temat może być znaleziona w dziedzinach psychologii, socjologii lub antropologii. W ramach nauk przyrodniczych działa nawet bardziej surowa cenzura: aby wejść do intelektualnej domeny nauki, pomysł musi być empirycznie testowalny w stosunku do faktycznej wiedzy.

Istotna jest podstawowa idea poszukiwania wiedzy. Przede wszystkim wiedza musi zostać nabyta, a następnie może być zastosowana do rozwiązania problemów społecznych. Aby tak się działo, należy osiąść autentyczną i obiektywną wiedzę. Paradoksalnie, ludzkie wartości i aspiracje muszą zostać wyłączone z intelektualnej domeny poszukiwania, tak aby prawdziwa i faktyczna wiedza została nabyta, a poszukiwanie mogło nabrać prawdziwej ludzkiej wartości i mogło doprowadzić do realizacji naszych ludzkich aspiracji<sup>2</sup>. Jest to koncepcja poszukiwania, która – zgodnie z moją opinią – całkowicie, strukturalnie i w szkodliwy sposób narusza rozsądek.

A co rozumiem pod nazwą „rozsądek”? Kiedy używam tutaj tego słowa, racjonalną wydaje się koncepcja, że istnieją ogólne metody, zasady lub strategie, które zastosowane w praktyce dają najlepszą szansę na rozwiązanie naszych problemów, realizację naszych celów. Racjonalność stanowi pomost do sukcesu, ale nie gwarantuje sukcesu i nie określa, co należy zrobić.

Cztery podstawowe zasady rozsądku to:

- 1) sprecyzowanie i dążenie do poprawy wyrażenia podstawowych problemów do rozwiązania;
- 2) zaproponowanie alternatywnych rozwiązań i krytyczna ich ocena;
- 3) podzielenie, jeśli to konieczne, podstawowego problemu na szczegółowe zadania: wstępne, prostsze, analogiczne, podrzędne (mają one być rozwiązywane zgodnie z zasadami (1) i (2), w celu stopniowego opracowania rozwiązania podstawowych problemów);
- 4) połączenie próby rozwiązania podstawowego problemu i szczegółowych zadań, tak aby rozwiązanie podstawowego problemu było nadrzędne i nakierowane na rozwiązanie szczegółowych (podrzędnych) zadań. Żadna inicjatywa, uporczywie naruszająca zasady od (1) do (4), nie może być uznana za racjonalną. Jeśli poszukiwanie akademickie ma przyczynić się do promocji dobrobytu człowieka, jakości jego życia – za pomocą środków intelektualnych, w sposób racjonalny, dający najlepsze szanse powodzenia – to należy włączyć te cztery zasady do instytucjonalno-intelektualnej struktury poszukiwania akademickiego.

Aby dopilnować, by bieżące poszukiwanie akademickie, poświęcone przede wszystkim dążeniu do wiedzy, nie naruszyło w istotny sposób trzech z czterech powyższych zasad (z punktu widzenia przyczyniania się do dobrobytu ludzi), należy odnotować dwa

<sup>2</sup> W celu dokładniejszego zapoznania się z poszukiwaniem wiedzy lub „filozofią wiedzy” zob. Maxwell 1984, rozdz. 2. Na dowód, że poszukiwanie wiedzy przeważa w kręgach akademickich zob. Maxwell 1984, rozdz. 6; 2007, rozdz. 6. Nie twierdę, że wszystko w kręgach akademickich jest zgodne ze ścisłą definicją poszukiwania wiedzy. Uważam tylko, że jest to jedyny kandydat do racjonalnych poszukiwań na arenie publicznej; jest to aspekt dominujący, wywierający wszechogarniający wpływ na kręgi akademickie. Praca, która nie jest zgodna z jego ścisłą definicją, musi walczyć o przetrwanie.

wstępne punkty odnoszące się do charakteru problemu, który te badania powinny pomóc rozwiązać.

Po pierwsze, jeśli podstawowym celem badania akademickiego jest promocja dobrobytu ludzkiego za pomocą środków intelektualnych i edukacyjnych<sup>3</sup>, to *problemy*, które badanie powinno pomóc rozwiązać, są problemami życia, problemami działania. Z punktu widzenia osiągnięcia tego, co stanowi wartość w życiu, najważniejsze są nasze działania lub brak tych działań. Nawet jeśli nowa wiedza i technologiczne *know-how* przyczynią się do osiągnięcia tego, co jest wartościowe – na przykład w medycynie lub rolnictwie – ważne jest, w jaki sposób ta nowa wiedza lub technologiczne *know-how* pozwoli nam działać. Rozwiązanie wszystkich problemów globalnych omówionych wcześniej wymaga nie tylko nowej wiedzy, ale raczej nowych zasad, nowych instytucji, nowych sposobów życia.

Wiedza naukowa i powiązane z nią technologiczne *know-how* miały nadrzędny wkład w tworzenie tych problemów. Dlatego problemy życia – problemy ubóstwa, braku zdrowia, niesprawiedliwości, braku zaspokojenia podstawowych potrzeb – rozwiązywane są przez nasze działanie lub jego brak; nie są rozwiązywane przez zwykłe dostarczenie wiedzy (z wyjątkiem sytuacji, kiedy problem życia stanowi jednocześnie problem wiedzy).

Po drugie, aby pomyślniej osiągnąć to, co stanowi w życiu wartość, musimy odkryć sposób rozwiązywania konfliktów i problemów życia dzięki szerszej niż obecnie *racjonalnej współpracy*. Istnieje wiele sposobów rozwiązywania konfliktów, od morderstwa i wszystkiego poza wojną na jednym, „gwałtownym” końcu, poprzez zniewolenie, zagrożenie śmiercią lub wojną, mniejsze zagrożenia, manipulacje, negocjacje, głosowanie, aż do racjonalnej współpracy na drugim końcu. Należy przy tym uwzględnić poszukiwanie, w sposób racjonalny, drogi działania zgodnego z najlepszym interesem wszystkich zaangażowanych. Podstawowym zadaniem tego rodzaju poszukiwania akademickiego, skierowanego na dobrobyt ludzki, musi być odkrycie, jak rozwiązywać konflikty, aby je przeciągnąć z gwałtownego końca na stronę racjonalnej współpracy.

Pod warunkiem spełnienia tego wszystkiego i pod warunkiem wprowadzenia w życie czterech zasad rozsądku na najbardziej podstawowym poziomie, badanie akademickie powinno:

1. Wyrazić i dążyć do udoskonalenia wyrażenia osobistych, społecznych i globalnych problemów życia, które muszą zostać rozwiązane w celu poprawy życia ludzkiego (w tym wyżej wymienione).
2. Proponować i krytycznie oceniać możliwe, alternatywne rozwiązania – alternatywne *działania, politykę, programy polityczne, wnioski legislacyjne, ideologie, filozofie życia*.

<sup>3</sup> Założenie to może być zakwestionowane. Można zapytać, czy poszukiwanie akademickie nie poszukuje wiedzy dla wiedzy – czy pomaga promować życie ludzkie? Później będę argumentował, że koncepcja poszukiwania, o którym piszę, czyli poszukiwanie mądrości, dla obu aspektów poszukiwania – czystego i stosowanego, jest bardziej sprawiedliwe niż poszukiwanie wiedzy. Podstawowym celem poszukiwania, zgodnie z poszukiwaniem mądrości, jest pomóc nam zrozumieć, czym jest wartość w życiu, gdy „zrozumienie” oznacza zarówno „przyjęcie do wiadomości”, jak i „zrealizowanie”. „Zrozumienie” ma zatem zastosowanie do obu aspektów poszukiwania, badania „czystego” i „wiedzy dla wiedzy” z jednej strony i badań technologicznych lub „zorientowanych na misję” z drugiej – oba aspekty przyczyniające się idealnie do tego, co stanowi wartość w życiu człowieka. Poszukiwanie mądrości ma nam pomóc – jak wzrok – odnaleźć naszą drogę. I, tak samo jak wzrok, poszukiwanie mądrości stanowi dla nas wartość na dwóch płaszczyznach: wartości rzeczywistej i względów praktycznych. Pierwsza z nich jest cenniejsza od drugiej.

Oczywiście dodatkowo badanie akademickie musi:

3. Rozbić podstawowe problemy życia na problemy podrzędne, szczegółowe – przede wszystkim specjalne problemy wiedzy i technologii.
4. Połączyć rozwiązywanie problemów podstawowych i szczegółowych.

Można uznać, że akademickie badania, jakie przeważają obecnie, stosują zasadę (3) ze wspaniałym skutkiem. W efekcie powstaje skomplikowany labirynt poszczególnych dziedzin poświęconych pogłębianiu wiedzy i technologicznego *know-how*, służących poszukiwaniu akademickiemu. Ale, katastrofalnie, obecne poszukiwanie akademickie – poświęcone przede wszystkim pogłębianiu wiedzy – nie stosuje zasad (1), (2) i (4) w praktyce. W dążeniu do osiągnięcia wiedzy, poszukiwanie akademickie może wyrazić problemy wiedzy oraz krytycznie ocenić możliwe rozwiązania, możliwe odnośniki do wiedzy – rzeczywiste tezy, wyniki obserwacyjne i eksperymentalne, teorie.

Ale, o czym była mowa, problemy wiedzy nie są (ogólnie) problemami życia i rozwiązania problemów wiedzy nie są (ogólnie) rozwiązaniami problemów życia. Zakres, w jakim kręgi akademickie wprowadzają obecnie zasady (1) i (2) do praktyki w działach nauk społecznych i studiów politycznych, to jest tylko zarys, a nie centralne, podstawowe zadanie intelektualne.

Krótko mówiąc, poszukiwanie akademickie poświęcone przede wszystkim dążeniu do wiedzy, skierowane na podstawowy, humanitarny cel poprawy jakości życia ludzkiego środkami intelektualnymi, nie wprowadza w praktyce dwóch najbardziej podstawowych (1) i (2) zasad rozsądku. Poszukiwanie akademickie (na poziomie podstawowym) nie przynosi tego, co jest najbardziej potrzebne, a mianowicie (1) nazwania problemu życia oraz (2) propozycji i krytycznej oceny możliwych rozwiązań.

Ponadto, w wyniku braku zbadania podstawowych problemów wymagających rozwiązania, poszukiwanie akademickie nie jest w stanie wprowadzić w życie czwartej zasady racjonalnego rozwiązywania problemów, a mianowicie (4) połączenia rozwiązywania problemów podstawowych i (szczegółowych) specjalistycznych. Jak zauważyłem, naruszone zostają trzy z czterech najbardziej podstawowych zasad racjonalnego rozwiązywania problemów (bardziej szczegółowy opis – zob. Maxwell 1980; 1984; 2004).

Ta strukturalna irracjonalność współczesnego poszukiwania akademickiego, dotyczącego wiedzy i poznania, nie jest tylko formalnością. Pociąga ona za sobą bardzo szkodliwe skutki dla ludzkości. Jak wskazałem wcześniej, przyjmując, że naszym celem jest przyczynienie się do dobrobytu ludzkiego poprzez środki intelektualne, podstawowe problemy wymagają odkrycia, jak rozwiązać problemy życia, problemy działania, a nie problemy wiedzy.

Ponieważ nie nadano problemom życia priorytetu intelektualnego, dochodzenie do wiedzy nie zajmuje się tym, czym należy się zająć w celu przyczynienia się do dobrobytu ludzkiego. Poświęcenie się zdobywaniu wiedzy w sposób niezwiązany z trwałymi obawami o najbardziej pilne problemy ludzkości, w wyniku niezastosowania w praktyce zasad (1) i (2), a więc braku zasady (4), powoduje zagrożenie, że badania naukowe i technologiczne będą odpowiadać na interesy potężnych i bogatych, zamiast na interesy ubogich, tych najbardziej potrzebujących.

Naukowcy, oficjalnie poszukujący prawdy jako takiej, nie mają formalnych podstaw do odmowy, jeśli ci, którzy opłacają badanie – rządy i przemysł – zdecydują, że prawda, której poszukują, będzie odzwierciedlać ich interesy, a nie interesy ubogiej ludności na świecie.

I, globalnie, priorytety badań naukowych faktycznie odzwierciedlają interesy Pierwszego, a nie Trzeciego Świata<sup>4</sup>.

Wiedza i technologia, realizowane w sposób racjonalnie niepodporządkowany przeciwdziałaniu podstawowym problemom życia, z powodu niemożności zastosowania w praktyce zasad (1), (2) i (4), są skazane na wywołanie omówionych wcześniej problemów globalnych, problemów, które powstają w wyniku nowo nabytych uprawnień do działania, bez powiązania ze zdolnością do mądrego działania.

Tworzenie naszych obecnych problemów globalnych i nasza niezdolność do adekwatnej reakcji na te problemy mają wiele wspólnego z dawną, rzadko zauważaną strukturalną *irracyjnością* naszych instytucji i tradycji nauczania, poświęconych zdobywaniu wiedzy w oderwaniu od uczenia się rozwiązywania problemów naszego życia w duchu bardziej racjonalnej współpracy. Poszukiwanie wiedzy, ze względu na jego irracjonalność, jest przeznaczone do *intensyfikacji*, a nie pomocy w *rozwiązaniu* naszych obecnych problemów globalnych<sup>5</sup>.

## Poszukiwanie Mądrości

Poszukiwanie poświęcone przede wszystkim dążeniu do wiedzy jest rażąco i niebezpiecznie nieracjonalne, gdy ocenia się je z punktu widzenia przyczyniania się do dobrobytu ludzkiego z użyciem środków intelektualnych. Jednocześnie powstaje pytanie: czym byłoby tego rodzaju poszukiwanie, racjonalnie i realnie poświęcone wspieraniu dobrobytu ludzkiego metodami intelektualnymi? Nazwę to rodzajem hipotetycznego poszukiwania mądrości, w przeciwieństwie do poszukiwania wiedzy.

Jako pierwszy krok w stronę scharakteryzowania poszukiwania mądrości możemy przyjąć poszukiwanie wiedzy (w swojej najlepszej formie) i zmodyfikować je tak, by się upewnić, że wszystkie cztery podstawowe zasady racjonalnego rozwiązywania problemu, określone wyżej, są wbudowane w jego strukturę intelektualną i instytucjonalną (zob. rysunek 1).

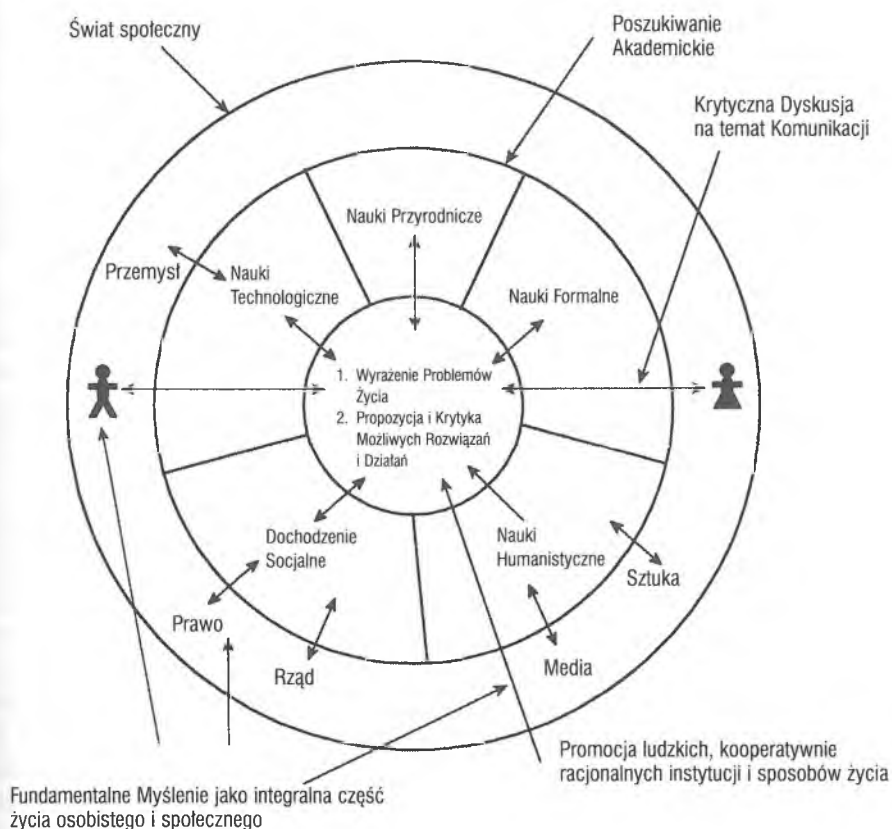
Podstawową zmianą, którą należy wprowadzić, jest zapewnienie, że poszukiwanie akademickie implementuje reguły (1) i (2). Podstawowym zadaniem badania społecznego i humanistycznego jest (1) nazwanie i poprawa określenia naszych problemów życia i (2) zaproponowanie oraz krytyczna ocena możliwych rozwiązań z punktu widzenia ich praktyczności i celowości. W szczególności, badanie społeczne ma za zadanie odkrycie, jak można rozwiązać konflikty w sposób mniej agresywny, a bardziej oparty na racjonalnej współpracy.

<sup>4</sup> Fundusze przeznaczone w USA, Wielkiej Brytanii i niektórych innych zamożnych państwach na badania wojskowe są szczególnie niepokojące (zob. Langley 2005 i Smith 2003).

<sup>5</sup> Bardziej szczegółowe omówienie szkodliwych reperkusji społecznych badania opartego na wiedzy zob. Maxwell 1984, rozdz. 3.

## Rysunek 1

Badanie oparte na mądrości, wdrażające racjonalne rozwiązywania problemów



Jego zadaniem jest również promowanie takiego załatwiania problemów życiowych w świecie społecznym, poza kręgami akademickimi. W związku z tym badanie społeczne nie stanowi przede wszystkim nauki społecznej ani nie poszukuje wiedzy na temat społeczeństwa – jego głównym celem jest wspieranie bardziej racjonalnej współpracy w załatwianiu problemów życia w społeczeństwie. Z tego punktu widzenia badanie społeczne jest intelektualnie bardziej fundamentalne niż nauki fizyczne i techniczne, które zajmują się szczegółowymi problemami wiedzy, zrozumienia i technologii, zgodnie z zasadą (3).

Na rysunku 1 wykonanie zasady (3) jest reprezentowane przez specjalistyczne rozwiązywanie problemów nauk przyrodniczych, technologicznych lub formalnych i bardziej wyspecjalizowanych aspektów badań społecznych i humanistycznych. Zasada (4) jest reprezentowana przez dwukierunkowe strzałki łączące fundamentalne rozwiązywania problemów podstawowych ze specjalistycznymi, które wpływają na siebie wzajemnie.

Można pójść dalej. Zgodnie z tym poglądem, nasz sposób myślenia w trakcie naszego życia, dążenie do realizacji tego, co jest dla nas wartością, okazują się intelektualnie bardziej fundamentalne niż całe poszukiwanie akademickie (którego podstawowym zadaniem jest zapewnienie pomocy dla racjonalnego, kooperatywnego myślenia i rozwiązywania pro-

blemów życia, stwarzającego warunki do rozwoju). Myślenie akademickie stanowi pewien rodzaj specjalizacji myślenia osobistego i społecznego w życiu – w wyniku implementacji zasady (3); oznacza to, że musi istnieć dwukierunkowe oddziaływanie pomysłów, argumentów i doświadczeń między społeczeństwem a środowiskiem akademickim – zgodnie z zasadą (4). Jest to przedstawione na rysunku 1 za pomocą dwukierunkowych strzałek łączących poszukiwanie akademickie ze światem społecznym<sup>6</sup>.

Nauki przyrodnicze i technologiczne potrzebują rozpoznania trzech domen dyskusji: dowodów, teorii i celów. Dyskusja na temat celów dąży do zidentyfikowania wysoce problematycznej luki między tym, co jest wykrywalne, a tym, co jest warte odkrycia. Dyskusja na temat tego, co jest warte odkrycia, współdziała z badaniem społecznym zgodnie z zasadą (4).

Można zapytać: jeśli obecnie poszukiwanie akademickie rzeczywiście cierpi z powodu tej całej strukturalnej irracjonalności, to kiedy to się staje i w jaki sposób? Przejdę teraz do rozpatrzenia tego zagadnienia. Odpowiedź prowadzi do udoskonalonej wersji dochodzenia do mądrości i do nowego argumentu podtrzymującego moje stwierdzenie, że poszukiwanie mądrości jest potencjalnie bardziej rygorystyczne i ma większą ludzką wartość niż poszukiwanie wiedzy.

## Tradycyjne Oświecenie

Irracjonalność współczesnego poszukiwania akademickiego ma swoje korzenie w błędach popełnianych przez *filozofów* z XVIII wieku.

*Podstawową ideą* Oświecenia było takie korzystanie z postępu naukowego, by doprowadzić do postępu społecznego w stronę oświeconego świata. *Filozofowie* Voltaire, Diderot, Condorcet i inni robili, co mogli, by wprowadzić tę olbrzymią ideę w życie. Walczyli przeciw dyktatom, zabobonom i niesprawiedliwości za pomocą broni tak śmiertelnej, jak broń argumentów i dowcipu. Popierali cnoty tolerancji, otwartość na wątpliwości, gotowość do przyjmowania krytyki i do korzystania z doświadczeń. Pełni odwagi i energii, pracowali nad promowaniem racjonalności w życiu osobistym i społecznym (zob. Gay 1973).

Niestety, jeżeli chodzi o rozwijanie intelektualnej idei Oświecenia, filozofowie popełnili błąd. Myśleli, że zadaniem jest rozwinięcie nauk społecznych obok przyrodniczych. Nazwę to *Tradycyjnym Programem Oświecenia*. Został on opracowany w XIX stuleciu przez Comte'a, Marxa, Milla i innych oraz wbudowany w strukturę instytucjonalną uniwersytetów w XX wieku, wraz z utworzeniem wydziałów nauk społecznych (zob. Aron 1968; 1970; Farganis, red. 1993, Wprowadzenie; Hayek 1979). Zaowocowało to takim poszukiwaniem wiedzy, jaki znamy dzisiaj, gdzie zarówno nauki przyrodnicze, jak i badania społeczne są poświęcone głównie poszukiwaniu wiedzy.

Jednak z punktu widzenia tworzenia swego rodzaju poszukiwania mającego pomóc ludzkości poznać drogę do rozwoju, wszystko to jest szeregiem monumentalnych błędów. Błędy te tworzą korzenie szkodliwej irracjonalności bieżącego poszukiwania akademickiego przy poszukiwaniu dróg rozwoju.

<sup>6</sup> Ta dwukierunkowa interakcja między nauką a społeczeństwem została podkreślona przez Novotnego i in. (2001).

## Nowe Oświecenie

Aby odpowiednio zaimplementować podstawową ideę Oświecenia – uczenia się na postępie naukowym, jak osiągnąć społeczny postęp w stronę cywilizowanego świata – należy koniecznie zrozumieć następujące trzy kroki:

1. Metody osiągnięcia postępu nauki muszą być prawidłowo zidentyfikowane.
2. Metody te muszą być poprawnie uogólnione, aby stały się swobodnie stosowalne do wszelkich przedsięwzięć ludzkich, niezależnie od ich celów, a nie tylko do dążenia do rozszerzenia wiedzy.
3. Poprawnie uogólnione metody osiągnięcia postępu należy następnie właściwie wykorzystać do wielkiego, ludzkiego przedsięwzięcia – próby wykonania kroku ku oświeconemu, mądrymu i cywilizowanemu światu.

Niestety, filozofowie Oświecenia niewłaściwie pojęli wszystkie trzy punkty. W efekcie błędy te, niewykryte i niepoprawione, są wbudowane w strukturę intelektualną i instytucjonalną dzisiejszych kręgów akademickich<sup>7</sup>.

Po pierwsze, *filozofom* nie udało się poprawnie uchwycić metod osiągnięcia postępu nauk przyrodniczych. Od D'Alemberta w XVIII do Poppera w XX wieku (Popper 1963) istniał (i nadal istnieje) szeroko rozprzestrzeniony wśród naukowców i filozofów pogląd, że nauka postępuje poprzez bezstronną ocenę teorii w świetle dowodów, *bez akceptowanego przez naukę założenia o Wszechświecie niezależnym od dowodów*. Jednak ten standardowy, empiryczny pogląd jest trudny do przyjęcia. Gdyby go przyjąć dosłownie, można by natychmiast zastopować rozwój nauki. Ponieważ, uwzględniając wszelkie przyjęte teorie fizyki, T, teorię dynamiki Newtona lub teorię kwantową, nieskończenie wielu konkurentów, którym się empirycznie bardziej powiodło, mogłoby poczuć się pokonanymi, co zgadza się z T o zaobserwowanych zjawiskach, ale nie zgadza się arbitralnie z pewnymi niezaobserwowanymi zjawiskami. Fizyka zatonąłaby w morzu takich teorii konkurentów, którym się empirycznie bardziej powiodło.

W praktyce konkurenci ci są wykluczeni z powodu ich katastrofalnego braku jedności. Dwie kwestie rządzą przyjęciem teorii w dziedzinie fizyki: kwestia empirycznego sukcesu i kwestia jedności. Ale, poprzez uporczywe przyjmowanie ujednoczonych teorii aż do wykluczenia niezjednoczonych konkurentów mających równy, lub nawet większy, empiryczny sukces, fizyka przyjmuje duże, stałe założenie na temat Wszechświata. Wszechświat jest taki, że wszystkie nieujednoczone teorie muszą być fałszywe. Ma pewnego rodzaju ujednoczoną, dynamiczną strukturę. Jest fizycznie zrozumiały w tym sensie, że zakłada istnienie zjawisk, które muszą być jeszcze odkryte.

Jednak założenie, które jest nie do sprawdzenia (i tym samym metafizyczne), o zrozumiałości Wszechświata jest głęboko problematyczne. Nauka jest zobowiązana do założenia, ale nie wiedzy, że Wszechświat jest zrozumiały. Tym bardziej do wiedzy, że Wszechświat jest zrozumiały w taki albo inny sposób. Spojrzenie na historię nauk fizycznych

<sup>7</sup> Błędy *filozofów* nie pozostają jednak całkowicie niewykryte. Karl Popper, w pierwszej ze swoich czterech prac, wnosi do tradycyjnego programu Oświecenia znaczne ulepszenia (choć sam Popper nie prezentuje swoich prac w ten sposób). Popper najpierw poprawia tradycyjną koncepcję metod osiągnięcia postępu w nauce (Popper 1959). Koncepcja ta, *falsyfikacjonizm*, zostaje następnie uogólniona i przekształcona w *krytyczny racjonalizm*. Następnie jest odniesiona do problemów społecznych i filozoficznych (Popper 1961; 1962; 1963). Wersja programu Oświecenia, która zostanie tu naszkicowana, można uznać za radykalną poprawę wersji Poppera (zob. Maxwell 2004, rozdz. 3).

pozwała odkryć, że z czasem idee zmieniły się dramatycznie. W XVII wieku sądzono, że Wszechświat składa się z krwinek, miniaturowych kul bilardowych, które oddziałują na siebie tylko przez wzajemny kontakt. To dało początek idei, że Wszechświat składa się z punktowych cząstek otoczonych sztywnymi, sferycznie symetrycznymi polami siły, które z kolei dały początek idei, że jest to jednolite, interakcyjne pole, płynnie zmieniające się w przestrzeni i czasie. Dziś wierzymy, że wszystko składa się z miniaturowych ciągów kwantowych osadzonych w dziesięciu lub jedenastu wymiarach czasoprzestrzeni. Należy przyjąć jakieś zgodne z tym założenie, ale biorąc pod uwagę zapisy historyczne i przyjmując, że takie założenie dotyczy ostatecznego charakteru Wszechświata, o czym nie wiemy, stwierdzenie, że może to być błędne, jest uzasadnione.

Można rozwiązać ten fundamentalny i inherentny dla świata naukowego dylemat, interpretując fizykę jako hierarchię metafizycznych założeń dotyczących zrozumiałości i znajomości Wszechświata, które to założenia w miarę awansowania w hierarchii tracą swoją pewność, stając się bardziej prawdopodobne (zob. rysunek 2).

W ten sposób powstaje struktura stosunkowo nieistotnych, bezproblemowych założeń, przy czym wewnątrz znacznie bardziej znaczących i problematycznych założeń powstają stałe założenia i związane z nimi metody, które mogą być zmieniane i realnie poprawione, tak jak poprawia się stan wiedzy naukowej. Inaczej mówiąc, struktura stosunkowo nieokreślonych, bezproblemowych, stałych celów i metod jest tworzona w ramach znacznie bardziej szczegółowych i problematycznych celów, a metody ewoluują zgodnie z rozwojem wiedzy naukowej. (Podstawowym celem nauki jest odkrycie, w jaki dokładnie sposób rozumiały jest Wszechświat; ten cel ewoluuje razem z założeniami na temat zrozumiałości). Istnieje pozytywne sprzężenie zwrotne między pogłębianiem wiedzy a poprawą celów i metod, tym samym następuje poprawa wiedzy o tym, jak pogłębić wiedzę. Jest to istota naukowej racjonalności i zarazem metodologiczny klucz do bezprecedensowego sukcesu nauki<sup>8</sup>. Nauka dostosowuje się do tego, co odkryje o charakterze Wszechświata (zob. Maxwell 1974; 1976; 1984; 1998; 2004; 2005). Tyle, jeżeli chodzi o błędy tradycyjnego Oświecenia i jak je naprawić.

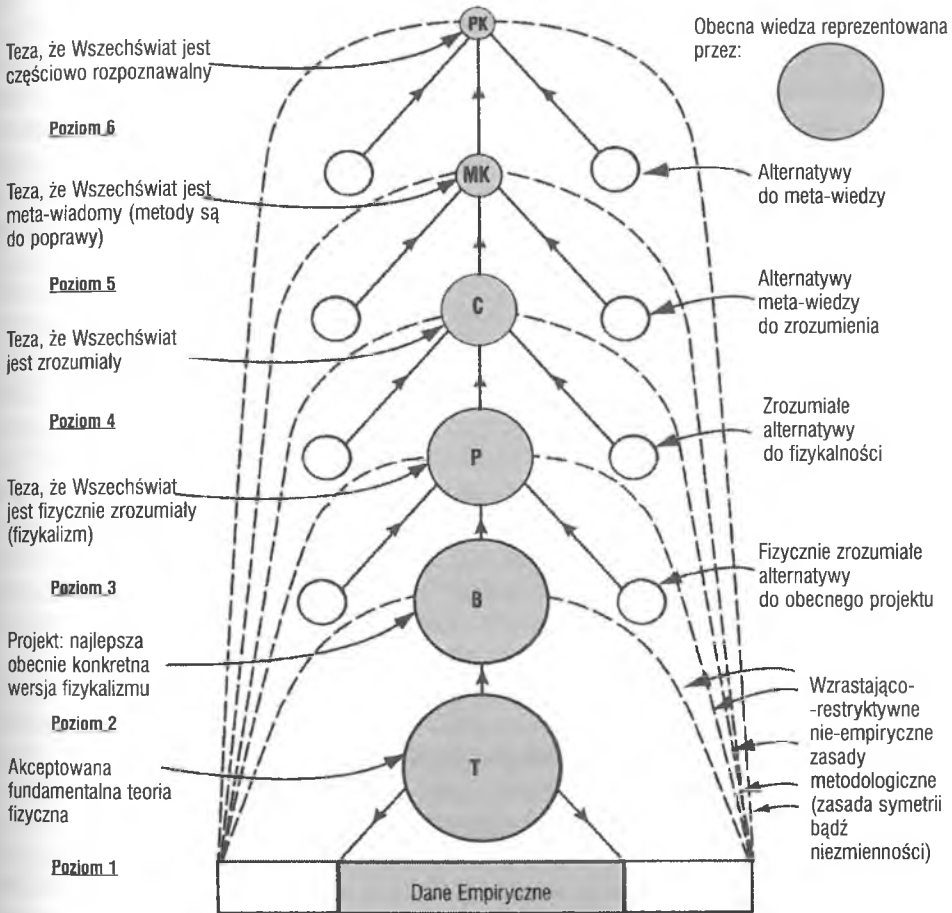
Po drugie, nie identyfikując metod naukowych, *filozofom* nie udało się prawidłowo rozpowszechnić tych metod. Nie docenili oni tego, że zaprezentowanie problematycznych celów (i skojarzonych z nimi metod) nauki w postaci hierarchii może być uogólnione i owocnie zastosowane do innych wartościowych inicjatyw poza nauką. Wiele innych inicjatyw ma problematyczne cele – problematyczne, bo konfliktowe, a cele poszukiwań mogą być nierealizowalne bądź niepożądane, bądź takie i takie. Inicjatywy mające problematyczne cele skorzystałyby na zastosowaniu metodologii hierarchicznej, odseparowanej od naukowej, ulepszającej cele i metody w miarę postępu pracy. Jest nadzieja, że w wyniku wykorzystania w życiu metod wygenerowanych z tych użytych z takim sukcesem w nauce, niektóre rewelacyjne sukcesy nauki mogą zostać wyeksportowane do innych wartościowych inicjatyw ludzkich, posiadających odmienne od naukowych, problematyczne cele.

<sup>8</sup> Nauki przyrodnicze dokonały takiego rewelacyjnego postępu w dziedzinie poprawy wiedzy i zrozumienia charakteru natury, gdyż włączyły do praktyki naukowej coś w rodzaju powyższej hierarchicznej metodologii. Oficjalnie jednak naukowcy podtrzymują standardowy empiryczny pogląd, że żadna niesprawdzona, metafizyczna teza dotycząca zrozumiałości i znajomości Wszechświata nie jest akceptowana jako element wiedzy naukowej. Jak wcześniej stwierdziłem (Maxwell 2004, rozdz. 2), nauka byłaby jeszcze bardziej skuteczna na wielu płaszczyznach, gdyby naukowcy przyjęli i wdrożyli powyższą metodologię hierarchiczną.



Po trzecie, co jest najbardziej zgubne, *filozofowie* nie zdołali zastosować takich uogólnionych, hierarchicznych, postępowych metod do ogromnych, i głęboko problematycznych, inicjatyw dokonania postępu społecznego w stronę oświeconego i mądrego świata. Cel takiego przedsięwzięcia jest notorycznie problematyczny. Z różnych przyczyn to, co stanowi świat dobry, oświecony, rozsądny i dobrze rozwinięty, osiągalny i prawdziwie pożądanym, musi być z założenia trwale problematyczne<sup>9</sup>.

**Rysunek 2**  
Hierarchiczna Koncepcja Nauki



Tutaj istotne jest przede wszystkim zastosowanie zgeneralizowanej wersji hierarchicznej, postępowo-twórczej metody naukowej, specjalnie zaprojektowanej dla ułatwienia osiągnięcia postępu tam, gdzie podstawowe cele są problematyczne (zob. rysunek 3). To jest

<sup>9</sup> Istnieje wiele sposobów podkreślenia problematycznego charakteru celu stworzenia cywilizacji. Ludzie mają bardzo różne określenia tego, co stanowi cywilizację.

właśnie to, co nie udało się *filozofom*. Zamiast zastosowania metodologii hierarchicznej w *życiu społecznym*, *filozofowie* chcieli zastosować wadliwą koncepcję metody naukowej do *nauk społecznych*, do zadania dokonania postępu w kierunku nie *lepszego świata*, ale lepszej znajomości zjawiska społeczeństwa. I te starożytne błędy są nadal wbudowane w struktury instytucjonalne i intelektualne kręgów akademickich, nieodłącznie związanych z obecnym charakterem nauk społecznych (Maxwell 1984; 2007, rozdz. 3, 6 i 7).

Prawidłowo wdrożona idea Oświecenia, aby dzięki postępowi naukowemu czerpać wiedzę, jak osiągnąć postęp społeczny w kierunku oświeconego świata, wymagałaby rozwoju badania społecznego nie w sensie *nauki* społecznej, ale *metodologii* społecznej lub *filozofii* społecznej. Podstawowym zadaniem byłoby wprowadzenie do życia osobistego i społecznego oraz do innych instytucji poza tymi naukowymi – do rządu, przemysłu, rolnictwa, handlu, mediów, prawa, edukacji, stosunków międzynarodowych – hierarchicznej metody osiągnięcia postępu (mającej na celu poprawę problematycznych celów), wypracowanej przez dokonanie generalizacji metod naukowych. Podstawowym zadaniem poszukiwania akademickiego jako całości byłoby wskazanie ludzkości, jak rozwiązywać konflikty i życiowe problemy w sposób bardziej sprawiedliwy, w duchu racjonalnej współpracy. Zadanie to byłoby intelektualnie bardziej fundamentalne niż naukowe zadanie poszukiwania wiedzy. Badania społeczne stałyby się intelektualnie bardziej fundamentalne niż nauki fizyczne. Jak już zauważyłem, kręgi akademickie stanowiłyby rodzaj służby cywilnej, robiącej dla społeczeństwa to, co służby cywilne robią w tajemnicy dla rządów. Kręgi akademickie miałyby wystarczającą (ale nie większą) siłę, aby zachować swoją niezależność od rządu, przemysłu, prasy, opinii publicznej i innych ośrodków mających wpływ na świat społeczny. Będą się uczyły i spierały z wielkim światem społecznym, ale nie będą dyktowały warunków. Środowisko akademickie jest uważane za specjalistyczny, podległy element tego, co jest naprawdę ważne i fundamentalne: myśli, które trwają, indywidualnie, społecznie i instytucjonalnie, w świecie społecznym, kierując działaniem i życiem ludzi, społeczeństw i instytucji. Podstawowym celem intelektualnym i humanitarnym poszukiwania byłaby pomoc w zdobyciu przez ludzkość mądrości – mądrości jako zdolności do realizacji (zrozumienia i tworzenia) tego, co jest wartością w życiu, indywidualnie i ogólnie, mądrości zawierającej nie tylko wiedzę i *know-how* technologiczny, ale dużo więcej.

Większość koncepcji na temat, co stanowi Utopię, idealnie rozwinięte społeczeństwo, okazała się nie do zrealizowania i zdecydowanie niepożądana. Ludzkie interesy i wartości, a także ideały są sprzeczne. Nawet te wartości, które powinny być częścią cywilizacji, stoją ze sobą w sprzeczności. Także wolność i równość, choć wzajemnie połączone, mogą być sprzeczne. Dziwne byłoby pojęcie wolności osobistej, która byłaby wolnością dla jednych, a nie dla innych; a równość pojmowana zbyt dosłownie podważa pojęcie wolności osobistej, a nawet równości, ponieważ klasy uprzywilejowane będą zobowiązane wymusić tę równość na innych, jak w byłym ZSRR. Możemy twierdzić, że podstawowym celem prawodawstwa dla cywilizacji powinno być zwiększenie swobody poprzez jej ograniczenie: to prowadzi nas do problematycznego, paradoksalnego charakteru celu, jakim jest cywilizacja. Myśliciel, który podkreślił problematyczny i sprzeczny charakter cywilizacji to Isaiah Berlin (1980, s. 74–79). Uważał on, że nie można rozwiązać tego problemu, a – moim zdaniem – przeciwnie, opisana wyżej metodologia hierarchiczna daje nam narzędzie, aby dowiedzieć się, jak poprawić rozwiązanie tego problemu w prawdziwym życiu.

Jednym z efektów wdrożenia do życia społecznego i instytucjonalnego tego rodzaju oderwanej od nauki, ewoluującej, hierarchicznej metodologii jest to, że umożliwia ona opracowanie i ocenę konkurencyjnych filozofii życia jako części życia społecznego, w miarę jak opracowywane i oceniane są teorie naukowe. Wskazana przeze mnie metodologia hierarchiczna stwarza ramy, w których konkurencyjne poglądy dotyczące tego, czym powinny być nasze cele i metody w życiu – wobec rywalizujących poglądów religijnych, politycznych i etycznych – mogą być kooperatywnie ocenione i przetestowane z uwzględnieniem szeroko akceptowanych, niespecyficznych celów (wysoko w hierarchii celów) oraz w doświadczeniu w zakresie życia osobistego i społecznego. Istnieje możliwość kooperatywnej i stopniowej poprawy takich *filozofii życia* (poglądy na temat, co jest wartością w życiu i jak ją osiągnąć), tak jak kooperatywnie i stopniowo są poprawiane teorie naukowe. W nauce, co jest idealne, teorie są krytycznie oceniane względem siebie, w odniesieniu do metafizycznych idei dotyczących zrozumienia Wszechświata i w odniesieniu do *doświadczenia* (wyniki obserwacyjne i eksperymentalne). W pewien analogiczny sposób zróżnicowane filozofie życia mogą być krytycznie oceniane względem siebie, w odniesieniu do stosunkowo niekontrowersyjnych, uzgodnionych idei dotyczących celów i wartości. Natomiast w odniesieniu do *doświadczenia* – to, co robimy, osiągamy lub nie, co nas cieszy i boli – celem jest poprawa filozofii życia (a bardziej szczegółowo filozofii konkretnych przedsięwzięć w życiu, takich jak rząd, edukacja lub sztuka), tak aby oferowały one większą pomoc w realizacji tego, co jest wartością w życiu. Ta hierarchiczna metodologia jest szczególnie istotna w rozwiązywaniu konfliktów na tle celów i ideałów, gdyż pomaga odseparować zgodność (wysoko w hierarchii) od niezgodności (najczęściej na niskim poziomie w hierarchii).

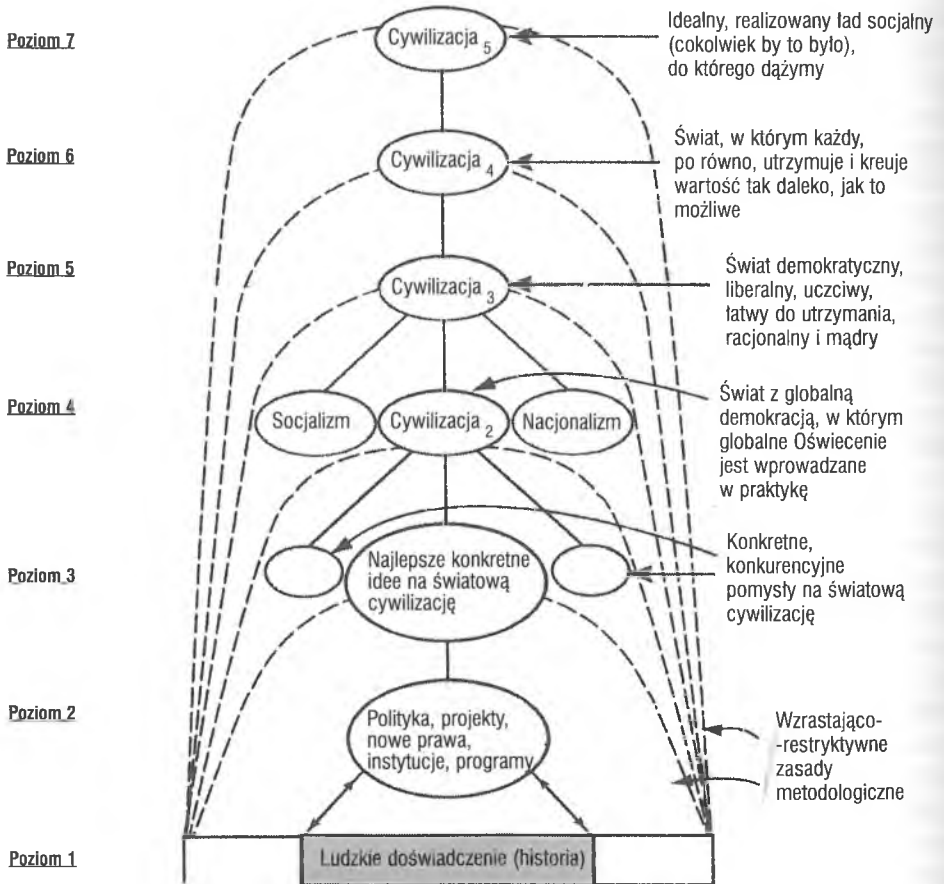
Poszukiwanie mądrości, ze względu na jej większą surowość, ma standardy intelektualne różniące się w istotnych aspektach od poszukiwania wiedzy. Podczas gdy poszukiwanie wiedzy wymaga wykluczenia emocji i pragnień, wartości, ideałów ludzkich i aspiracji, filozofii życia z intelektualnej domeny poszukiwania, to poszukiwanie mądrości wymaga ich uwzględnienia. W celu ustalenia, co jest istotną wartością w życiu, odwołujemy się do naszych uczuć i pragnień. Ale nie wszystko, czego pragniemy, jest pożądane, i nie wszystko, co nam się podoba, jest dobre. Uczucia, pragnienia oraz wartości muszą podlegać krytycznej kontroli. Oczywiście nie można pozwolić, żeby uczucia, pragnienia oraz wartości wywierały wpływ na ocenę tego, co jest realną prawdą, a co fałszem. Poszukiwanie mądrości uosabia syntezę tradycyjnego racjonalizmu i romantyzmu. Zawiera elementy obu i dzięki obu ulega poprawie. Wykorzystuje romantyczne ideały integralności, odwołując się do motywacyjnej i emocjonalnej uczciwości, uczciwości pragnień i celów; jednocześnie importuje tradycyjne ideały racjonalistów o integralności, z uwagi na szacunek dla faktów obiektywnych, dla wiedzy i konstruktywnych sporów. Racjonalizm tradycyjny jest inspirowany przez naukę i metodę; romantyzm bierze swoją inspirację ze sztuki, wyobraźni oraz pasji. Poszukiwanie mądrości zakłada, że sztuka pełni zasadniczą, racjonalną rolę w badaniu tego, co jest wartością, i demaskuje fałszywe wartości, ale fundamentalne znaczenie ma tu też nauka. To, czego potrzebujemy do osiągnięcia mądrości, to połączenie sceptycznej racjonalności i emocji, umysłu i serca, tak aby mieć mądre serca i serdeczne umysły. Nadszedł czas na zamknięcie wielkiej szczeliny w naszej kulturze, tak graficznie zobrazowanej przez Snow (1986).

Podsumowując, gdyby rewolucja Oświecenia była prawidłowo przeprowadzona, a trzy kroki wskazane wyżej prawidłowo realizowane, wyszedłby rodzaj poszukiwania akademickiego bardzo różniący się od tego, który mamy obecnie, czyli poszukiwania poświęconego przede wszystkim intelektualnemu celowi zdobywania wiedzy.

### Kulturowe Implikacje Poszukiwania Mądrości

Poszukiwanie mądrości nie oddaje lepszej sprawiedliwości społecznej bądź praktycznej wymiarowi badania niż poszukiwanie wiedzy; oddaje jednak lepszą sprawiedliwość „intelektualnym” lub „kulturowym” aspektem.

**Rysunek 3**  
Hierarchiczna, społeczna metodologia wywodząca się z nauki



Z punktu widzenia aspektu intelektualnego lub kulturowego poszukiwania najistotniejsze jest pragnienie, by ludzie mogli zobaczyć, wiedzieć i zrozumieć pełną pasję ciekawość, którą ludzie okazują aspektom świata, oraz wiedza i zrozumienie, które ludzie nabywają i dzielą w wyniku aktywnej kontynuacji tej ciekawości. Ważnym zadaniem dla myśli akademickiej na uniwersytetach jest zachęcenie myśli amatorskiej do rozwijania się poza uniwersytetami.

Einstein powiedział kiedyś: „Wiedza występuje w dwóch formach – martwej, przechowywanej w księgach i żyjącej w świadomości ludzi. Druga forma istnienia jest mimo wszystko tą najważniejszą; ta pierwsza, jakkolwiek niezbędna, zajmuje tylko niższą pozycję” (Einstein 1973, s. 80).

Poszukiwanie mądrości jest przeznaczone do promocji wszystkiego i to na wiele różnych sposobów. Poprzez uznanie, że myśli, w ich najbardziej podstawowej formie, są naszymi osobistymi myślami w ciągu życia. Poprzez uznanie, że nabywając wiedzę i zrozumienie, wyrażamy i rozwiązujemy problemy osobiste, które napotykamy w dążeniu do wiedzy i zrozumienia. Poprzez uznanie, że pasje, emocje i pragnienia mają do odegrania w badaniach naukowych racjonalną rolę, gdyż bezinteresowne badania są tylko mitem. I znowu, jak stwierdził Einstein: „[...] najpiękniejszym naszym doświadczeniem jest to, co tajemnicze. To podstawowa emocja, stojąca u zarania prawdziwej sztuki i prawdziwej nauki. Kto nie wie i nie może dalej się zastanawiać, dalej zdumiewać, jest martwy, a jego oczy są zamknięte” (Einstein 1973, s. 11).

Natomiast poszukiwanie wiedzy zbyt często zawodzi, jeżeli chodzi o pielęgnację „świętej ciekawości badania” (Einstein 1949, s. 17), a może nawet całkowicie ją zniszczyć. Poszukiwanie wiedzy nie daje emocji i pragnieniu żadnej racjonalnej roli; namiętna ciekawość, poczucie tajemnicy, zdumienia oficjalnie nie mają miejsca w racjonalnym poszukiwaniu wiedzy. Intelektualna domena staje się bezosobowa i oddzielona od uczuć i pragnień osobistych; trudno, by „święta ciekawość” rozwijała się w takich okolicznościach. Poszukiwanie wiedzy praktycznie nie hołduje pogładowi, że poszukiwanie w jego najbardziej podstawowej formie jest myśleniem tworzącym element życia; wręcz utrzymuje, że fundamentalne poszukiwanie jest wysoce ezoteryczne i prowadzone przez fizyków w kontekstach odległych od realnego życia. Choć oficjalnie celem badania może być wiedza *ludzka*, osobisty i społeczny tego wymiar jest zbyt łatwo tracony z oczu, a postęp wiedzy zostaje odarty z bezosobowości i staje się martwy, przechowywany w książkach i dziennikach. Rzadko kiedy popularne książki na temat nauki poważnie zajmują się fundamentalnymi problemami nauki w możliwie dostępnej, nietechnicznej i intelektualnie odpowiedzialnej formie<sup>10</sup>.

Takie prace nie są wysoce cenione przez badaczy naukowych, jako że nie przyczyniają się do „wiedzy eksperckiej”. Brak poważnego traktowania podczas poszukiwania wiedzy wysoce problematycznego charakteru celów badania prowadzi do braku wrażliwości na poszukiwane cele i do pewnego rodzaju hipokryzji instytucjonalnej.

Oficjalnie wiedza jest pozyskiwana na zasadzie „wiedza dla wiedzy”, ale faktycznym celem może być nieśmiertelność, sława, rozkwit kariery lub grupowe badania, jak wskazują gorzkie spory w środowisku naukowym. Cierpi na tym edukacja. Studentom wkłada się do głów masę potwierdzonej wiedzy naukowej, ale nie informuje się ich o *problemach*, które tworzą podstawę tej wiedzy, problemach, z którymi borykają się naukowcy. Jeszcze

<sup>10</sup> Ostatnim, zadziwiającym wyjątkiem jest Penrose (2004).

rzadziej zachęca się studentów do włączenia się do tej walki. I zbyt rzadko zachęca się studentów do nazwania swoich własnych problemów z rozumieniem wiedzy, problemów, które są nieuniknione w trakcie przyswajania wszystkich informacji, lub do instynktownej krytyki otrzymanej wiedzy.

Wszystko to zmierza do ograniczenia edukacji do rodzaju intelektualnej indoktrynacji i służy do zabicia „świętej ciekawości”<sup>11</sup>. Oficjalnie studia na uniwersytetach można podzielić na zawodowe, jak inżynieria, medycyna i prawo, i czysto edukacyjne, jak fizyka, filozofia i historia. Pozostaje niezauważone – znowu w wyniku braku wrażliwości na cele problematyczne – że rzekomo czysto edukacyjne studia są faktycznie także zawodowe: student jest kształcony na fizyka akademickiego, filozofa lub historyka, nawet jeśli tylko minimalny procent uczniów zostanie w środowisku akademickim.

Prawdziwa edukacja, która powinna być otwarta, bez żadnych wstępnych celów, jest rzadko spotykana na uniwersytetach, a mimo to mało kto to zauważa (szerzej na ten temat: Maxwell 1976; 1984; 2004).

Aby rozwinąć nasze rozumienie osoby jako istoty potencjalnie i faktycznie wartościowej, musimy zrozumieć ją w sposób empatyczny, wchodząc w jej buty i wyobrażając sobie, co czuje, myśli, czego pragnie, boi się, co planuje, widzi, kocha i nienawidzi. Dla poszukiwania mądrości, taki rodzaj empatycznego zrozumienia jest racjonalny i intelektualnie fundamentalny. Wyrażanie problemów życia oraz proponowanie i ocena ich możliwych rozwiązań jest, jak widzieliśmy, podstawowym intelektualnym działaniem poszukiwania mądrości.

Ale to jest właśnie to, co musimy zrobić, aby osiągnąć empatyczne zrozumienie. Badania społeczne, podejmując problemy życia, jednocześnie promują empatyczne zrozumienie ludzi. Ma ono zasadnicze znaczenie dla mądrości. Wcześniej rzeczywiście stwierdziłem, że empatyczne zrozumienie odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju świadomości. Wymaga tego współdziałanie, a nawet nauka (rozwińcie temat empatycznego zrozumienia zob. Maxwell 1984, s. 171–189 i rozdz. 10; 2001, rozdz. 5–7 i 9).

Z drugiej strony empatyczne zrozumienie praktycznie nie spełnia podstawowych wymagań dla intelektualnie uzasadnionego rodzaju wyjaśnienia i zrozumienia (Maxwell 1984, s. 183–185). Posiada jedynie status „ludowej psychologii” na równi z „ludową fizyką”.

## Wnioski

Ludzkość jest w poważnych kłopotach. Powinniśmy pilnie uczyć się, jak postępować w kierunku tworzenia rozsądniejszego, lepiej rozwiniętego świata. Osiągnięcie tego celu wymaga z kolei posiadania racjonalnie zaprojektowanej tradycji i instytucji kształcenia. To jest właśnie to, czego obecnie nie mamy. To, co mamy w zamian, to nauki przyrodnicze, a szerzej, badania poświęcone zdobywaniu wiedzy. Jeżeli ocenić to z punktu widzenia pomocy w tworzeniu lepszego świata, tego typu poszukiwanie wiedzy jest niebezpiecznie i niszczycielsko irracjonalne. Musimy przeprowadzić zasadniczą, intelektualną i instytucjonalną rewolucję celów i metod badania, od zdobywania wiedzy do zdobywania mądrości. Prawie każdy dział i aspekt poszukiwania akademickiego musi się zmienić.

<sup>11</sup> Mogę dodać, że wyżej wymieniona hierarchiczna koncepcja nauki oddaje lepszą sprawiedliwość naukowemu poszukiwaniu zrozumienia niż ortodoksyjny, standardowy pogląd empiryczny (zob. Maxwell 1998, rozdz. 4 i 8; 2004, rozdz. 2).

Podstawowym intelektualnym zadaniem poszukiwania akademickiego byłoby nazwanie naszych problemów życia (osobistych, społecznych i globalnych) i zaproponowanie oraz krytyczna ocena możliwych rozwiązań i możliwych działań. Byłoby to zadanie dla badań społecznych i humanistycznych. Rozwiązywanie problemów wiedzy stałoby się zadaniem wtórnym. Społeczne badanie znalazłoby się w samym centrum inicjatyw akademickich, intelektualnie bardziej fundamentalne niż nauki przyrodnicze. Bardziej długoterminowe społeczne badania miałyby dotyczyć pomocy dla ludzkości w zbudowaniu hierarchicznych metod rozwiązywania problemów w samym sercu życia społecznego i politycznego, abyśmy mogli osiągnąć zdolność do rozwiązywania naszych konfliktów i problemów życia w sposób bardziej racjonalny i kooperatywny niż obecnie. Nauki przyrodnicze zmieniłyby się, gdyby uwzględnić trzy domeny dyskusji: dowody, teorie i cele – włączając w to społeczeństwo, a nie tylko je studiując.

Ta rewolucja – intelektualna, instytucjonalna i kulturowa – jeżeli kiedykolwiek nastąpi, w jej długofalowym działaniu mogłaby być porównywalna do renesansu, naukowej rewolucji lub do Oświecenia. Wynikiem byłyby racjonalnie skrojone tradycje i instytucje kształcenia, mające pomóc nam nabyć mądrość. Jest kilka oznak świadczących o tym, że ta intelektualna rewolucja, od wiedzy do mądrości, jest już w toku. Będzie jednak potrzebne znacznie szersze, kooperatywne wsparcie – od naukowców, uczonych, studentów, rad badawczych, instruktorów, nauczycieli, mediów i ogółu społeczeństwa – jeśli ma się stać czymś więcej niż jest obecnie, czyli fragmentarycznym i często bezsilnym ruchem protestu i opozycji, często skłóconym, z niewielkim wpływem na główny trzon prac naukowych. Nie wyobrażam sobie ważniejszego zadania dla każdego, kto związany jest ze środowiskami akademickimi, niż wspieranie tej rewolucji przez edukację, naukę i badania.

Przekład z angielskiego Lidia Kosiorek

## Literatura

**Appleyard B. 1992**

*Understanding the Present: Science and the Soul of Modern Man*, Picador, London.

**Aron R. 1968**

*Main Currents in Sociological Thought*, Penguin, Harmondsworth, t. 1; 1970, t. 2.

**Barnett R., Maxwell N. (red.) 2008**

*Wisdom in the University*, Routledge, London.

**Berlin I. 1980**

*Against the Current*, Hogarth Press, London.

**Berman B. 1981**

*The Reenchantment of the World*, Cornell University Press, Ithaca.

**Einstein A. 1949**

*Autobiographical Notes*, w: P.A. Schilpp (red.), *Albert Einstein: Philosopher-Scientist*, Open Court, Illinois, s. 3–94.

**Einstein A. 1973**

*Ideas and Opinions*, Souvenir Press, London.

**Farganis J. (red.) 1993**

*Readings in Social Theory: The classic Tradition to Post-Modernism*, McGraw-Hill, New York.

**Feyerabend P. 1978**

*Against Method*, Verso, London.

**Feyerabend P. 1987**

*Farewell to Reason*, Verso, London.

**Gay P. 1973**

*The Enlightenment: An Interpretation*, Wildwood House, London.

**Hayek F.A. 1979**

*The Counter-Revolution of Science*, Liberty Press, Indianapolis.

**Laing R.D. 1965**

*The Divided Self*, Penguin, Harmondsworth.

**Langley C. 2005**

*Soldiers in the Laboratory*, Scientists for Global Responsibility, Folkstone.

**Marcuse H. 1964**

*One Dimensional Man*, Beacon Press, Boston.

**Maxwell N. 1974**

*The Rationality of Scientific Discovery*, „Philosophy of Science”, nr 41, s. 123–153, 247–295.

**Maxwell N. 1976**

*What's Wrong With Science?*, Bran's Head Books, Frome, England.

**Maxwell N. 1980**

*Science, Reason, Knowledge and Wisdom: A Critique of Specialism*, „Inquiry”, nr 23, s. 19–81.

**Maxwell N. 1984**

*From Knowledge to Wisdom*, Blackwell, Oxford (wyd. 2 rozszerz., 2007, Earthscan, London).

**Maxwell N. 1998**

*The Comprehensibility of the Universe*, Oxford University Press, Oxford, pbk. 2003.

**Maxwell N. 2001**

*The Human World in the Physical Universe*, Rowman and Littlefield, Lanham, Maryland.

**Maxwell N. 2004**

*Is Science Neurotic?*, Imperial College Press, London.

**Maxwell N. 2005**

*Popper, Kuhn, Lakatos and Aim-Oriented Empiricism*, „Philosophia”, nr 32, s. 181–239.

**Maxwell N. 2007**

*A Revolution for Science and the Humanities: From Knowledge to Wisdom*, „London Review of Education”, nr 5, s. 97–115.

**Nowotny H., Scott P., Gibbons M. 2001**

*Re-Thinking Science*, Polity Press, Cambridge.

**Penrose R. 2004**

*The Road to Reality*, Jonathan Cape, London.

**Popper K.R. 1959**

*The Logic of Scientific Discovery*, Hutchinson, London.

**Popper K.R. 1961**

*The Poverty of Historicism*, Routledge and Kegan Paul, London.



**Popper K.R. 1962**

*The Open Society and Its Enemies*, Routledge and Kegan Paul, London.

**Popper K.R. 1963**

*Conjectures and Refutations*, Routledge and Kegan Paul, London.

**Roszak T. 1973**

*Where the Wasteland Ends*, Faber and Faber, London.

**Schwartz B. 1987**

*The Battle for Human Nature*, W.W. Norton, New York.

**Smith D. 2003**

*The Atlas of War and Peace*, Earthscan, London.

**Snow C.P. 1986**

*The Two Cultures: And a Second Look*, Cambridge University Press, Cambridge.

# Agnieszka Dziedziczak-Foltyn

## Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej

Proponowana w tekście próba zdiagnozowania polityki rozwoju w Polsce, w tym polityki rozwoju szkolnictwa wyższego, oraz – niezbędnej w kierowaniu rozwojem – myśli strategicznej, została ujęta w szerszym kontekście problematyki socjologii i ekonomii rozwoju. Z uwagi na doświadczenia transformacyjne Polski, w rozważaniach tych przywołano koncepcję rozwoju „doganiającego” i modernizacji „imitacyjnej”.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na dostrzegane na świecie (i empirycznie dowiedzione) znaczenie edukacji i nauki dla rozwoju społeczno-gospodarczego, rozwoju cywilizacyjnego. Zważywszy na opóźnione w czasie korzyści z inwestowania państwa w edukację i naukę, podkreślona została nieodzowność formułowania długofalowej i zintegrowanej z innymi politykami rozwoju polityki edukacyjnej.

Główna teza artykułu dotyczy niedoceny przez ponad dwie dekady przez decydentów w Polsce szkolnictwa wyższego i nauki jako czynników modernizacyjnych, czynników prorozwojowych. W tym kontekście istotne jest, czy Polska potrafi dokonać skoku cywilizacyjnego, co jest jednoznaczne z tym, czy dostrzega rolę tych sektorów w nadrabianiu przez Polskę zacofania i w „doganianiu Europy”.

Słowa kluczowe: rozwój, modernizacja, rozwój społeczno-gospodarczy, wzrost gospodarczy, zacofanie, skok cywilizacyjny, transformacja, myśl strategiczna, edukacja, wiedza, szkolnictwo wyższe i nauka.

### **O rozwoju, wzroście gospodarczym i estymie dla PKB – tytułem wstępu**

Mówienie o rozwoju w naukach społecznych implikuje dyskusję o procesach modernizacyjnych, które są postrzegane jako *sine qua non* przejścia od „peryferii systemu światowego” do „centrum systemu światowego”, od „społeczeństwa tradycyjnego” do „społeczeństwa nowoczesnego”. Zgodnie z filozofią współczesnego systemu światowego (developmentalizm), obecny „współzależny” porządek światowy ma niejako wpisany nierówny [czy raczej nierównomierny i nierównoczesny – przyp. Autorki] rozwój oraz stosunki

dominacji i zależności pomiędzy centrum a peryferiami, co w pewnych częściach świata może prowadzić także do „rozwoju niedorozwoju” (Aseniero 2003, s. 27–28).

Nieodłączną kategorią opisu ewolucji ku nowoczesności w ujęciu ekonomii rozwoju jest pojęcie postępu, interpretowanego za Adamem Smithem jako wzrost bogactwa narodów, którego miarą jest „gloryfikowany” niemal produkt narodowy na głowę mieszkańca (Aseniero 2003, s. 21–22). Jak stwierdza norweski socjolog Johan Galtung, modernizacja jest utożsamiana z rozwojem, i to rozwojem Zachodu, rozwój zaś utożsamiany jest ze wzrostem, wzrostem ekonomicznym, wzrostem PKB. Innymi słowy, formuła modernizacyjna niesie ze sobą logikę kapitału, którego konsekwencją jest rozwój ekonomiczny (Galtung 1996, s. 131). W epoce postindustrialnej głównym zasobem ekonomicznym, determinującym rozwój gospodarczy (źródłem bogactwa), ale też głównymi czynnikami różnicującymi poziom cywilizacyjny krajów są informacja i wiedza naukowa. Wiedza jako bezpośrednia siła wytwórcza odpowiada zatem za różnice rozwojowe między światowym centrum a światowymi peryferiami.

Warto dodać, że ostatnimi czasy w ekonomii rozwoju nastąpiło przesunięcie w stronę perspektywy bardziej socjologicznej. Nowy paradygmat rozwoju sformułowany przez Josepha Stiglitz'a utożsamiany jest z transformacją społeczeństwa i wiąże się z koniecznością formułowania nowej strategii rozwojowej, w której najważniejszym priorytetem powinna być edukacja (umożliwia ona bowiem transformację społeczeństwa). Priorytetem jest też wiedza, która, podobnie jak edukacja, determinuje większą produktywność społeczeństwa. Stiglitz zwraca przy tym uwagę, że zmiany w społeczeństwie, które możemy nazwać *modernizacją*, są w tym samym stopniu przyczyną wzrostu PKB, jak i jego rezultatem (Stiglitz 1998). Coraz częściej w dyskusjach na temat rozwoju gospodarczego, zwłaszcza w kontekście rozwoju trwałego i rozwoju zintegrowanego, pojawia się wychodząca poza materialistyczną koncepcję dobrobytu kwestia jakości życia jednostek i społeczeństw. Stąd też trwają prace nad propozycją dodatkowych wskaźników (poza wskaźnikiem rozwoju społecznego Human Development Index, w którym uwzględnione są jedynie: długość życia, poziom edukacji jednostek i poziom dochodu wyrażony przez PKB) opisujących wyniki gospodarcze i postęp społeczny.

## O doganianiu Europy, czyli modernizacja po polsku

Przyjmując, że procesy modernizacyjne są integralną częścią procesów globalizacji i powstawania systemu światowego, zasadne wydaje się przywołanie takiego rozumienia modernizacji, w którym chodzi o postęp jakiegoś społeczeństwa przodującego oraz następujące później przemiany w kraju „naśladowującym” (Bendix 1968, s. 37). Zgodnie z ówczesnym podejściem, obecnie bowiem odchodzi się od akcentowania nieuchronności i uniwersalności postępu w odniesieniu do całego świata (por. Szczepański M. 1999), ekspansja ekonomiczna dominującego centrum nie pozostawia państwom peryferyjnym innego wyboru niż replikowanie cech centrum<sup>1</sup>. Jest to zatem celowy i planowy proces zbliża-

<sup>1</sup> W klasycznym ujęciu teorii modernizacji dotyczyły kontrastu między Pierwszym i Trzecim Światem, gdzie uwypuklona była kwestia ekonomicznej, politycznej, społecznej i kulturowej dominacji państw Europy Zachodniej, Ameryki Północnej i Japonii nad państwami Afryki, Ameryki Południowej i Azji.

nia się zapóźnionego cywilizacyjnie kraju do uznanego modelu nowoczesności (Sztompka 2002, s. 508). Miarę rozwoju stanowią wskaźniki charakteryzujące aktualny stan światowej czołówki, a oddalenie od tego stanu ukazuje miarę zacofania. Jak pisał ponad trzydzieści lat temu Francisco Sagasti (1980, s. 124), czynnikiem decydującym o przynależności do cywilizacji pierwszej (obejmującej rozwinięte i wysoce zindustrializowane kraje) lub drugiej (obejmującej kraje zacofane, rozwijające się i Trzeci Świat) jest zdolność lub niezdolność państw do rozwoju nauki i technologii.

Modernizację jako dążenie do nowoczesności uosabianej przez rozwinięty Zachód opisują teorie modernizacji, neomodernizacji i teorie konwergencji (Sztompka 2005, s. 130). Te ostatnie wyjaśniają także fenomen transformacji systemowej w Europie Środkowo-Wschodniej<sup>2</sup>, która spowodowała, że kraje postkomunistyczne, czyli kraje o statusie *spóźnionego przybysza* (Szczepański M. 1992, s. 20–21) zaczęły być postrzegane i same się postrzegać w kategoriach zacofania w stosunku do Europy Zachodniej (Szacka 2008, s. 110–111).

Modernizację „po polsku” ilustruje zatem kategoria transformacji, akcentującej konieczność przystosowywania Polski do określonego modelu demokracji i gospodarki rynkowej. W próbach rekonstrukcji socjologicznych ujęć transformacji ustrojowej (Kolasa-Nowak 2010) podkreśla się bezprecedensowość wyjścia Polski z komunizmu, częściej jednak w kategoriach „powrotu do normalności”, „powrotu do Europy”. Przyszłość jawiła się wówczas jako jasna i jednoznaczna, na pewno kapitalistyczna. Oczywistym następnym krokiem była „modernizacja przez integrację” (Jasiecki 2003). Była to więc nie tylko modernizacja i transformacja, ale „normalizacja”, czyli „modernizacja politycznie skonkretyzowana” na modelu społeczno-ekonomicznym Unii Europejskiej jako najczystszej emanacji „normalnej gospodarki rynkowej” (Lubbe 2010, s. 86).

Brak źródeł inspiracji oraz „technicznych” rozwiązań dla procesu przebudowy gospodarki i społeczeństwa polskiego u progu transformacji stały się powodem dość łatwego podchwycenia idei adaptacji imitacyjnej (Chołaj 1998, s. 252). Był to paradygmat modernizacyjny nazywany przez socjologów „mimetycznym” (M.S. Szczepański) lub „imitacyjnym” (E. Wnuk-Lipiński) (por. Jasiecki 2003, s. 17). Zważywszy na historyczne zacofanie Polski, ów model rozwoju rozpatrywany był w kategoriach „modernizacji doganiającej” (Chołaj 2003, s. 249) i „rozwoju dościgającego” (Chołaj 2003, s. 604) oraz „skoku cywilizacyjnego” (m.in. Orłowski, Kukliński, Wnuk-Lipiński w: *Polonia quo vadis?*).

Dekady, a nawet wieki narastania różnic między zachodnią i wschodnią częścią Europy stawiają pod znakiem zapytania proces realnej konwergencji poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Ekonomiści od dawna piszą o konieczności maksymalnego skrócenia okresu, w którym Polska osiągnie średni poziom rozwoju krajów UE (Królak 2002, s. 184), a obecnie mówią już o „pogoni za straconym czasem” (Orłowski 2010a, s. 221). Grzegorz Kołodko nie ma złudzeń, że z powodu niewykorzystania szans, jakie daje nam globalizacja i transformacja, jeszcze przez wiele lat<sup>3</sup> Polska będzie pozostawała w tyle za najwyższymi rozwiniętymi państwami Zachodu (Kołodko 2010,

<sup>2</sup> W teoriach konwergencji odnoszących się do transformacji mowa jest o podziale na Pierwszy i Drugi Świat.

<sup>3</sup> Według obliczeń dr Barbary Ptaszyńskiej (2009), dystans rozwojowy wobec państw UE mierzony wartością PKB *per capita* będzie się zmniejszał bardzo powoli. Polskie PKB *per capita* będzie porównywalne do PKB UE-27 w roku 2038, zakładając, że przez cały ten czas rozwój Polski będzie dwa razy większy (4–5%) niż średni rozwój w UE (2%).

s. 135–136). Jego zdaniem dościganie krajów przodujących w rozwoju nie jest dla Polski imperatywem, tylko szansą, którą można też stracić (Chojaj 2003, s. 618). Podobnie uważa Jacek Kochanowicz (2010), który pisze, że proces konwergencji nie jest dziejową koniecznością, ale raczej kwestią zdolności. Z uwagi na kilkusetletnią peryferyjność ekonomiczną i cywilizacyjną Polski oraz obecną recesję w Europie, nawet przy stosunkowo szybkim rozwoju naszego kraju, w dłuższej perspektywie czasowej trudno jest mówić o wyraźnym skróceniu dystansu rozwojowego. „Polski wagon należy do końcowego fragmentu wielkiego pociągu Unii Europejskiej” (Kukliński 2010a, s. 323), a przesunięcie się na początek składu, czyli radykalny skok cywilizacyjny Polski w latach 2010–2030 jest wyobrażalny, ale ze względu na obwarowanie wieloma warunkami – mało prawdopodobny (Orłowski 2010b, s. 90). Utrudnia go bowiem brak w polskim systemie politycznym mechanizmu strategicznego myślenia o problemach rozwojowych (Grosse 2010, s. 114).

### **Polski „powrót do przeszłości”, czyli od transformacji do strategii modernizacji**

Ów pożądany „powrót do Europy” utrudniany był przez wieloletni kryzys myślenia o przyszłości i wyniesioną w spadku po czasach PRL niechęć do jakiegokolwiek planowania. Wszak socjalistyczni decydenci nie wywiązywali się należycie z odpowiedzialności za kierowanie rozwojem (Sadowski 2005, s. 59). Owszem, w czasach PRL z inicjatywy Polskiej Akademii Nauk powołano Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000”, którego działalność zapoczątkowała systematyczne studia nad przyszłością (ten sam Komitet, pod nowym szyldem Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” prowadzi do dziś prace prognostyczne). Kolejne rządy w Polsce po 1989 roku zorientowane były jednak na krótkookresowe i bieżące problemy gospodarczo-polityczne oraz, niezależnie od orientacji politycznej, ignorowały wybiegające dużo dalej w przyszłość opracowania prognostyczne (Karpiński 2009, s. 57). Bez sukcesu postulowano strategię, która powinna zarysować mniej lub bardziej daleko siężną wizję Polski, określić priorytety polityki gospodarczej i społecznej na konkretnym etapie rozwoju, podjąć trudną sztukę koordynacji nieskończonej ilości różnorodnych działań i procesów pod szyldem celu strategicznego oraz ujawnić umiejętność znajdowania twórczych kompromisów i uzyskiwania poparcia społecznego (Kołodko 2001).

Myślenie strategiczne w Polsce po 1989 roku ewoluowało bardzo wolno i było obarczone wieloma błędami, co tłumaczy poniekąd „amatorszczyznę” w kształtowaniu systemu szkolnictwa wyższego i instytucji naukowych (Woźnicki 2000, s. 56). Przez pierwszych pięć lat dorobek rządu w zakresie programowania był bardzo skromny, kolejne dziesięć lat przyniosło ożywienie działań rządu w zakresie programowania, a wraz z akcesją do UE Polska stanęła w obliczu nie tylko konieczności włączenia się w proces programowania unijnego, ale i aktywnego uczestnictwa w tworzeniu wizji przyszłej Europy (Zuber 2007). Zbyt późno polityka rozwoju znalazła swoje formalne umocowanie w ustawie o zasadach prowadzenia polityki rozwoju i miało to swoje negatywne konsekwencje. W okresie poprzedzającym przyjęcie ustawy (tj. w latach 1989–2006) opracowano setki niespójnych i nieskoordynowanych z sobą dokumentów o charakterze strategicznym, co świadczy o braku wyraźnie zarysowanej długofalowej wizji rozwoju kraju (Dziedziczak-Foltyn 2010). Droga od lekceważenia planowania do doceniania roli strategicznego planowania i programowania

rozwoju w Polsce była długa (Sudak 2011, s. 42) i okupiona, niestety, zwolnionym zmniejszaniem dystansu rozwojowego do państw UE<sup>4</sup>.

W zasadzie dopiero wymóg włączania się w procedury unijne, w tym programowania strategicznego zbieżnego z planami rozwoju Unii Europejskiej (strategia lizbońska, a obecnie „Europa 2020”) oraz bezprecedensowa w historii kraju możliwość wsparcia finansowego funduszami unijnymi, wyzwoliła w decydentach mobilizację do zrjonalizowania i profesjonalizowania dotychczasowej myśli strategicznej oraz odwołania się do opracowań ekspertów. Jednym z pierwszych takich opracowań był *Raport o kapitale intelektualnym Polski* z 2008 roku, stanowiący próbę oceny potencjału rozwojowego Polski w przekroju generacyjnym i pokazania dystansu, jaki dzieli Polskę od najbardziej rozwiniętych państw europejskich pod względem kapitału intelektualnego (zob. *Raport... 2008*). W ramach Narodowego Programu Foresight Polska 2020 powstało natomiast pięć długookresowych scenariuszy rozwoju kraju (*Polska 2020. Spojrzenie z przyszłości*), które zarysowują możliwe trajektorie rozwoju z uwzględnieniem m.in. czynnika, jakim jest gospodarka oparta na wiedzy (zob. *Spojrzenie... 2011*). Pojawił się też raport *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (*Wyzwania... 2011*), określany jako trzeci projekt cywilizacyjny (po projekcie transformacyjnym i akcesyjnym). Ten pionierski dokument o charakterze tzw. zielonej księgi stworzył ramy do opracowania Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju, której projekt (*Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności*<sup>5</sup>) jest obecnie w trakcie konsultacji społecznych. Równoległe z tymi działaniami rząd polski formalnie przyjął spójną wizję systemu strategicznego zarządzania rozwojem Polski oraz zajął się porządkowaniem dokumentów strategicznych (Dziedziczak-Foltyn 2011a, s. 166–168). Wraz z przewidzianym na lata 2009–2012 projektem *Strategicznie dla rozwoju* najwyraźniej rozpoczął się etap profesjonalizacji rządzenia w Polsce<sup>6</sup>.

Do niedawna też nie toczyła się w Polsce debata publiczna (pomijając debatę związaną bezpośrednio z akcesją do UE) nad przyszłością Polski, nad jej rozwojem. Wprowadzanie istotnych modyfikacji w obszarze polityki społeczno-gospodarczej rzadko było poprzedzone gruntownym, szeroko zakrojonym dyskursem (Lewandowski 2008, s. 4). Jedną z pierwszych po wejściu do UE inicjatyw podjęcia publicznej dyskusji na tematy rozwojowe było Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, propagujące budowę gospodarki opartej na wiedzy w Polsce. W 2008 roku powołano Polskie Forum Myśli Strategicznej przy Polskim Towarzystwie Ekonomicznym (PFMS przy PTE), którego misją jest krzewienie kultury i myśli strategicznej w Polsce. W ramach licznych spotkań PFMS podejmowano zagadnienia m.in. kapitału intelektualnego, rozwoju Polski w perspektywie roku 2030, strategicznych problemów rozwoju szkolnictwa wyższego, a także gospodarki opartej na wiedzy w kontekście gospodarki opartej na mądrości<sup>7</sup>. Owocem prac Forum jest m.in. publikacja *Polonia quo vadis?* (Kukliński, Pawłowski, Woźniak red. 2010) oraz wydanie specjalne „Biule-

<sup>4</sup> Ocena Ministerstwa Rozwoju Regionalnego dotycząca początków programowania strategicznego jest pozytywna. Wynika z niej, że skala i liczba realizowanych z funduszy strukturalnych projektów zmniejszyły różnice między rozwijającą się Polską a Europą Zachodnią, natomiast ówczesne wysiłki programowania posłużyły zbudowaniu instrumentarium strategiczno-analitycznego do planowania rozwoju. Por. ThinkTank 2011, s. 7.

<sup>5</sup> Zob. <http://www.polska2030.pl/>

<sup>6</sup> [http://www.mrr.gov.pl/rozwoj\\_regionalny/polityka\\_rozwoju/projekt\\_zarządzanie\\_strategiczne\\_rozwojem/strony/default.aspx](http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/polityka_rozwoju/projekt_zarządzanie_strategiczne_rozwojem/strony/default.aspx)

<sup>7</sup> [http://www.pte.pl/353\\_forum\\_myśli\\_strategicznej.html](http://www.pte.pl/353_forum_myśli_strategicznej.html)

tytu PTE”, zatytułowane *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, które w części poświęcono strategicznym kierunkom rozwoju szkolnictwa wyższego (*Polska...* 2011). Tematyka rozwoju, w tym rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego, pojawiała się też w ramach organizowanych przez Polskie Forum Obywatelskie<sup>8</sup> Ogólnopolskich Kongresów Obywatelskich, na „Czwartkach u Ekonomistów” w PTE<sup>9</sup>, a kwestia roli szkolnictwa wyższego w innowacyjnej gospodarce dyskutowana była w ramach Forum Debaty Publicznej Prezydenta RP<sup>10</sup>. Zauważalnym wkładem w debatę jest zaangażowanie prof. Michała Kleibera (prezesa PAN), który ogłosił w 2011 roku swoisty program strategiczny „Mądra Polska. Dekalog dla społeczeństwa wiedzy, umiejętności i przedsiębiorczości”<sup>11</sup>, postulujący m.in. budowanie kapitału ludzkiego i społecznego oraz inwestowanie w naukę.

Ostatecznie o „polskim powrocie do przyszłości”, także w debacie publicznej, świadczy opublikowany w tym samym roku przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN raport pokonferencyjny „Polska 2050” (zob. Wierzbicki, Kuźnicki, Strzelecki, Kleer, red. 2011).

## O istotnym znaczeniu edukacji i wiedzy dla rozwoju

Ekonomiści już od co najmniej półwiecza w poziomie wykształcenia społeczeństwa i badań naukowych dostrzegają czynnik wzrostu gospodarczego nowoczesnego państwa, a jako warunek *sine qua non* utrzymania wysokiego tempa wzrostu traktują wydatki na rzecz nauki i oświaty (Grodzicki 2000, s. 13–14, za: Madej, Pajestka 1968, s. 21–23). Kapitał wiedzy (w tym bieżące nakłady na naukę) oraz kapitał wykształcenia (w tym bieżące nakłady na edukację ponadpodstawową) niezmiennie zatem stanowią, aczkolwiek widoczne po dłuższym czasie, determinanty wzrostu gospodarczego (Zienkowski 2009, s. 106–108).

Z analiz ekonomistów wynika jednak, że nie rozmiar środków skierowanych na edukację i wiedzę ma decydujące znaczenie dla pozycji kraju na arenie międzynarodowej, ale jakość tworzonego kapitału – wysokie standardy edukacyjne i naukowe. Co więcej, to poziom rozwoju decyduje o wysokich wydatkach na B+R (Zienkowski 2009, s. 108). Zdaniem Leszka Zienkowskiego optymalny scenariusz rozwoju dla Polski powinien zakładać podnoszenie kapitału wykształcenia społeczeństwa, kreowanie na jego podstawie elit umysłowych oraz polityki społeczno-gospodarczej i kultury społeczeństwa sprzyjających innowacyjności. Wówczas dopiero polska myśl naukowo-techniczna stanowić będzie jeden z podstawowych czynników rozwoju (Zienkowski 2004, s. 69–70). Polsce potrzebny jest zatem nowy paradygmat roli edukacji, w którym edukacja będzie ważnym źródłem trwałego rozwoju w kategoriach dynamiki indywidualnej, społecznej i gospodarczej. Zdaniem systemu edukacji powinno być rozwijanie twórczych indywidualności jako jednostkowych nośników procesów rozwojowych, kształtowanie kompetytywnego (konkurencyjnego) społeczeństwa wiedzy oraz tworzenie kapitału ludzkiego jako nośnika gospodarki wiedzy (Kukliński 2010a, s. 324, 329).

<sup>8</sup> <http://www.pfo.net.pl/>

<sup>9</sup> [http://www.pte.pl/129\\_czwartki.html](http://www.pte.pl/129_czwartki.html)

<sup>10</sup> <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/gospodarka-konkurencyjnej-polski/materialy/>

<sup>11</sup> [http://www.aktualnosci.pan.pl/images/stories/pliki/stanowiska\\_opinie/2011/02/MadraPolska.pdf](http://www.aktualnosci.pan.pl/images/stories/pliki/stanowiska_opinie/2011/02/MadraPolska.pdf)

Jak dowodzą najnowsze badania porównawcze dotyczące krajów OECD, polityka edukacyjna jest wyraźnie skorelowana z długoterminowym wzrostem. Ekonomiczne korzyści z reform edukacyjnych nie pojawiają się w ciągu jednej czy dwóch kadencji rządu, mogą wymagać stawiania na ciągły rozwój kapitału ludzkiego przez okres kilku pokoleń (Hanushak, Woessmann 2010, s. 41). Stąd potrzeba racjonalnego i strategicznego inwestowania w kapitał ludzki i rozwój sektora wiedzy w ramach zintegrowanej i kompleksowej polityki spajającej działania w oświacie, szkolnictwie wyższym i badaniach naukowych oraz w zakresie wzrostu innowacyjności w gospodarce (Woźnicki 2008, s. 152–153). Tylko ujęta w ramach polityki wiedzy, czyli w ramach polityki odnoszącej się do trójkąta wiedzy obejmującego edukację, badania i innowacje (Soriano, Mulatero 2010), działalność uczelni akademickich może przyczynić się do przyrostu wiedzy mającej ekonomiczne znaczenie i stymulować rozwój gospodarczy (Woźnicki 2007, s. 133).

Rządy w wielu krajach (OECD) jeszcze dekadę temu nie traktowały polityki edukacyjnej jako panaceum na zbyt niskie tempo wzrostu (Tempie 2001, s. 90), jednak z biegiem czasu zaczęły coraz bardziej dostrzegać w szkolnictwie wyższym źródło społecznych i ekonomicznych korzyści (Ritzen 2011, s. 36). Uczelnie stają się również decydującym komponentem polityki innowacyjnej w krajach OECD (Hatakenaka 2010, s. 233), co jest szczególnie ważne zwłaszcza w gospodarkach mniej rozwiniętych (Bengt-Åke 2008, s. 217). Oczywiście jest obecnie, że wraz ze wzrostem gospodarki opartej na wiedzy i opartego na nauce przemysłu wysokich technologii stają się one coraz bardziej kluczowe dla gospodarki. To historycznie nowa ich rola, novum jest też to, że szkolnictwo wyższe stanowi coraz bardziej mierzalny czynnik wywierający potężny wpływ na rozwój narodowych gospodarek (Kwiek 2010b, s. 20, 29–30).

Pomimo to potencjał szkolnictwa wyższego, nawet na gruncie europejskim, nadal jest niedostatecznie wykorzystany do rozwoju ekonomicznego. Jak zauważa Ritzen Jo (2011, s. 89) w książce *Chance for European Universities: Or: Avoiding the Looming University Crisis in Europe*, niedoinwestowanie szkolnictwa wyższego i nauki (w sensie zarówno ilościowym, jak i jakościowym) będzie ciągnąć w dół europejską konkurencyjność. Europa ma szansę na większy (zrównoważony) rozwój ekonomiczny dzięki uniwersytetom (lepiej finansowanym) i bardziej zainteresowanym zdobywaniem wiedzy absolwentom (Ritzen 2011, s. 87). Według autorów wcześniejszego opracowania, *The Future of European Universities. Renaissance or decay?*, rządy, które nie są w stanie przedstawić wiarygodnego programu inwestowania w szkolnictwo wyższe na poziomie około 2% PKB *per capita*, nie mogą utrzymywać, że budują gospodarkę opartą na wiedzy (Lambert, Butler 2006, s. 51–52)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Według raportu *Education at the Glance 2011*, obecnie (dane za 2008 r.) warunek ten spełnia tylko kilka krajów OECD: USA, Korea, Kanada i Chile, a stosunkowo blisko tego pułapu są kraje będące od lat w czołówce europejskiej, czyli Dania, Finlandia, Norwegia (1,7% PKB) i Szwecja (1,6% PKB). Polska sukcesywnie zbliża się do poziomu unijnego, osiągając wynik 1,5% PKB (w 2000 r. było to 1,1%, a w 1995 r. – 0,8%). Por. *Education...* 2011.



## Sektor uczelni wyższych w Polsce – zaniedbywany potencjał rozwojowy

Znaczące miejsce szkół wyższych w systemie gospodarki narodowej, ze względu na kształcenie kadr i stosowanie badań naukowych, od dawna – w czasach PRL – było wskazywane przez socjologów (Szczepański J. 1969a, s. 49–50). Jakże aktualne jest ówczesne podejście, zgodnie z którym szkolnictwo wyższe stanowi czynnik postępu w takim stopniu, w jakim na chęć wykorzystania potencjału szkół wyższych wskazuje całościowy kształt polityki społeczno-gospodarczej państwa (Szczepański J. 1969b, s. 212). Dostrzegali ten fakt także socjalistyczni decydenci. Jeszcze u schyłku PRL (w drugiej połowie lat osiemdziesiątych) trwały prace nad całościowym programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2000 roku, który uwzględniał, przynajmniej w wymiarze deklaratywnym, kształcenie w celu budowy społeczeństwa socjalistycznego, podnoszenie poziomu i unowocześnianie kształcenia i badań naukowych, zwiększenie udziału szkół wyższych w przyspieszaniu rozwoju społeczno-gospodarczego kraju (Miśkiewicz 2003, s. 170–171).

Po 1989 roku władze państwa zadowolone z boomu edukacyjnego w społeczeństwie (współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym wzrósł w latach 1990–2010 czterokrotnie i osiągnął poziom jeden z najwyższych w krajach OECD) oraz z dynamicznego rozwoju sektora szkół wyższych (czterokrotny wzrost liczby uczelni) zaprzepaściły ów modernizacyjny potencjał, skutecznie zaniedbując szkolnictwo wyższe poprzez jego chroniczne niedofinansowanie i permanentny brak politycznie strategicznego podejścia. Była to też konsekwencja słabej „wydolności reformatorskiej” państwa w owym czasie w odniesieniu do całego sektora usług publicznych (Kochanowicz 1999, s. 18–19). Słuszne wydaje się stwierdzenie, że nauka i szkolnictwo wyższe (państwowe szkolnictwo) są jednymi z ostatnich sektorów, które nie zostały objęte transformacyjnym impulsem rozwojowym (Moszkowicz 2008; Kwiek 2010a, s. 380).

Z obszernego opracowania Marka Kwieka (2010b) na temat finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce i Europie wynika, że jednak nie tak łatwo po prostu zwiększyć nakłady. Zwłaszcza, że niedofinansowanie uniwersytetów jest też problemem Unii Europejskiej. Dane statystyczne (Eurostat, OECD) w przypadku wielu wskaźników ilustrują skalę niedoinwestowania obu omawianych sektorów w Polsce w porównaniu z krajami europejskimi oraz krajami OECD. Pokazują też m.in., że nakłady na kształcenie i badania naukowe w Europie Zachodniej stale rosną, rosną też koszty budowania gospodarki opartej na wiedzy (które zawsze będą przekraczały tempo wzrostu PKB). Stąd malejące dofinansowanie publiczne. Dlatego towarzyszy temu (trwająca już od trzech dekad) permanentna reforma szkolnictwa wyższego, która m.in. z powyższych powodów będzie trwała przynajmniej kolejne dwie dekady. W obliczu nikłej szansy na zwiększanie publicznego finansowania (co potwierdza Komisja Europejska), nawet w sytuacji progów nakładczych wyznaczanych strategią lizbońską i strategią Europa 2020 (3% PKB na badania naukowe i 2% na szkolnictwo wyższe, w obu przypadkach łącznie – ze źródeł publicznych i prywatnych) uczelnie zachodnie musiały wypracować „[...] mechanizmy bardziej racjonalnego wykorzystywania dostępnych publicznych i prywatnych środków finansowych oraz mechanizmów stopniowo coraz silniej uzależniających finansowanie kształcenia i badań naukowych od wymiernych efektów osiągniętych w obydwu dziedzinach” (Kwiek 2010b, s. 45). Wniosek z tego taki, że przyszłość funkcjonowania trójkąta edukacja – badania naukowe – innowacje zależy zarówno od stopniowego dofinansowywania, jak i równoczesnego i stopniowego re-

formowania systemów szkolnictwa wyższego i sfery B+R. Zwiększanie bowiem dopływu funduszy ze źródeł prywatnych bez zwiększania ich dopływu ze źródeł państwowych nie jest możliwe w systemach niedofinansowanych.

Aż dwa dziesięciolecia transformacji i konstituowania strategicznego planowania rozwoju zajęło państwu dojście do momentu, w którym uświadomiono sobie brak realnej polityki rozwoju w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Wprost wskazuje na to szczegółowa analiza dokumentacji strategicznej (Dziedziczak-Foltyn 2008; 2010; 2011a; 2011b) i procesu legislacyjnego (Dziedziczak-Foltyn 2009; 2011c). Co z niej wynika?

Nieuzasadnione byłoby jednoznaczne twierdzenie, że plany rozwoju społeczno-gospodarczego Polski pomijały szkolnictwo wyższe. Nadrzędne programy strategiczne uwzględniały ten sektor zarówno w wymiarze potrzeb szkół wyższych (wskazując obszary wymagające pilnie zmian i dofinansowania), jak również w odniesieniu do roli uczelni w procesie budowania gospodarki opartej na wiedzy (podkreślając konieczność współpracy nauki i gospodarki). Przez dłuższy czas jednak w większości z nich szkolnictwo wyższe przywoływano przede wszystkim w kontekście zniesienia niedostatków systemów edukacji i badań naukowych, nie przypisując mu specjalnie znaczącej roli w procesie modernizacyjno-rozwojowym kraju. Trudno się jednoznacznie wypowiadać o nowych dokumentach (a dokładnie projektach) będących efektem porządków w systemie programowania strategicznego, czyli *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego* i *Strategii Innowacyjności i Efektywności Gospodarki na lata 2011–2020*, gdyż na moment powstawania niniejszego artykułu jeszcze ich nie przyjęto. Niemniej jednak nie można oprzeć się wrażeniu, że rola szkolnictwa wyższego w przyspieszeniu tempa rozwoju społeczno-gospodarczego nadal jest słabo doceniana w tych, mających być przez następne lata wiodącymi kierunkowskazami rozwoju, zintegrowanych strategiach.

Dużo czasu też zabrało strategom, aby dojrzeć w szkolnictwie wyższym potencjał rozwojowy na poziomie Krajowego Programu Reform. Pierwszy KPR (z orientacją czasową 2005–2008) jedynie ogólnie wskazywał na inwestowanie w kapitał ludzki, a drugi (2008–2011) sygnalizował faktograficznie opracowanie reform systemu szkolnictwa wyższego. Dopiero w trzecim KPR z 2011 roku (na rzecz strategii *Europa 2020*) reformę tego sektora powiązano z innowacyjnością i podkreślono rolę modernizacji szkół wyższych jako mechanizmu przyczyniającego się do wzrostu kapitału intelektualnego.

Losy strategii sektorowych także nie wskazują na szczególne, mniej więcej do 2008 roku, zainteresowanie strategów szkolnictwem wyższym jako sektorem wymagającym modernizacji i jednocześnie przyczyniającym się do modernizacji społeczno-gospodarczej kraju. Dość powiedzieć, że w *Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013* zdawkowo potraktowano sektor szkół wyższych, dużo wcześniej odesłano do lamusa *Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego Polsce do roku 2010* (opracowaną, aczkolwiek nigdy nie przyjętą), natomiast tak oczekiwana *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego* o zasięgu do 2020 roku ugrzęzła na dwa lata na etapie konsolidowania dwóch konkurencyjnych jej propozycji (środowiskowego i rządowego).

Niewątpliwie fakt opracowania dwóch projektów strategii rozwoju szkolnictwa wyższego oraz wielu innych dokumentów pod auspicjami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wzbogaca proces artykułowania celów strategicznych na poziomie krajowym, co traktowane jest jako wielkie osiągnięcie w kategoriach sztuki rządzenia (*governance*) i wkład w krzewienie kultury myśli strategicznej w Polsce (Kukliński 2011, s. 151, 143). Obie

propozycje (jak również inne opracowania o charakterze strategicznym, które pojawiły się w latach 2009–2010) stanowią swoistą próbę translacji celów europejskich na polskie warunki. Autorzy obu projektów strategii uchylają się jednak od wyraźnej konstatacji, że szybkie i radykalne podniesienie nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe jest wstępnym i niezbędnym warunkiem powodzenia każdej z tych strategii (Kuźmich 2011). Tymczasem, jak dowodzi analiza foresightów i szczegółowych dokumentów strategicznych (polskich i zagranicznych), „[...] system szkolnictwa wyższego w Polsce wymaga zarówno dofinansowania, jak i uruchomienia mechanizmów skłaniających do efektywniejszego wykorzystania dostępnych w tym sektorze środków” (*Scenariusze...* 2010).

Dwudziestoletnia historia reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce, obejmująca trzy reformacyjne podejścia, doskonale pokazuje także słabości procesu konstruowania prawa. Zdecydowanie dowodzi ona nieumiejętności, czy też niechęci, ówczesnych decydentów do dalekowzrocznego patrzenia w kierunku przyszłości. Dopiero po 15 latach przemian społeczno-gospodarczych w Europie i w Polsce dostrzeżono nieprzystawalność *Ustawy z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym (Ustawa... 1990)* do warunków współczesności. Dzieje prac nad *Ustawą z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa... 2005)* i legislacyjna batalia, która jej towarzyszyła, dowodzą, jak trudno było przygotować prawo, które w zasadniczy sposób umożliwiałoby konieczną i gruntowną reformę. Już po dwóch latach od wejścia w życie *Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym* pojawił się pomysł jej nowelizacji. Trzecie po 1989 roku podejście do reformy szkolnictwa wyższego charakteryzowało się wieloetapowością i dużo bardziej postępowym sposobem jej przeprowadzania (projekty, pakiety, kilkukrotne konsultacje społeczne, konferencje na temat rozwoju szkolnictwa wyższego, publikacje poświęcone bezpośrednio tej reformie). W rezultacie odpowiedniej procedury legislacyjnej *Ustawa o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw* została przyjęta przez Sejm RP 18 marca 2011 roku (*Ustawa...* 2011).

W realistycznych ocenach regulacji prawnych w szkolnictwie wyższym podkreśla się, że wdrażana obecnie reforma koncentruje się głównie na wewnętrznych uwarunkowaniach systemu, mniej zaś na uwarunkowaniach zewnętrznych, m.in. sferze regulacyjnej państwa (Lubacz 2011). Towarzysząca jej debata była raczej dyskusją na temat technicznych form administrowania szkolnictwem wyższym niż debatą nad polityką edukacyjną (Thieme 2009, s. 346), której – w jej merytorycznym wymiarze (Białecki 2008) – nadal Polsce brakuje. Zasadniczym zarzutem wobec reformy jest to, że nie poprzedza jej strategia szkolnictwa wyższego, która winna być podłożem uregulowań prawnych, a te z kolei powinny być z nią spójne (Drozdowicz 2009). Brakuje również zaplecza systemowego i logistycznego dla przygotowania reform (Thieme 2009, s. 346, 376). Zasadniczy zaś minus ustawowych rozwiązań, podkreślany w licznych komentarzach na temat reformy (w oficjalnych opiniach/stanowiskach czy na łamach „Forum Akademickiego”), to brak gwarancji zwiększania poziomu finansowania szkolnictwa wyższego.

Pozostaje jeszcze odnieść się do międzyrządowego procesu reformowania szkolnictwa wyższego w Europie, czyli procesu bolońskiego. Teoretycznie, jako impuls do reformowania sektora szkół wyższych, mógłby on pośrednio przyczynić się wykorzystania potencjału szkół wyższych w modernizacji społeczno-gospodarczej w Polsce. Pomimo sukcesów we wdrażaniu postanowień Deklaracji Bolońskiej (według raportów *Bologna Process*

*Stocktaking* Polska plasuje się powyżej średniej europejskiej), mamy jednak do czynienia z marnowaniem szans, jakie proces boloński wnosi do polskiego szkolnictwa wyższego. Ze względu na techniczno-organizacyjne zaawansowanie polskich szkół wyższych w jego realizacji, przy braku systematycznego i całościowego zarządzania modernizacją sektora ze strony państwa oraz braku efektywnej współpracy pomiędzy decydentami i uczelniami, traktować go można raczej jako *face-lifting* niż zmianę paradygmatu, czyli zmianę dominującego dyskursu – sposobu myślenia, nadawania sensu, decydowania i postępowania (Buchner-Jeziorska 2010, s. 22). Dopiero niedawno, po ponad 10 latach doświadczeń implementacyjnych, pojawiła się w Polsce refleksja nad tym, jakie szersze cele mają realizować instrumenty wdrażane dzięki procesowi i zaczęto pytać o strategiczny wymiar procesu (Chmielecka 2009).

### Powody determinacji strategów w myśleniu o przyszłości kraju i uczelni

Jak przekonuje Marek Kwiek (2010c), jeszcze 10–15 lat temu zagraniczne uwarunkowania kształtowania systemu szkolnictwa wyższego nie były tak silne i nie stawiały tak wysokich wymagań polskiej strategii edukacyjnej (i polskim dokumentom strategicznym). Nie były też tak silnie sformalizowane w postaci przybierających w ostatniej dekadzie na sile czterech procesów: kształtowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*), formowania Europejskiej Przestrzeni Badawczej (*European Research Area*), formułowania agendy modernizacyjnej promowanej przez Komisję Europejską oraz wprowadzania w życie unijnej strategii lizbońskiej (a obecnie strategii „Europa 2020”). Dotąd Polska śledziła te procesy z małą uwagą, zmiany wprowadzała powolnie i unikała najczęściej zobowiązań finansowych i instytucjonalnych, które bezpośrednio z nich wynikają. Tymczasem praktycznie niemożliwe jest reformowanie sektora szkół wyższych i nauki w sposób „unikalnie polski”, w oderwaniu od reformującego się pod wpływem presji globalnych sektora uczelni w Europie. Wyzwaniem dla Polski jest również to, że kończy się dla niej „taryfa ulgowa” związana z okresem *postcommunism transition*, a zaczyna era aktywnego i odpowiedzialnego współuczestniczenia w tworzeniu społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy. Europejska „agenda modernizacyjna” mocno akcentuje, że to uczelnie pełniące trojaka rolę, tj. ośrodków nauczania na najwyższym poziomie, zaawansowanych badań i przełomowych innowacji, stanowią kluczowy element trójkąta wiedzy w Europie.

W dyskursie naukowym i publicznym pojawiło się w ostatnich latach mnóstwo opinii na temat zacofania czy wręcz zapaści szkolnictwa wyższego w Polsce, m.in. odwołujących się do światowych rankingów i uniwersytetów, w których nawet najlepsze polskie uczelnie zajmują bardzo dalekie pozycje (zob. Jajszczyk 2008). Ale nie to „pęknięcie” między polską nauką i uczelniami a nauką i uczelniami na świecie (Kwiek 2010a, s. 380) jest tak dotkliwe – czyli koszty wizerunkowe i prestiżowe, co koszty ekonomiczne, społeczne i kulturowe, które będą konsekwencją uporczywego ignorowania uwarunkowań zewnętrznych.

Wraz z profesjonalizującym się coraz bardziej podejściem do prognozowania i planowania rozwoju intensywniej wyłaniało się znaczenie szkolnictwa wyższego i nauki dla rozwoju społeczno-gospodarczego (zob. *Raport... 2008; Wyzwania... 2011*). W świadomości decydentów pojawiła się też groźba urzeczywistnienia czarnych scenariuszy rozwoju kraju,

które przewidują m.in. marazm systemu nauki i edukacji, a nawet pogorszenie się ich kondycji oraz niską jakość kapitału intelektualnego (zob. *Spojrzenie...* 2011). Optymistyczny „scenariusz skoku cywilizacyjnego” przewiduje rzeczywistą transformację w gospodarkę opartą na wiedzy i optymalne wykorzystanie kapitału intelektualnego. Dwa następne prognozowane warianty rozwoju odzwierciedlają nadal pozytywną, aczkolwiek bardziej realistyczną wizję przyszłości. „Scenariusz twardych dostosowań” zakłada powolny rozwój przy słabym wykorzystaniu kapitału intelektualnego. Trzeci „scenariusz trudnej modernizacji” wskazuje ryzyko spowolnienia gospodarczego, ale też uważa za możliwe przeprowadzenie kluczowych reform i modernizacji systemów edukacji i nauki. Dwa ostatnie przewidywane scenariusze rozwoju są negatywne i niepożądane. W „scenariuszu słabnącego rozwoju” w systemach edukacji i nauki nic się nie zmienia, w „scenariuszu zapaści” – sytuacja się jeszcze pogarsza.

O marnych szansach na zbudowanie, z udziałem szkolnictwa wyższego i nauki, w najbliższej przyszłości w Polsce nowoczesnej gospodarki (gospodarki opartej na wiedzy) i społeczeństwa (społeczeństwa wiedzy) świadczy wiele szczegółowych bądź syntetycznych wskaźników, jak np. *Innovation Union Scorebord (IUS)*. IUS (*Innovation...* 2010) zawiera ważoną sumę wielu innych wskaźników, w tym m.in. liczbę absolwentów szkół wyższych, wydatki budżetowe i firmowe na badania i innowacje oraz otwartość, doskonałość i atrakcyjność systemu badań. Choć na przestrzeni lat 2007–2010 Polska awansowała w tym rankingu z pozycji krajów doganiających, tzw. *catching-up countries*, do grupy krajów tzw. umiarkowanych innowatorów, to nadal plasuje się znacznie poniżej średniej unijnej (jest na szóstym miejscu od końca w puli 27 krajów)<sup>13</sup>. Jak w 2007 roku szacowali eksperci, Polska byłaby w stanie zbliżyć się do średnich wyników UE-27, niestety, dopiero za około 20 lat (Grodzka, Zygierewicz 2008).

W ostatnich prognozach PAN o szansach rozwojowych Polski do roku 2050 eksperci wskazują na raczej złe perspektywy w przypadku edukacji i złe w przypadku nauki, oraz krytycznie złe – z uwagi na brak długookresowego wsparcia prognostycznego, planistycznego i strategicznego – w przypadku myśli państwowej. Jest ona traktowana obecnie jako centralny problem Polski (Kuźnicki, Chlebuś 2012).

## Konkluzje, czyli skok cywilizacyjny dzięki szkolnictwu wyższemu i nauce

Najogólniej rzecz ujmując, proponowane w tekście rozważania stanowią próbę usytuowania kwestii rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki w ramach szerszych rozważań o rozwoju cywilizacyjnym, rozwoju społeczno-gospodarczym i procesach modernizacyjnych, z uwzględnieniem zmiany systemowej w Polsce. Dla większej jasności warto te dwa ząbające się nurty dyskursu rozwojowo-modernizacyjnego zreasumować.

Po pierwsze, istotna jest specyfika polskiej drogi rozwojowej. Polskę charakteryzuje bowiem swoisty bagaż transformacyjny w postaci zapóźnienia rozwojowego i wynikająca z niego poniekąd bezalternatywność wobec scenariusza rozwoju „doganiającego”, który przybrał formę modernizacji „imitacyjnej” ukierunkowanej na „powrót do Europy”. Zasadni-

<sup>13</sup> INNOVATION UNION SCOREBOARD 2010 The Innovation Union's performance scoreboard for Research and Innovation <http://www.proinno-europe.eu/inno-metrics/page/innovation-union-scoreboard-2010>

czym powodem, ale też konsekwencją tego zapóźnienia jest uśpienie na wiele lat polskiej myśli strategicznej, co przystosowało rządzącym docenianą w skali globalnej i europejskiej rolę szkolnictwa wyższego i nauki w rozwoju gospodarczym, rozwoju cywilizacyjnym.

Po drugie, niejako na fali „doganiania” (i by uniknąć kategorii „drugiej cywilizacji” czy statusu cywilizacyjnych peryferii), Polska po prawie dwóch dekadach transformacji wznowiła myślenie strategiczne i zaczęła formułować stopniowo profesjonalizującą się politykę rozwoju. W miarę ewoluowania programowania strategicznego coraz wyraźniej zaczęto dostrzegać kluczowość szkolnictwa wyższego i nauki dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy („megatrendów cywilizacyjnych”). Imperatyw „doganiania” Europy zmobilizował zatem decydentów w Polsce do podjęcia się spóźnionej o dwa dziesięciolecia modernizacji (zreformowania) obu sektorów z nadzieją, że urealnią one prognozowaną w wariacie optymistycznym wizję skoku cywilizacyjnego lub przynajmniej oddalą czarne wizje pesymistycznych scenariuszy rozwoju.

Trafnie i lapidarnie oddaje powyższe podejście propozycja Antoniego Kuklińskiego, jednego z prekursorów i orędowników odrodzonej polskiej myśli strategicznej, który traktuje sektor uczelni jako współautorów i współfaktorów skoku cywilizacyjnego. Otóż postuluje on „[...] wmontowanie konstrukcji strategicznego rozwoju szkolnictwa wyższego w holistyczny układ skoku cywilizacyjnego Polski w latach 2010–2030” (Kukliński 2011, s. 147).

## Literatura

### **Aseniero G. 2003**

*Filozofia systemu światowego*, w: J. Danecki, M. Danecka (red.): *U podłoża globalnych zagrożeń*, ELIPSA, Warszawa.

### **Bendix R. 1968**

*Próba definicji modernizacji*, „Studia Socjologiczno-Politologiczne”, nr 25, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

### **Bengt-Åke L. 2008**

*Higher Education, Innovation and Economic Development*, w: J. Yifu Lin, B. Pleskovic (red.): *Higher Education and Development*, „Annual World Bank Conference on Development Economics – Regional”, World Bank, Washington.

### **Białycki I. 2008**

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

### **Buchner-Jeziorska A. 2010**

*Polska wobec wyzwań strategii lizbońskiej*, w: A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn (red.): *Proces boloński – ideologia a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

### **Chmielecka E. 2009**

*Nowe pytania o Proces Boloński*, „Forum Akademickie”, nr 2 ([http://www.forumakad.pl/archiwum/2009/02/42\\_nowe\\_pytania\\_o\\_proces\\_bolonski.html](http://www.forumakad.pl/archiwum/2009/02/42_nowe_pytania_o_proces_bolonski.html) [dostęp 23.12.2011]).

### **Chołaj H. 1998**

*Transformacja systemowa w Polsce. Szkice teoretyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

**Chołaj H. 2003**

*Ekonomia polityczna globalizacji*, Fundacja Innowacja, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Warszawa.

**Drozdowicz Z. 2009**

*Dyskutujemy o reformie szkolnictwa*, „Forum Akademickie”, nr 06 (<http://forumakademickie.pl/fa/2009/06/dyskutujemy-o-reformie-szkolnictwa> [dostęp 23.12.2011]).

**Dziedziczak-Foltyń A. 2009**

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

**Dziedziczak-Foltyń A. 2010**

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

**Dziedziczak-Foltyń A. 2011a**

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

**Dziedziczak-Foltyń A. 2011b**

*Strategie uczelniane – antycypacja, translacja czy pseudokonformizacja celów polityki rozwoju szkolnictwa wyższego?*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.): *Zarządzanie szkołą wyższą. Dylematy i wyzwania*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku”, t. 14.

**Dziedziczak-Foltyń A. 2011c**

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

**Dziedziczak-Foltyń A., Prorok L. 2008**

*Szkolnictwo wyższe i nauka w strategiach rozwoju społeczno-gospodarczego Polski i regionu (na przykładzie województwa łódzkiego)*, w: K. Leja (red.): *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.

**Education... 2011**

*Education at the Glance 2011*, OECD (<http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf> [dostęp 29.12.2011]).

**Galtung J. 1996**

*Peace by peaceful means: peace and conflict, development and civilization*, International Peace Research Institute, Oslo.

**Grodzicki J. 2000**

*Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

**Grodzka D., Zygierewicz A. 2008**

*Innowacyjność polskiej gospodarki*, Biuro Analiz Sejmowych ([http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/768E7B17906BB610C12574190041F765/\\$file/infos\\_030.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/768E7B17906BB610C12574190041F765/$file/infos_030.pdf) [dostęp 5.01.2012]).

**Grosse T. 2010**

*Bariery dla „skoku cywilizacyjnego” Polski 2010–2030*, w: A. Kukliński, K. Pawłowski, J. Woźniak (red.): *Polonia quo vadis?*, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków.

**Hanushek E.A., Woessmann L. 2010**

*How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries?*, NBER Working Paper Series, Working Paper 16515, National Bureau of Economic Research, Cambridge ([http://www.nber.org/papers/w16515.pdf?new\\_window=1](http://www.nber.org/papers/w16515.pdf?new_window=1) [dostęp 2.01.2012]).

**Hatakenaka S. 2010**

*The Role of Higher Education in High-Technology Industrial Development: What Can International Experience Tell Us?*, w: J. Yifu Lin, B. Pleskovic (red.): *People, Politics, and Globalization, Annual World Bank Conference on Development Economics-Global 2009*, The World Bank, Washington.

**Innovation... 2010**

*Innovation Union Scoreboard 2010*, The Innovation Union's performance scoreboard for Research and Innovation (<http://www.proinno-europe.eu/inno-metrics/page/innovation-union-scoreboard-2010>).

**Jajszczyk A. (red.) 2008**

*Jaka reforma nauki i szkół wyższych?*, Kongres Obywatelski, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.

**Jasiecki K. 2003**

*Integracja Polski z UE w perspektywie koncepcji rozwoju społecznego*, „Studia Europejskie”, nr 2.

**Karpiński A. 2009**

*Co trzeba wiedzieć o studiach nad przyszłością?*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Kochanowicz J. 1999**

*Ekonomia polityczna konsolidacji reform*, w: J. Kochanowicz (red.): *Ekonomia polityczna konsolidacji reform*, Raport CASE, nr 29, Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa.

**Kochanowicz J. 2010**

*Polska w epoce nowoczesnego wzrostu gospodarczego*, w: W. Morawski (red.): *Moderнизacja Polski. Struktury, agencje, instytucje*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

**Kolasa-Nowak A. 2010**

*Zmiana systemowa w Polsce w interpretacjach socjologicznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

**Kołodko G. 2001**

*W poszukiwaniu strategii rozwoju polskiej gospodarki*, Referat przedstawiony na konferencji pt. „Propozycje dla Polski”, Warszawska Szkoła Zarządzania – Szkoła Wyższa, 21 czerwca ([http://www.tiger.edu.pl/kolodko/kolodko/referaty/pl/WSzZarządzania\\_21\\_06\\_01.pdf](http://www.tiger.edu.pl/kolodko/kolodko/referaty/pl/WSzZarządzania_21_06_01.pdf) [dostęp 15.12.2011]).

**Kołodko G. 2010**

*Świat na wyciągnięcie myśli*, Prószyński i S-ka, Warszawa.



**Królak Z. 2002**

*Polska wobec wyzwań globalizacji i integracji. Uzdrawieńcze jednoczenie Europy*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.

**Kukliński A. 2010a**

*Edukacja jako źródło trwałego rozwoju Polski – refleksje dyskusyjne*, w: U. Płowiec (red.): *Innowacyjna Polska 2020. Szanse i zagrożenia trwałego rozwoju*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Kukliński A. 2010b**

*Polonia quo vadis?*, w: *Forum Myśli Strategicznej. Doświadczenia i perspektywy*, „Biuletyn PTE”, nr 6 ([http://www.pte.pl/pliki/pdf/biuletyn\\_pte\\_spec\\_2010.pdf](http://www.pte.pl/pliki/pdf/biuletyn_pte_spec_2010.pdf) [dostęp 5.01.2012]).

**Kukliński A. 2011**

*Wizje i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie roku 2050*, w: *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, „Biuletyn PTE”, nr 2(52) ([http://www.pte.pl/pliki/pdf/Biuletyn\\_2\\_2011.pdf](http://www.pte.pl/pliki/pdf/Biuletyn_2_2011.pdf) [dostęp 8.01.2012]).

**Kukliński A., Pawłowski K., Woźniak J. (red.) 2010**

*Polonia quo vadis?*, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków.

**Kuźmich W. 2011**

*Uwagi do strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce proponowanych przez firmę Ernst & Young (E&Y) oraz przez Fundację Rektorów Polskich (FRP)*, Warszawa, s. 24 ([http://vilomedia.eyia.eu/documents/W\\_Kuzmich\\_Uwagi\\_do\\_strategii.pdf](http://vilomedia.eyia.eu/documents/W_Kuzmich_Uwagi_do_strategii.pdf) [dostęp 5.01.2012]).

**Kuźnicki L., Chlebuś M. 2012**

*Polska w perspektywie 2050*, „Sprawy Nauki”, nr 166/1 ([http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2089:polska-w-perspektywie-2050&catid=306&Itemid=30](http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2089:polska-w-perspektywie-2050&catid=306&Itemid=30) [dostęp 7.01.2012]).

**Kwiek M. 2010a**

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

**Kwiek M. 2010b**

*Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie*, CPP RPS, t. 16, Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM, Poznań ([http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/\\_CPP\\_RPS\\_vol.16\\_Kwiek.pdf](http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/_CPP_RPS_vol.16_Kwiek.pdf) [dostęp 5.01.2012]).

**Kwiek M. 2010c**

*Integracja europejska a integracja szkolnictwa wyższego*, CPP RPS, t. 16, Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM, Poznań ([http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/\\_CPP\\_RPS\\_vol.17\\_Kwiek.pdf](http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/_CPP_RPS_vol.17_Kwiek.pdf) [dostęp 5.01.2012]).

**Lambert R., Butler N. 2006**

*The Future of European Universities. Renaissance or decay?*, Centre of European Reform, London.

**Lewandowski P. 2008**

*Pytania o rozwój: wybór publiczny w polityce społeczno-gospodarczej państwa (Debaty publiczne w Polsce. Sojusznik czy przeciwnik modernizacji)*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa.

**Lubacz J. 2011**

*Dzieje się, ale...*, „Forum Akademickie”, nr 02 (<http://forumakademickie.pl/fa/2011/02/dzieje-sie-ale/> [dostęp 16.12.2011]).

**Lubbe A. 2010**

*Transformacja, modernizacja czy po prostu normalizacja?*, w: W. Morawski (red.): *Moder-nizacja Polski. Struktury, agencje, instytucje*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

**Miśkiewicz B. 2003**

*Polskie szkolnictwo wyższe w latach 1981–1987*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

**Moszkowicz M. 2008**

*Przesłanki transformacji*, „Forum Akademickie”, nr 5, (<http://forumakademickie.pl/fa/2008/05/przeslanki-transformacji> [dostęp 18.12.2011]).

**Orłowski W. 2010a**

*W pogoni za straconym czasem. Wzrost gospodarczy w Europie Środkowo-Wschodniej 1950–2030*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Orłowski W. 2010b**

*Skok cywilizacyjny 2010–2030: realna szansa czy iluzja?*, w: A. Kukliński, K. Pawłowski, J. Woźniak (red.): *Polonia quo vadis?*, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków.

**Polska... 2011**

*Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, „Biuletyn PTE”, nr 2(52), kwiecień ([http://www.pte.pl/pliki/pdf/Biuletyn\\_2\\_2011.pdf](http://www.pte.pl/pliki/pdf/Biuletyn_2_2011.pdf) [dostęp 8.01.2012]).

**Ptaszyńska B. 2009**

*Wyrównywanie poziomu rozwoju Polski i Unii Europejskiej*, w: S. Pangsy-Kania, G. Szczodrowski: *Gospodarka polska po 20 latach transformacji*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa.

**Raport... 2008**

*Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 10 lipca 2008 roku, Warszawa ([http://pliki.innowacyjnosc.gpw.pl/Kapital\\_Intelektualny\\_Polski.pdf](http://pliki.innowacyjnosc.gpw.pl/Kapital_Intelektualny_Polski.pdf) [dostęp 15.12.2011]).

**Ritzen Jo 2010**

*Chance for European Universities: Or: Avoiding the Looming University Crisis in Europe*, Amsterdam University Press, Amsterdam.

**Sadowski Z. 2005**

*Transformacja i rozwój*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, Warszawa.

**Sagasti F.S. 1980**

*The two civilizations and the process of development*, „Prospects” Quarterly Review of Education, UNESCO, t. 10, nr 2.

**Scenariusze... 2010**

*Scenariusze i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i za granicą. Analiza foresightów i dokumentów strategicznych 2010*, Raport z badania, Projekt „Foresight regionalny dla szkół wyższych Warszawy i Mazowsza «Akademickie Mazowsze 2030»”, Politechnika Warszawska, Warszawa.

**Soriano F.H., Mulatero F. 2010**

*Knowledge Policy in the EU: From the Lisbon Strategy to Europe 2020*, „Journal of the Knowledge Economy”, t. 1, nr 4.

**Spojrzenie... 2011**

*Polska 2020. Spojrzenie z przyszłości* ([http://foresight.polska2020.pl/export/sites/foresight/pl/news/files/Spojrzenie\\_z\\_przyszlosci.pdf](http://foresight.polska2020.pl/export/sites/foresight/pl/news/files/Spojrzenie_z_przyszlosci.pdf) [dostęp 27.12.2011]).

**Stiglitz J. 1998**

*Towards New Paradigm for Development: Strategies, Policies, and Processes*, Prebisch Lecture at UNCTAD, Geneva, 19 października, w: J.E. Stiglitz, Ha-Joon Chang (red.) 2001: *Joseph Stiglitz and the World Bank: the rebel within*, Anthem Press, London – New York.

**Sudak S. 2011**

*Od centralnego planowania do zintegrowanego zarządzania*, w: *Strategicznie dla rozwoju. Polityka rozwoju w zintegrowanym podejściu*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa.

**Szacka B. 2008**

*Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

**Szczepański J. 1969a**

*Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

**Szczepański J. 1969b**

*Szkoły wyższe a postęp społeczny*, w: M. Ofierska, M. Dietl: *Moralność i społeczeństwo. Księga jubileuszowa dla Marii Ossowskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

**Szczepański M. 1992**

*Pokusy nowoczesności. Polskie dylematy rozwojowe*, AMP – Wydawnictwo Naukowe, Katowice.

**Szczepański M. 1999**

*Modernizacja*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 2, K-N, Oficyna Naukowa, Warszawa.

**Sztompka P. 2002**

*Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Warszawa.

**Sztompka P. 2005**

*Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Warszawa.

**Temple J.R.W. 2001**

*Growth effects of education and social capital in the OECD countries*, „OECD Economic Studies”, nr 33, 2001/2.

**Thieme J.K. 2009**

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

**ThinkTank 2011**

*Nowy model zarządzania rozwojem. Strategia, instytucje i aktorzy*, w: *Strategicznie dla rozwoju. Polityka rozwoju w zintegrowanym podejściu*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa.

**Ustawa... 1990**

*Ustawa z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym*, „Dziennik Ustaw” Nr 65, poz. 385.

**Ustawa... 2005**

*Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym*, „Dziennik Ustaw” Nr 164, poz. 1365.

**Ustawa... 2011**

Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, „Dziennik Ustaw” Nr 84, poz. 455.

**Wierzbicki A., Kuźnicki L., Strzelecki Z., Kleer J. (red.) 2011**

Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy, t. 1: Społeczeństwo i państwo, t. 2: Gospodarka i środowisko, Polska Akademia Nauk, Warszawa.

**Woźnicki J. 2000**

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

**Woźnicki J. 2007**

Uczelnia jako instytucja życia publicznego, Monografie Fundacji Rektorów Polskich, Warszawa.

**Woźnicki J. 2008**

Inwestowanie w kapitał ludzki i rozwój sektora wiedzy w Polsce, „Nauka”, nr 1.

**Wyzwania... 2011**

Polska 2030. Wyzwania rozwojowe (2009), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa ([http://www.zds.kprm.gov.pl/userfiles/PL\\_2030\\_wyzwania\\_rozwojowe.pdf](http://www.zds.kprm.gov.pl/userfiles/PL_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf) [dostęp 17.12.2011]).

**Zienkowski L. 2004**

Czy polska polityka makroekonomiczna zawiera paradygmat wzrostu innowacyjności gospodarki? w: E. Okoń-Horodyńska: Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, Warszawa.

**Zienkowski L. 2009**

Determinanty i perspektywy wzrostu gospodarczego w nadchodzących latach – próba syntezy, w: E. Mączyńska (red.): Polska transformacja i jej przyszłość, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Żuber P. 2007**

System programowania strategicznego w Polsce, prezentacja multimedialna MRR (<http://siteresources.worldbank.org/POLANDEXTN/Resources/ZUBER.pdf> [dostęp 15.12.2011]).

# Lidia Białoń, Waldemar Aftyka, Klemens Stańkowski

## Problemy zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej

Artykuł jest próbą przedstawienia wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej. Problemy zarządzania jakością zostały ujęte z zastosowaniem podejścia systemowego. Proponowany system zarządzania jakością będzie uwzględniał założenia zawarte w Krajowych Ramach Kwalifikacji (KRK) dla szkoły wyższej. Zagadnienia poruszane w niniejszym tekście mogą stać się przyczynkiem do szerszej dyskusji nad wdrażaniem tego systemu w życie, a także mogą stanowić asumpt do przeprowadzenia badań empirycznych. W artykule sformułowano wiele pytań, na które trzeba poszukiwać odpowiedzi.

Słowa kluczowe: zarządzanie, jakość, szkoła wyższa, proces kształcenia, model zarządzania jakością kształcenia.

### **Model zarządzania jakością kształcenia**

Model zarządzania jakością kształcenia jako uproszczony obraz rzeczywistości powinien zawierać następujące elementy:

1. Cel zarządzania jakością kształcenia.
2. Zakres pojęcia „jakość kształcenia”.
3. Proces dydaktyczny i jego otoczenie jako podstawowy element systemu kształcenia.
4. Odpowiednie struktury organizacyjne odpowiedzialne za jakość kształcenia.
5. Środki i narzędzia zapewniające wysoką jakość kształcenia i możliwości jej doskonalenia.
6. Wzorzec jakości kształcenia.

Model zarządzania jakością kształcenia powinien charakteryzować się przede wszystkim: kompleksowością, przejrzystością i prostotą. Ponadto ma on być motywujący oraz inspirujący dla wszystkich uczestników procesu kształcenia. Nie powinien być zbyt zbiurokratyzowany.

## Cele zarządzania jakością kształcenia

Podstawowym celem systemu zarządzania jakością kształcenia jest podnoszenie jego poziomu oraz przygotowanie potencjału kadrowego dla nauki i gospodarki, a zasadniczo dla podniesienia innowacyjności procesów pracy i życia. Cel stanowi także unowocześnienie wszystkich elementów składających się na proces kształcenia – zarówno realnych, jak i regulacyjnych. Podnoszenie jakości kształcenia oznacza rozwój uczelni, a nade wszystko doskonalenie procesu dydaktycznego oraz programów nauczania, wzbogacanie infrastruktury materialnej i duchowej. Powinno więc być ono nakierowane na doskonalenie procesów właściwych dla uczelni wyższej, doprowadzając m.in. do coraz lepszego przygotowania absolwentów. W ślad za tym nastąpi przyrost wiedzy i poprawa racjonalności gospodarowania.

Celem kształcenia – zarządzania podnoszeniem jego jakości – w szkolnictwie wyższym jest przede wszystkim rozwój wiedzy oraz przygotowanie kompetentnych kadr posiadających wiedzę, umiejętności i doświadczenie zgodnie z potrzebami rozwijającej się gospodarki innowacyjnej, a także odpowiednio do nowoczesnych zachowań społecznych. Dzięki podnoszeniu jakości kształcenia uczelnie wyższe uzyskują pozycję konkurencyjną. Mogą też dążyć do osiągnięcia przewagi na konkurencyjnym rynku.

## Zakres pojęcia „jakość kształcenia”

Zanim przejdziemy do dalszych rozważań nad problemami zarządzania jakością kształcenia, należy podjąć próbę zdefiniowania „jakości kształcenia”. Mamy bowiem wrażenie, iż w tej kwestii istnieje wiele nieporozumień. Kształcenie należy do sfery usług. To „[...] ogół czynności i procedur umożliwiających ludzkie poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również umożliwia wszechstronny rozwój własny sprawności fizycznej i umysłowej, zainteresowań i zdolności. Proces kształcenia opiera się na nauczaniu i uczeniu, zakłada uczestnictwo w nim osób nauczających i uczących się” (Bagiński 2009, s. 14). „Odbiorcą usługi jest student. Natomiast jej dostawcą jest uczelnia wyższa. Według Polskiej Klasyfikacji Wytrobów i Usług kształcenie należy do sekcji M, czyli do usług w zakresie edukacji” (za: Bagiński 2009, s. 14). Zatem odbiorcą usługi kształcenia jest student, a w dalszej perspektywie – pracodawca.

Z kolei jakość usług według norm ISO 9000 to stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości spełnia wymagania klienta (por. Berdowski 2002). Miarą jakości usług kształcenia mogą być odpowiednie elementy składowe kształcenia, jak: jakość organizacyjna, jakość akademicka, jakość jako „orientacja na studenta”, jakość jako przedsiębiorczość, jakość jako skuteczność rynkowa (por. Kochanowski 2008, s. 86 i 87).

Przytoczone wybiórczo trzy definicje jakości kształcenia w różny sposób ujmują omawiane pojęcie. Najszerszą i wyczerpującą jego definicję podaje J. Bagiński, natomiast zbyt szeroką Janusz Berdowski. Jacek Kochanowski w zasadzie nie daje definicji jakości kształcenia, mówi o jej miarach.

Niewątpliwie jakość kształcenia jest trudna do jednoznacznego zdefiniowania i żadna z podanych definicji nie jest przydatna do naszych dalszych rozważań. Stąd też w niniejszym artykule przyjęliśmy, jak sądzimy, dyskusyjną definicję, iż przez jakość kształcenia

rozumiemy sposób integracji elementów prowadzących do przygotowania kreatywnych absolwentów<sup>1</sup>, zdolnych do efektywnego pełnienia ról zawodowych w nowoczesnej gospodarce, zgodnego z przyjętym wzorcem w tym zakresie.

Dalsze nasze rozważania osnute są wokół wyjaśnienia części składowych tak sformułowanej definicji. Przede wszystkim rodzi się wiele pytań dotyczących mierzenia jakości kształcenia: jak mierzyć jakość kształcenia? W jaki sposób wyrazić jakość kształcenia? Co oznacza „podniesienie” jakości kształcenia? Każda ocena ma w zasadzie charakter subiektywny, szczególnie przy braku jasno sformułowanych kryteriów. Stąd ważnym problemem jest wyjaśnienie kryteriów jakości kształcenia. Czy podstawowym kryterium ma być zgodność (równowaga) między wiedzą i umiejętnościami?

Jakość kształcenia (i jej podnoszenie) jest na tyle ważna, że trzeba nią zarządzać, czyli zaproponować struktury organizacyjne, które byłyby zdolne do właściwego pokierowania tym procesem. Otwarte pozostaje pytanie: co powinno podlegać zarządzaniu jakością kształcenia? Warto tu dodać, że w szerokim i wnikliwym opracowaniu zespołu Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Jagiellońskiego „Modele zarządzania uczelniami w Polsce” (*Raport... 2011*) zamieszczono wprawdzie temat „Moduł zarządzania jakością kształcenia i pracy uczelni”, lecz niestety nie wyeksponowano definicji jakości kształcenia, a tym samym nie wiadomo, czym w zasadzie należy zarządzać w ramach podniesienia jakości kształcenia. Prawdopodobnie u podstaw rozważań legło założenie, że wiadomo, co to jest jakość kształcenia. A nie jest to takie oczywiste.

Niektóre wyniki badań wskazują, że 85% uczelni nie zamieszcza na swych stronach internetowych żadnych informacji dotyczących organizacji systemu zapewnienia jakości kształcenia (Maciąg 2011, s. 128). Czyżby to oznaczało, że 85% uczelni nie ma sformalizowanych systemów oceny jakości?

W raporcie napisanym pod kierunkiem prof. Michała du Valla podkreślono, że „[...] rozwiązania uwzględniające kompleksowe podejście do budowania systemu zapewnienia jakości nie są powszechne, a w wielu uczelniach niektórych obszarów działalności nie postrzegają się jako podlegających procesowi zapewnienia jakości” (*Raport... 2011*, s. 166–167), co oznacza, że w zarządzaniu jakością kształcenia brak jest podejścia systemowego.

Zarządzanie jakością kształcenia w uczelni możemy zdefiniować jako system decyzyjny, obejmujący zbiór celów, struktur, procesów, procedur i narzędzi, zaangażowany w zapewnienie, doskonalenie i ocenę jakości kształcenia, a także określenie środków realizacji tych celów.

Zarządzanie jakością kształcenia obejmuje wszystkie sfery działalności uczelni:

1) sferę dydaktyki, 2) badania naukowe, 3) administrację uczelni, 4) sferę współpracy z jednostkami praktyki. Punktem wyjścia ustalenia zakresu zarządzania jakością kształcenia, oceny zapewnienia i doskonalenia powinna być misja szkoły, wokół której koncentruje się działalność wymienionych sfer. Najwyższą wartość w procesie zapewnienia jakości kształcenia ma proces dydaktyczny. Jednocześnie należy aktywizować i doskonalić pozostałe sfery wspierające dydaktykę, bez których proces dydaktyczny nie byłby możliwy, a w szczególności programy kształcenia. Elementami dominującymi w systemie zarządza-

<sup>1</sup> Rozważania związane z problematyką, czy absolwent ma być wykształcony, czy wykwalifikowany, zawarte są w poprzednim numerze półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” (Werner 2011).

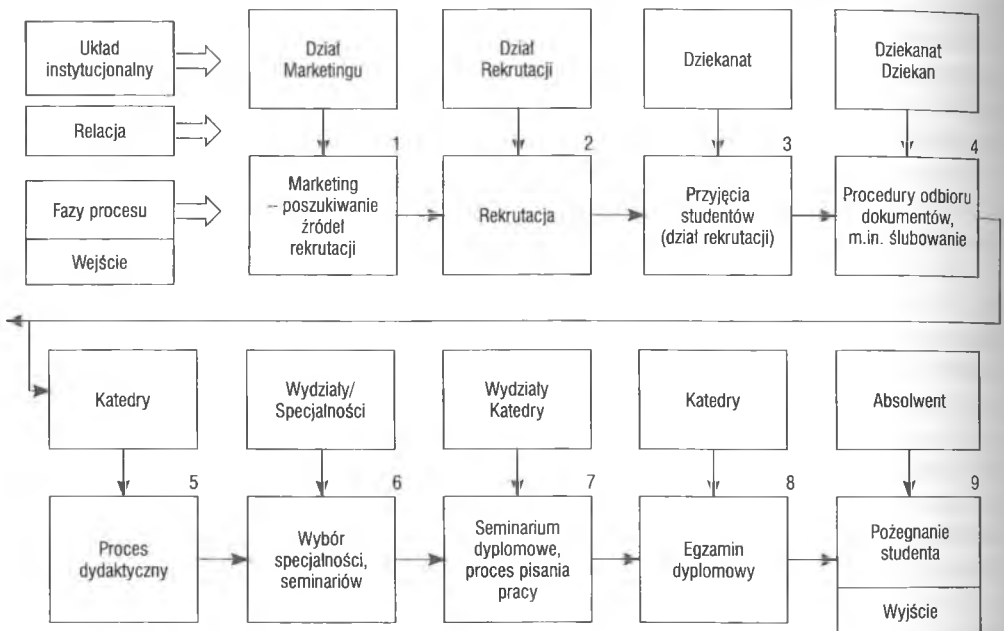
nia jakością kształcenia są: jakość kadry naukowej, jakość programów nauczania, jakość bazy dydaktycznej, jakość zasobów bibliotecznych, dostępność Internetu.

## Elementy procesu kształcenia a ocena ich jakości

Konstruując procedurę zarządzania jakością kształcenia, można uznać za punkt wyjścia następstwa faz procesu kształcenia. Proces ten będzie oparty na przebiegu drogi od pozyskania studenta do ukończenia przez niego uczelni (por. rysunek 1).

**Rysunek 1**

Elementy procesu kształcenia i odpowiadający im układ instytucjonalny



Źródło: opracowanie własne.

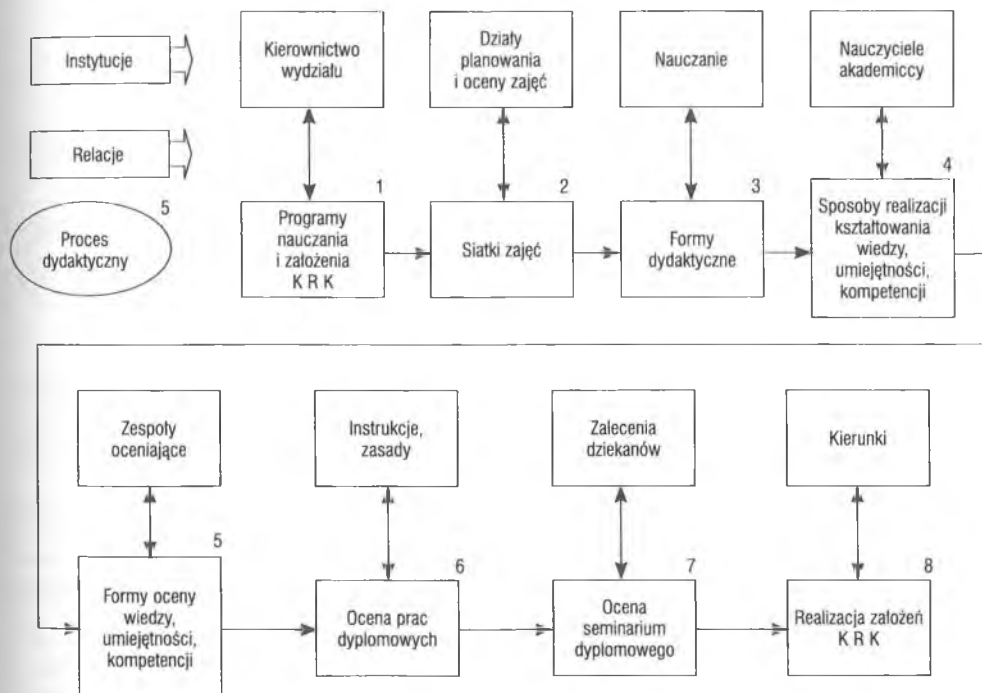
Przyjęliśmy, że proces kształcenia składa się z dziewięciu faz. Każda z nich jest realizowana przez określone układy instytucjonalne oraz za pomocą różnych środków i technik właściwych dla poszczególnych faz. Owe środki i techniki powinny podlegać ocenie oraz doskonaleniu. Możliwość ich stosowania wymaga rozłożenia każdej fazy na elementy podstawowe, które niewątpliwie wymagają zróżnicowanych metod analizy i oceny. Rysunek 2 ilustruje proces dydaktyczny jako najważniejszą fazę procesu kształcenia, składającego się z ośmiu elementów podstawowych, a w tabeli 1 zostały przedstawione: zakres analizy i oceny procesu dydaktycznego oraz instytucje (komórki) odpowiedzialne za realizację tych faz.

W następnej kolejności wyróżniono elementy otoczenia wewnętrznego procesu kształcenia (rysunki 3, 3a, 3b). Na rysunku 3 znajdujemy dziekanat, bibliotekę, wydawnictwo oraz



księgarnię i dział informatyczny. Rysunek 3a wskazuje podstawowe elementy biblioteki wpływające na proces dydaktyczny, a tabela 2 przybliża zakres analizy i oceny biblioteki jako składnika wewnętrznego otoczenia procesu dydaktycznego. Na rysunku 3b zostały umieszczone elementy otoczenia kulturowego (poza procesem dydaktycznym), mającego wpływ na ogólne kształtowanie kompetencji studenta jako obywatela. Są to kluby sportowe, zespoły pieśni i tańca, koła teatralne, kluby-kawiarnie, wolontariaty, akcje oddawania krwi i inne. Należy też zwrócić uwagę na fakt, iż występuje sprzężenie między procesem i układem instytucjonalnym oraz zachodzą relacje między nimi. Relacje te, naszym zdaniem, są ważnym obszarem określającym jakość kształcenia, a tym samym podlegają one ocenie jako elementy wpływające na zapewnienie, doskonalenie i ocenę jakości kształcenia. Wstępnie można przypuszczać, iż relacje te w dużym stopniu wpływają na jakość kształcenia, jak również na jakość zarządzania całą uczelnią. Problem relacji w obszarze jakości należy przedstawić szerzej niż w prezentowanych schematach, jako że jedna faza procesu kształcenia nawiązuje relacje właściwie ze wszystkimi innymi procesami i układem instytucjonalnym, np. dział informatyki praktycznie pozostaje w ścisłych relacjach z układem instytucjonalnym całej uczelni.

**Rysunek 2**  
Elementy procesu dydaktycznego podlegające ocenie



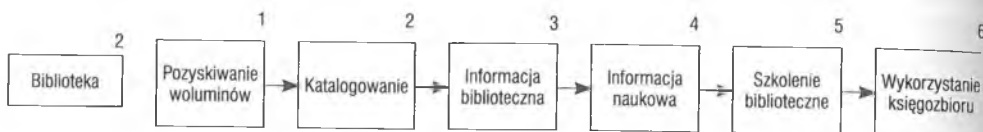
Źródło: opracowanie własne.

**Rysunek 3**  
Elementy wewnętrznego otoczenia procesu dydaktycznego



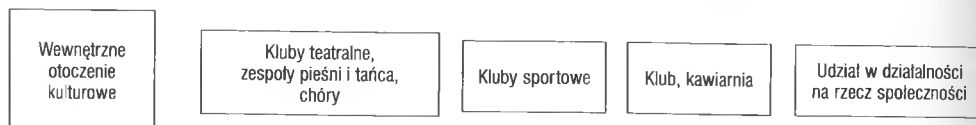
Źródło: opracowanie własne.

**Rysunek 3a**  
Elementy oceny faz procesu bibliotecznego



Źródło: opracowanie własne.

**Rysunek 3b**  
Elementy oceny otoczenia poza procesem dydaktycznym



Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 1** (do rysunku 2)  
Zakres analizy i oceny procesu dydaktycznego

Fazy procesu dydaktycznego	Instytucje realizujące określoną formę kształcenia	Zakres analizy
Programy nauczania z wykorzystaniem założeń KRK	Prorektor ds. dydaktyki. Dziekani Wydziałów	Dostosowanie programów nauczania do potrzeb rynku pracy i ogólnego wykształcenia
Siatka zajęć	Dział planowania i realizacji zajęć	Jednostki dydaktyczne, następstwo przedmiotów, relacje: wykład/cw./konwersatorium, osoby realizujące przedmiot

cd. tabeli 1

Formy dydaktyczne	Dziekan, katedry	Analiza sylabusów
Sposoby realizacji zadań: wiedzy, umiejętności, kompetencji	Dziekan, katedry	Analiza sylabusów, materiały dydaktyczne, prace domowe, prace przejściowe, testy dla studentów
Formy oceny: wiedzy, umiejętności, kompetencji	Dziekan, katedry	Testy, projekty, zasady pracy
Ocena seminarium dyplomowego	Dziekan, katedry	Liczebność seminarium, rodzaje i tematy realizowanych prac
Ocena prac dyplomowych	Dziekan, katedry	Sposób oceny przez promotora i recenzenta. Wyznaczanie recenzentów. Procent kończenia prac dyplomowych przez grupy seminaryjne
Realizacja założeń KRK	Dziekan, katedry	

**Tabela 2** (do rysunku 3a)  
 Zakres analizy i oceny biblioteki  
 (jako składnik wewnętrznego otoczenia procesu dydaktycznego)

Fazy procesu bibliotecznego	Zakres analizy
Poszukiwanie volumenów	Sposób gromadzenia zbiorów, współpraca z katedrami
Katalogowanie	Układy katalogu – dostępne dla czytelnika
Informacje biblioteczne (marketingowe)	Informacje o nowych nabytkach z sugestią, których przedmiotów dotyczą. Informacja o atrakcjach bibliotecznego zbioru
Szkolenia biblioteczne	Kto jest szkolony – jak i gdzie
Informacja naukowa	Zestawienia biblioteczne do prac dyplomowych, badawczych; dane statystyczne
Udostępnienie	Regulaminy korzystania z zasobów bibliotecznych i czytelnicy – godziny pracy biblioteki
Wykorzystywanie księgozbioru przez studentów	Analiza statystyczna wykorzystywania przez studentów katedr, wydziałów

Wymienione elementy czy fazy różnych procesów umieszczonych na rysunkach można oceniać z pomocą różnych narzędzi. Natomiast najtrudniej ocenić występujące relacje. Jest to kolejny problem wymagający dalszych badań. Składnikiem procesu kształcenia są także elementy otoczenia kulturowego poza procesem dydaktycznym. Do elementów tegoż otoczenia można zaliczyć kluby teatralne, zespoły pieśni i tańca, kluby sportowe,

kawiarnie oraz udział w szerszej działalności na rzecz społeczeństwa, np. wolontariaty, akcje oddawania krwi, współpraca ze szkołami średnimi, praca na rzecz ochrony środowiska, akcje informacyjne o patologjach społecznych i ich zapobieganiu (alkoholizm, narkomania) itp.

### **Proponowana struktura organizacyjna odpowiedzialna za zarządzanie jakością kształcenia w szkole wyższej**

Proponowana struktura organizacyjna jest zbudowana z wykorzystaniem ogólnych zasad zarządzania różnymi organizacjami.

Zarządzanie jakością w szkole wyższej opieramy na trzech podstawowych procesach: planowaniu jakości, sterowaniu jakością i doskonaleniu jakości, tworzących tzw. trylogię Jurana.

Na proces zarządzania jakością składają się:

- ogólne zasady stanowiące wytyczne działania oraz określone liczbowo cele lub zamierzone parametry (polityka jakości);
- czynności potrzebne do osiągnięcia wyznaczonych celów (planowanie);
- struktury organizacyjne i zakresy czynności osób realizujących plan (organizowanie);
- środki stosowane do realizacji celów, porównanie uzyskanych wyników z ustalonymi celami i podejmowanie działań na rzecz usuwania rozbieżności (sterowanie);
- różne rodzaje kontroli procesu zarządzania (kontrolowanie).

Odpowiedzialność za proces zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej spoczywa na wszystkich szczeblach zarządzania. W proponowanym przez nas modelu *Wewnętrznego systemu zarządzania jakością kształcenia* będą to: I – ramowy szczebel zarządzania, II – taktyczny szczebel zarządzania i III – operacyjny szczebel zarządzania. Jednak całym procesem zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej kieruje rektor i z jego upoważnienia prorektor ds. jakości kształcenia. Podstawę zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej stanowią dokumenty – wytyczne Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkół wyższych, opracowania ośrodków naukowych na temat zarządzania jakością kształcenia. Wśród dokumentów wewnętrznych konieczne będą zarządzenia rektora, uchwały senatu uczelni, uchwały rady wydziału, regulaminy, harmonogram działań Systemu Zarządzania Jakością (SZJ), dokumentacja SZJ, jak również określenie strategii oraz polityka jakości, cele dotyczące jakości i inne zapisy ważne w procesie zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej. Omawiane przykładowe dokumenty przygotowuje, w naszym modelu, zespół koordynacyjny powołany przez rektora lub prorektora. Do powołanego zespołu należy dokooptować przedstawicieli samorządu studenckiego, których stanowisko pozwoli na analizowanie i koordynowanie procesu zarządzania z różnych poziomów. Zespół interdyscyplinarny obejmuje swoją działalnością cały proces zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej. Tu koncentrują się wszelkie opracowania – instrukcje dotyczące procedur oceny, charakter narzędzi. Pracę zespołu nadzoruje rektor lub prorektor, który może powołać kierownika zespołu czy głównego specjalistę ds. zarządzania jakością kształcenia.

Jednocześnie zespół koordynacyjny wypełnia podstawowe funkcje składające się na proces zarządzania – zostały one wskazane wcześniej, jednak wymagają chociaż krótkiego omówienia. Zespół przygotowuje dla rektora – do akceptacji senatu – tezy całościowej polityki jakości (kreuje politykę jakości w szkole wyższej). Jeśli szkoła nie prowadzi takiej polityki jakości w sposób sformalizowany, to prowadzi ją pod innym „szyldem”, lecz działania takie okazują się chaotyczne, cechuje je różny poziom skoordynowania. Funkcja zarządzania jakością kształcenia – w naszym modelu – zastrzeżona jest wyłącznie dla ramowego (wiodącego) szczebla zarządzania jakością kształcenia.

Kolejną funkcją jest planowanie procesu zarządzania jakością. Szukamy odpowiedzi na pytanie: w jakiej kolejności będzie przebiegał proces zarządzania? Musimy to ująć w planie ramowym – o horyzoncie czasowym od 2 do 5 lat. Plan ramowy zarządzania jakością kształcenia wymaga zgodności ze strategią uczelni. Wprawdzie duży stopień ogólności jest cechą charakterystyczną tego typu planów, jednak plan ramowy określa sposób, w jaki ma być kreowany proces zarządzania jakością kształcenia, wskazuje jego etapy. Nade wszystkim zaś wymienione są w nim procedury i narzędzia wdrażania systemu zarządzania. Plan ramowy akceptowany przez senat uczelni będzie stanowił dla zespołu koordynacyjnego podstawę budowy planów cząstkowych dla szczebla II – taktycznego w naszym modelu oraz szczebla III – operacyjnego. Na tym ostatnim szczeblu należy określić szczegółowe zarządzanie omawianym procesem i podać osoby odpowiedzialne za jego realizację – dziekan i prodziekan. Zatem plan zarządzania jakością kształcenia na szczeblu taktycznym „wypływa” z planu ramowego i stanowi jego kontynuację w bardziej uszczegółowionej formie. Przyjmujemy, że na proces zarządzania jakością kształcenia składa się również wiele procedur i narzędzi; im niższy szczebel zarządzania, tym procedury i narzędzia będą coraz bardziej szczegółowe. Omawiane plany powinny zawierać właśnie takie uszczegółowienie. Z kolei w planie operacyjnym o najwyższym stopniu szczegółowości powinny znaleźć się planowane operacje łącznie z terminami ich wykonania i osobami realizującymi proces zarządzania jakością oraz procedurami i narzędziami, którymi będą posługiwały się konkretne osoby. Na poziomie katedry zaplanowane są audyty wewnętrzne. Kierownicy katedr będą odpowiedzialni za realizację procesu zarządzania jakością kształcenia na tym poziomie.

Organizowanie procesu wewnętrznego systemu zarządzania jakością kształcenia polega na powołaniu struktur organizacyjnych realizujących proces zarządzania. Mimo iż wszystkie uczelnie realizują identyczny cel, mogą zastosować różne struktury organizacyjne pozwalające na zarządzanie jakością kształcenia. Proponujemy – w naszym modelu – strukturę funkcjonalną, która ze względu na swoje walory (prosta, jasna i czytelna) mogłaby stanowić podstawę realizowania procesu zarządzania jakością kształcenia. W modelu to zespół koordynacyjny, złożony z poszczególnych stanowisk, powinien spełniać powierzone zadania. Ta struktura organizacyjna byłaby wiodąca dla całego systemu. Zespół stanowiłby również łącznik między poszczególnymi szczeblami zarządzania jakością kształcenia.

Z kolei na poziomie taktycznym oprócz istniejących stanowisk dziekana i prodziekana czy prodziekanów można powołać stanowisko monitorowania systemu zarządzania jakością. Dziekan organizuje zarządzanie jakością, powołując konieczne struktury w postaci komisji i/lub stanowisk, zależnie od potrzeb wydziału, np. liczby katedr na wydziale, liczby studentów, liczby specjalności. Jednak działania dziekana mają być zgodne i koherentne

ze schematem organizacyjnym uczelni i planem zarządzania jakością dla wydziału, który został przekazany drogą służbową przez prorektora ds. jakości kształcenia. Dziekan opracowuje zakres działań poszczególnych katedr i zakładów, instruując o niezbędnych procedurach i narzędziach gwarantujących prawidłowe funkcjonowanie zarządzania jakością kształcenia na poziomie wydziału.

Natomiast najniższy szczebel zarządzania jakością kształcenia szkoły wyższej to katedra uczelni. Na tym poziomie zarządzania realizuje się działania wynikające z planu taktycznego wydziału, przekształcone w szczegółowy plan operacyjny katedry o horyzoncie czasowym od 6 do 12 miesięcy (semestr lub rok akademicki). Zawiera on harmonogram prac i listę osób odpowiedzialnych na poszczególnych stanowiskach, terminy wykonania poszczególnych operacji (procedur i instrukcji), mających na celu zarówno wdrażanie systemu, jak i jego realizację oraz monitorowanie na poziomie katedry.

Organizowanie procesu zarządzania realizuje kierownik katedry na podstawie instrukcji dziekana, uwzględniając przy tym warunki finansowe uczelni. Na tym poziomie realizacji procesu zarządzania jakością kształcenia właściwe byłoby stanowisko ds. zarządzania jakością lub przypisanie zakresu czynności związanych z jakością kształcenia kierownikowi katedry. Na poziomie katedry działają audytorzy wewnętrzni, którzy prowadzą audyty procesu dydaktycznego. Kierownik katedry steruje ich działaniami według obowiązujących procedur i instrukcji wynikających z systemu zarządzania jakością ustanowionych na wyższych szczeblach. Możliwe jest również przeniesienie audytorów na poziom wyższy zarządzania jakością i przekazanie dziekanowi nadzoru i koordynacji prowadzonych audytów wewnętrznych.

Na podstawie sprawozdań (raportów) z prowadzonych audytów wewnętrznych – jeśli zachodzi taka potrzeba – należy dokonać działań korygujących i ewentualnie zapobiegawczych. Działania korygujące i zapobiegawcze powinny przebiegać zgodnie z opracowaną procedurą. Konwencja rozważań przyjęta w niniejszym artykule nie pozwala na bardziej szczegółowe opisywanie wszystkich procedur, narzędzi czy instrukcji, ograniczając się do najważniejszych dla systemu wewnętrznego zarządzania jakością szkoły wyższej.

Sterowanie jako kolejny element procesu zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej zostaje w naszym modelu przypisany rektorowi. Jego działania (dokumentację) przygotowuje opisany już wcześniej zespół koordynacyjny na podstawie danych napływających z poszczególnych poziomów zarządzania i samodzielnych stanowisk. Dane przekształcone w informacje i podane w formie raportu czy sprawozdania mogą stanowić podstawę projektowanego procesu decyzyjnego. Taka procedura ułatwi proces sterowania zarządzaniem jakością.

Wybór rodzaju kontroli funkcjonowania wewnętrznego systemu zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej zależy od propozycji rektora. Można powiedzieć, że „z urzędu” sprawuje on nadzór służbowy nad procesem wdrażania, funkcjonowania i doskonalenia zarządzania jakością kształcenia. Rektor może powołać swojego pełnomocnika ds. kontroli i/lub zespół kontrolujący. Natomiast rodzaj kontroli zależy od potrzeb konkretnej uczelni. Kontrola dotyczy procesu zarządzania jakością kształcenia w uczelni i obejmuje wszystkie sfery opisane szczegółowo już wcześniej. Rektor zarządza rodzaj kontroli i przedmiot kontroli. Może polecić kontrolę wycinkową (etap procesu na jednym szczeblu) lub kompleksową całego procesu. Kontrolę przeprowadza komisja powołana przez rektora.

## Schemat wewnętrznego systemu zarządzania jakością kształcenia

### Struktura systemu

SENAT

STUDENCI

#### REKTOR

Sprawuje nadzór nad wdrożeniem i doskonaleniem  
uczelnianego systemu zapewnienia jakości  
kształcenia

#### Prorektor

#### ds. zapewnienia jakości kształcenia

Kieruje systemem zarządzania jakością kształcenia

I. Ramowy  
szczebel  
zarządzania

Planowanie  
Organizowanie  
Przewodzenie  
Kontrola

Procedury  
Narzędzia

Zespół koordynacyjny

Przygotowanie procesu zarządzania i koordynacja

#### Wydział uczelni

#### RADA WYDZIAŁU

**Dziekan** – nadzór nad wdrożeniem  
i doskonaleniem systemu

**Prodziekan** – wdraża system

II. Taktyczny  
szczebel  
zarządzania

Planowanie  
Organizowanie  
Przewodzenie  
Kontrola

Procedury  
Narzędzia

MONITOROWANIE SYSTEMU ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ KSZTAŁCENIA

III. Operacyjny  
szczebel  
zarządzania

#### Katedra uczelni

**Kierownik katedry** – realizuje działania

Planowanie  
Organizowanie  
Przewodzenie  
Kontrola

STANOWISKO ds. zarządzania jakością  
AUDYTORZY WEWNĘTRZNI

Procedury  
Narzędzia

Źródło: opracowanie własne.

Trzeba też dodać, że dbałość o jakość kształcenia w szkole wyższej jest zadaniem całej zbiorowości akademickiej, a każdy krok i czynność w tym kierunku nie musi być ujęta w formalne procedury. Wręcz przeciwnie – pożądane są wszelkie inicjatywy ze strony uczestników procesu kształcenia dla podnoszenia jego jakości.

W proponowanym przez nas modelu zarządzania jakością kształcenia mamy z jednej strony: politykę jakości, planowanie, organizowanie, sterowanie i kontrolowanie. Natomiast z drugiej strony procedury i narzędzia. Elementy te mają zastosowanie na wszystkich szczeblach zarządzania poza polityką jakości zastrzeżoną do kreowania na szczeblu najwyższym.

Proponowana struktura organizacyjna odpowiedzialna za zarządzanie jakością kształcenia w szkole wyższej została przedstawiona na powyższym schemacie (s. 117).

### **Wzorzec podstawą oceny jakości kształcenia**

Powstaje pytanie: jak zidentyfikować problem podnoszenia czy obniżania jakości kształcenia? Odpowiedź na nie narzuca konieczność posiadania bazy porównawczej czy jakiejś normy, wzorca, dzięki którym można by wstępnie ocenić kształtowanie się poziomu kształcenia. Wzorzec taki mógłby zostać zbudowany na podstawie efektów kształcenia (struktura wiedzy, umiejętności oraz postaw i zachowań) i procesu dydaktycznego bądź wartości możliwych do uzyskania po ukończonych studiach, czyli dzięki skonkretyzowanym wynikom kształcenia. Zbudowanie wzorca niezależnie od wyjściowego kryterium budowy takiego wzorca wymagałoby wyróżnienia wielu elementów tworzących łańcuch kształcenia (jak na rysunku 1). Z kolei elementy kompleksowego pojęcia kształcenia powinny być poddane kompleksowej i ilościowej ocenie, co – jak wiadomo – stwarza poważne trudności. Można zastanowić się, czy do budowy wzorca należy wykorzystać sposób szacowania efektów kształcenia, biorąc za punkt wyjścia prace studentów: bieżące, przejściowe, dyplomowe (Białoń 2011, s. 73), czy np. wyniki zaliczeń, egzaminów semestralnych, egzaminów dyplomowych.

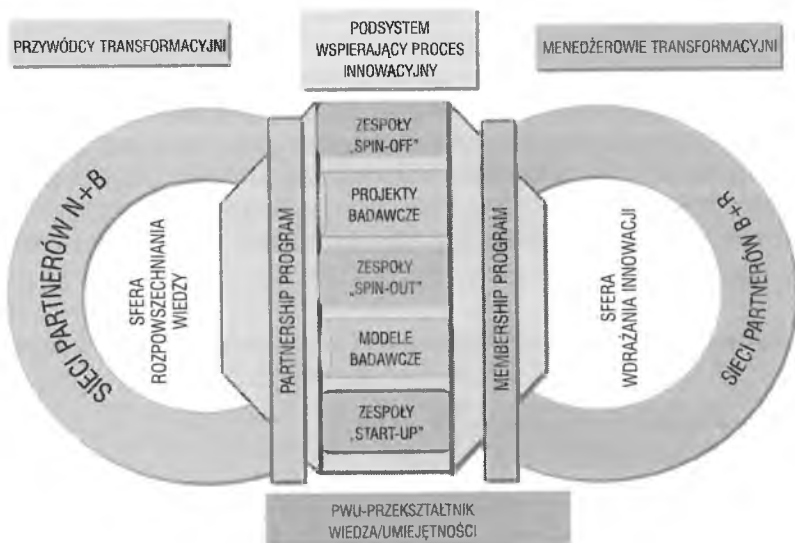
Przyjmujemy, że ocenę jakości kształcenia będziemy interpretowali przez pryzmat postrzegania jej przez klienta, przy czym może nim być student lub pracodawca. Można by zastosować ewentualnie metodę Servqual, ale podstawowym problemem w tej metodzie jest dobór mierników cząstkowych (Bagiński 2009, s. 13), co może zburzyć kompleksowość i systemowość podejścia do zarządzania jakością kształcenia. Sądzymy, iż punktacja ECTS nie może być wykorzystana do budowy wzorca jakości kształcenia (Białoń 2011, s. 72). Zastanowienia wymaga także ewentualne skorzystanie z metodologii rankingów uczelni do budowy wzorca kształcenia. Inną możliwością jest zbudowanie wzorca na jednym, podstawowym elemencie kształcenia – na procesie dydaktycznym. Budując wzorzec poziomu kształcenia, warto wyjść od przesłania wynikającego z założeń zawartych w KRK, iż absolwent ma być przygotowany do rynku pracy, a więc posiadać wiedzę, umiejętności i kompetencje. Stąd programy nauczania należałoby opierać na tej właśnie zasadzie – dyplomant zdobywa odpowiednią wiedzę, umiejętności i kompetencje pozwalające na realizację zadań w praktyce. Wzorzec kształcenia powinien odzwierciedlać proporcje w tej triadzie.

Trzeba jednak pamiętać, że programy kształcenia budowane są w czasie  $T$  o określonej charakterystyce rynku pracy, a student kończy studia w czasie  $T + 5$  i jest na tymże rynku w czasie  $T + \sim$  (nieskończoność), a więc w czasie, kiedy wielkość i struktura rynku dynamicznie się zmienia. Można więc założyć, iż budowa programów kształcenia już na początku skażona jest powyższym błędem. Dodatkowo trzeba uwzględnić dzisiejszy



niedoskonały stan wiedzy o przewidywanym przyszłym rynku. Ideową podstawą budowy wzorca kształcenia może być rysunek 4.

**Rysunek 4**  
Model ideowy równowagi – wiedza/umiejętności



Źródło: opracowanie własne.

Lewa półkula na rysunku 4 to wiedza przekazywana studentom w ramach przedmiotów podstawowych konkretnego kierunku studiów – dzięki niej absolwenci będą mogli sporządzać programy ramowe i uczestniczyć w ich realizacji. Prawa półkula przedstawia umiejętności, które student nabywa, opanowując przedmioty specjalnościowe, umożliwiające mu wdrożenie idei powstałych w lewej półkuli. Środek rysunku 4 to sfera specyficzna, będąca wynikiem zastosowania przekształtnika wiedza/umiejętności. Przekształtnik ten może być realizowany w postaci TUR – LAB, tj. interaktywnych przyuczelnianych studenckich laboratoriów badawczych, powstających w związku z potrzebami gospodarczymi. Absolwenci w ten sposób wyedukowani mogą pełnić rolę przywódców i menedżerów transformacyjnych. Idea ta może być realizowana na różnych uczelniach (technicznych, medycznych, rolniczych, menedżerskich i innych). Na celowość i konieczność aktywizowania wymienionego przekształtnika wiedza/umiejętności zwracają uwagę KRK.

Budując wzorec jako podstawę oceny jakości kształcenia, należy przyjąć założenie utrzymania równowagi między wiedzą a umiejętnościami, co jest zalecane w KRK, a co powinno znaleźć odzwierciedlenie w programach i przedmiotach nauczania. Ich strukturę i sposób realizacji można przyjąć jako główne składowe wzorca poziomu kształcenia. Budowa wzorca jest istotnym problemem do rozwiązania i wymaga niewątpliwie oddzielnego opracowania i szerokiej dyskusji.

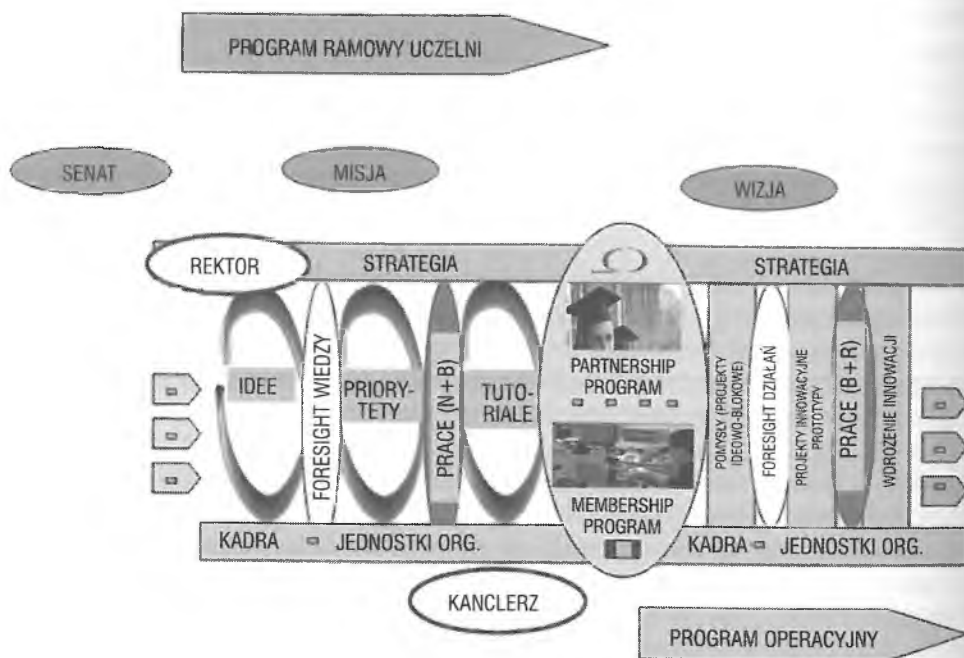
## Charakter wniosków po przeprowadzeniu oceny jakości kształcenia

Efektom przeprowadzenia oceny jakości kształcenia, według procedur zawartych w niniejszym artykule, powinny być rekomendacje związane z zapewnieniem i doskonaleniem jakości kształcenia, na podstawie których organy zarządzające na odpowiednich poziomach zarządzania jakością kształcenia w uczelniach podejmują decyzje prowadzące do jej zapewnienia bądź doskonalenia.

W formułowaniu wniosków ogólnych do definiowania tych zaleceń może być pomocny rysunek 5, ukazujący, w jakim stopniu proces i efekty kształcenia wynikają z misji i wizji uczelni oraz jakie jest przełożenie ramowego programu uczelnianego na program operacyjny realizowany w praktyce, jakie jest powiązanie procesów dydaktycznych z rektorem, kanclerzem oraz kadrą jednostek organizacyjnych i wreszcie, czy programy i przedmioty kształcenia pozwalają na opracowanie idei, priorytetów i tutoriali oraz czy umożliwiają przekształcenie wiedzy w umiejętności.

Rysunek 5

Integracja elementów jakości kształcenia



Źródło: opracowanie własne.

Jednym z ważnych wniosków mniejszej rangi powinna być odpowiedź na pytanie, czy we współczesnej szkole wyższej jest wyeksponowany Program Współpracy Partnerskiej z jednostkami praktyki sektora prywatnego i publicznego, realizowany przez Przywódców i Menedżerów Transformacyjnych przez podsystem wspierający proces innowacyjny (por. rysunek 4), znajdujący podstawy w przekształceniu wiedzy w umiejętności.

## Podsumowanie

Rozważając problemy jakości kształcenia, staraliśmy się zdiagnozować, w której fazie procesu kształcenia można zauważyć elementy wpływające na jego jakość. W zaproponowanym przez nas modelu zarządzania jakością kształcenia zostały wskazane podstawowe cele systemu zarządzania jakością uczelni. Naszym zadaniem było wykreowanie systemu konsolidacji sfery wiedzy i umiejętności w uczelni. Dokonaliśmy próby zdefiniowania „jakości kształcenia”. Zaprezentowane w artykule schematy (rysunki) ilustrują przebieg procesu kształcenia według poszczególnych faz, a także struktury organizacyjne (poszczególne szczeble zarządzania) odpowiedzialne za zarządzanie jakością kształcenia w postaci wewnętrznego systemu zarządzania jakością kształcenia. W naszych rozważaniach podjęliśmy próbę określenia wzorca jako podstawy oceny jakości kształcenia oraz postaci wniosków po przeprowadzeniu oceny tej jakości. Doszliśmy do wniosku, że budowa systemu zarządzania jakością w szkole wyższej wymaga zachowania pewnej kolejności postępowania, a mianowicie:

- opracowania koncepcji ram zarządzania jakością kształcenia z uwzględnieniem, iż należy zastosować podejście systemowe, co jest równoznaczne ze zbudowaniem programu ramowego zarządzania jakością kształcenia;
- zaprogramowania struktur organizacyjnych odpowiadających za zarządzanie jakością kształcenia;
- opracowania zbioru narzędzi oceny (ten problem został pominięty w artykule);
- określenia wzorca jakości kształcenia, aby było możliwe porównanie w czasie, a może i w przestrzeni, zmian w poziomie jakości kształcenia;
- wysunięcie sugestii w kwestii sposobu prezentacji wyników oceny poziomu jakości kształcenia.

Najwięcej problemów stwarza definicja jakości kształcenia oraz budowa wzorca jako narzędzia pozwalającego na wartościowanie jakości kształcenia i jej dynamiki zarówno w czasie, jak i w przestrzeni.

## Literatura

### **Raport... 2011**

*Modele zarządzania uczelniami w Polsce. Raport pod kierunkiem prof. dr hab. Michała du Valla*, Uniwersytet Jagielloński, Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

### **Rozporządzenie... 2007**

*Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki*, „Dziennik Ustaw Nr 164, poz. 1166.

### **Bagiński J., Mikołajewska M. 2009**

*Pomiar jakości kształcenia metodą SERVQUAL*, w: St. Dawidziuk (red.): *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Rozwój innowacji w gospodarce. Systemy podatkowe*, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Warszawa.

**Berdowski J.B. 2009**

*Akredytacja wyższych uczelni jako jeden z czynników mających wpływ na doskonalenie jakości nauczania, w: Pomiar jakości kształcenia metodą SERVQUAL, w: St. Dawidziuk (red.): Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Rozwój innowacji w gospodarce. Systemy podatkowe, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Warszawa.*

**Białoń L. 2006**

*Menedżer marketingu w firmie przyszłości, w: L. Białoń (red.): Metody oceny kształcenia specjalistów w zakresie zarządzania, Oficyna Wydawnicza WSM, Warszawa.*

**Białoń L. 2011**

*Czy wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji jest innowacją edukacyjną w szkole wyższej?, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/37.*

**Dawidziuk R. 2009**

*Jakość kształcenia jako element jakości usług edukacyjnych szkół wyższych, w: St. Dawidziuk (red.): Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Rozwój innowacji w gospodarce. Systemy podatkowe, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Warszawa.*

**Kawecki J. 1996**

*System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych, Wyd. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.*

**Kochanowski J. 2008**

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

**Maciąg J. 2011**

*Jakość usług edukacyjnych w komunikacji marketingowej szkół wyższych w Polsce, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/37.*

**Stalewski T. 2005**

*Jakość administracyjnej obsługi studentów na badanym wydziale uczelni według ich opinii, w: T. Stalewski (red.): Jakość kształcenia na kierunku zarządzanie i marketing, problemy, badania, rozwiązania, Difin, Warszawa.*

**Werner E. 2011**

*Absolwent szkoły wyższej – sylwetka w kontekście społecznym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/37.*

**Wójcicka M. 1997**

*Studia stacjonarne i niestacjonarne – aspekty ilościowe oraz jakościowe, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.*

# Justyna Maciąg

## Wieloaspektowa ocena jakości usług edukacyjnych (na przykładzie AWF im. Jerzego Kukuczki w Katowicach)

Przyjęcie modelowego ujęcia zarządzania jakością usług edukacyjnych opartego na koncepcji łańcucha wartości wywołuje potrzebę zmiany podejścia do oceny jakości usług edukacyjnych. Miernikiem jakości usługi edukacyjnej staje się wartość dodana, dostarczana interesariuszom uczelni. Zdolność do tworzenia wartości jest zdeterminowana skutecznością i efektywnością procesów realizowanych w szkole wyższej. Celem artykułu jest prezentacja modelu zarządzania jakością usług edukacyjnych oraz koncepcji oceny jakości usług edukacyjnych opartej na pomiarze wartości dodanej w aspekcie dydaktycznym, marketingowym, ekonomicznym oraz organizacyjnym. Praktyczną ilustracją zaprezentowanej koncepcji są wyniki badań prowadzonych w Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach. W podsumowaniu podjętych w artykule rozważań można sformułować wniosek, iż zaproponowana koncepcja wieloaspektowej oceny jakości usług edukacyjnych może być z powodzeniem stosowana w pomiarze, ocenie oraz doskonaleniu procesów w szkole. Koncepcja oceny obejmującej aspekt dydaktyczny, organizacyjny, marketingowy i ekonomiczny pozwala na dynamiczne i wieloczynnikowe rozumienie jakości usług edukacyjnych jako efektu procesów realizowanych w szkole wyższej.

Słowa kluczowe: model zarządzania jakością usług edukacyjnych, jakość usługi edukacyjnej, wartość, pomiar i ocena procesów w szkole wyższej.

### Wprowadzenie

Jak podkreśla Piotr Bielecki, „[...] lata 90. przyniosły znaczące przewartościowanie w postrzeganiu społecznej misji i roli szkolnictwa wyższego, zarówno w perspektywie edukacji wyższej, jak i rynku pracy. W obrazie szkół wyższych zaczął dominować wizerunek uczelni jako dostawców kapitału intelektualnego (kompetencji) dla gospodarki opartej na wiedzy” (Bielecki 2011, s. 14). Postuluje się, aby szkoła stała się systemem otwartym, którego granice stanowią otwarte i rozszerzające się obszary zasobów studiowania, aby

edukacja trwała przez całe życie i obejmowała wszystkie dziedziny życia jednostki i społeczeństwa, szkoła miała charakter twórczy, innowacyjny, zorientowany na przyszłość (por. Banathy 1994, s. 112–125). Problem roli szkół wyższych w gospodarce wiedzy jest poruszany w kontekście adekwatności wykształcenia wyższego w stosunku do wymagań współczesnej i przyszłej cywilizacji, jak również w stosunku do potrzeb kształcenia ustawicznego. Ideowe ramy nowoczesnego modelu szkolnictwa wyższego sformułowano m.in. w raportach Edgara Faure'a, Jacques'a Delorsa i w Białej Księdze Unii Europejskiej<sup>1</sup>. Zgodnie z zawartymi w nich postulatami, celem procesu edukacji jest ukształtowanie absolwenta spełniającego oczekiwania podmiotów zainteresowanych działalnością szkoły (interesariuszy szkoły). Jakość absolwenta jest równoznaczna z jego przydatnością do zatrudnienia lub samozatrudnienia. Interesariusze oczekują od współczesnej szkoły wyższej przede wszystkim tworzenia nowoczesnej wiedzy we współpracy z otoczeniem ekonomicznym, społecznym i politycznym w wymiarze lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym. Proces kształcenia jest nośnikiem wiedzy, co wynika z tradycyjnie pełniących przez szkołę wyższą funkcji dydaktycznych i naukowo-badawczych.

Nowelizacja *Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym* koncentruje się przede wszystkim na skutecznym i efektywnym modelu zarządzania, autonomii programowej uczelni oraz jakości kształcenia (*Ustawa...* 2011). Oczekuje się, iż szkoły wyższe z większą autonomią w sprawach wewnętrznych oraz przy zastosowaniu nowoczesnych modeli zarządzania będą w stanie bardziej skutecznie i efektywnie sprostać zmieniającym się wymaganiom interesariuszy. Odpowiedzią na nowe wyzwania są zmiany w stosowanych modelach zarządzania szkołami wyższymi, a przede wszystkim wzrastająca rola zarządzania jakością usług edukacyjnych. Celem zarządzania jakością staje się osiągnięcie wysokiej skuteczności i efektywności w realizacji celów społecznych i ekonomicznych oraz zwiększenie konkurencyjności uczelni na rynku usług edukacyjnych.

W niniejszym artykule zostanie zaprezentowany model zarządzania jakością usług edukacyjnych oraz koncepcja oceny jakości usług edukacyjnych w aspekcie dydaktycznym, marketingowym, ekonomicznym oraz organizacyjnym (na przykładzie badań prowadzonych w Akademii Wychowania Fizycznego im. J. Kukuczki w Katowicach w latach 2003–2011).

## **Model zarządzania jakością usług edukacyjnych w szkole wyższej**

„Dynamika zmian w otoczeniu oraz etap dojrzałości zarządzania w szkołach wyższych każe przesunąć punkt ciężkości z oceny funkcji i zasobów uczelni na analizę i ocenę procesów warunkujących uzyskanie wymaganej jakości usługi edukacyjnej” (Lisiecka, Maciąg 2010, s. 246). Konieczne staje się zastosowanie podejścia procesowego w celu zidentyfikowania oraz objęcia systemem zarządzania wszystkich procesów warunkujących jakość usługi edukacyjnej. Według Michaela Portera, podstawowym źródłem przewagi konku-

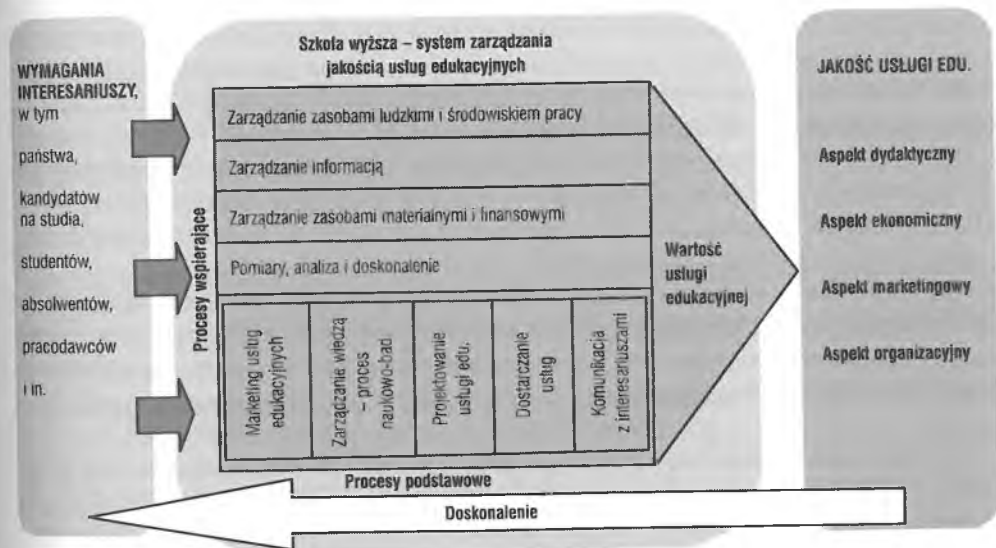
<sup>1</sup> Szersze omówienia raportów Klubu Rzymskiego i Komisji Europejskiej znajdują się m.in. w: Rabczuk 2000, s. 322–323; Łomny 1996, s. 89–121; Świętochowska 2001, s. 78–84.

rencyjnej jest skuteczność i efektywność procesów<sup>2</sup>, jakie organizacja podejmuje, dostarczając swój produkt na rynek. Podstawowym produktem szkoły wyższej jest usługa edukacyjna. Zatem jakość usługi edukacyjnej uwarunkowana jest zarówno zasobami uczelni, organizacją procesów, jak i czynnikami leżącymi poza sformalizowanymi procesami, czyli misją, kulturą, tradycją, wartościami szkoły wyższej.

Procesy jako zorganizowana aktywność stanowią rdzeń szkoły wyższej i są istotą tworzenia wartości dla jej interesariuszy. Wartość usługi edukacyjnej może być zdefiniowana jako zestaw korzyści, materialnych i niematerialnych, które zaspokajają wymagania interesariuszy w odpowiednim czasie, skutecznie i efektywnie (Makkar, Gabriel, Tripathi 2008, s. 183). Wartość skumulowana jest w jakości usługi edukacyjnej, zatem procesy realizowane w szkole wyższej mogą być rozpatrywane jako łańcuch tworzenia wartości oczekiwanych przez jej interesariuszy (Makkar, Gabriel, Tripathi 2008, s. 183; Conti 1993, s. 40; Rummler, Brache 2000, s. 75). Wartością dla właściciela natomiast jest zdolność generowania przez organizację przyszłych przepływów pieniężnych (Lisiecka 2002, s. 239). William K. Balzer podkreśla, iż każdy z interesariuszy ocenia procesy szkoły i jakość usług edukacyjnych na podstawie oczekiwanych wartości (Balzer 2010, s. 128).

Nowoczesny model zarządzania jakością usług edukacyjnych oparty na koncepcji łańcucha wartości M. Portera, modelu Makkara, Gabriela i Tripathiego oraz podejściu procesowym prezentuje rysunek 1.

**Rysunek 1**  
Model zarządzania jakością usług edukacyjnych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Makkar, Gabriel, Tripathi 2008; Lisiecka, Maciąg 2010, s. 247; Rokita 2005, s. 196 i nast.

<sup>2</sup> Zgodnie z terminologią przyjętą w normie PN-EN ISO 9000:2006, proces jest to zbiór działań wzajemnie powiązanych lub wzajemnie oddziałujących, które przekształcają wejścia w wyjście.

Zaprezentowany na rysunku model zarządzania jakością usług edukacyjnych obejmuje następujące działania:

- 1) identyfikację wymagań jakościowych interesariuszy szkoły wyższej w kontekście oczekiwanych wartości;
- 2) skuteczną i efektywną realizację procesów (podstawowych i wspierających);
- 3) ciągłe doskonalenie procesów szkoły z punktu widzenia tworzenia wartości dla interesariuszy.

### Wymagania interesariuszy

Szkoła jako system otwarty znajduje się pod wpływem jednostek, grup i organizacji z jej otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego zainteresowanych jej działalnością (w literaturze przedmiotu koncepcja ta jest określana mianem „koncepcji *stakeholders*”)<sup>3</sup>. Zatem jakość usług edukacyjnych jest kreowana w środowisku, w którym interesariusze współpracują ze sobą w celu wyposażenia studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje przydatne w ich przyszłej pracy na rzecz gospodarki i społeczeństwa. Norma PN-EN ISO 9000:2006 definiuje pojęcie strony zainteresowanej jako osoby lub grupy zainteresowanej funkcjonowaniem lub sukcesem organizacji (jako przykład podawani są: klient, ludzie w organizacji, dostawcy, bankierzy, związki, wspólnicy lub społeczeństwo). Podobnie pojęcie to definiuje Marcin J. Geryk (nazywa przy tym strony zainteresowane – interesariuszami), zaliczając do grupy interesariuszy szkoły wyższej studentów, absolwentów, lokalne władze i społeczeństwo, media, pracodawców (Geryk 2010, s. 48–54). Lawrence R.P. Reavill rozszerza grupę interesariuszy o organizacje biznesowe i gospodarcze, rząd i instytucje kontroli, inne szkoły wyższe, sektor szkół średnich, dostawców, rodziców, pracowników szkoły (Reavill 1998, s. 55)<sup>4</sup>. Każdy z wymienionych podmiotów – interesariuszy w odmienny sposób definiuje pojęcie jakości oraz oczekuje różnych wartości.

Państwowe instytucje nadzoru i kontroli oczekują skuteczności oraz efektywności poniesionych nakładów, spełnienia progowych wymagań obligatoryjnych, zwiększenia dostępności studiów, zmniejszenia jednostkowych kosztów kształcenia oraz racjonalności w wydatkowaniu środków budżetowych.

Podmioty środowiska akademickiego oczekują odpowiedniego poziomu realizacji przyjętych standardów akademickich dla danego wydziału, kierunku, rozwoju danej dziedziny wiedzy (nakłady na dydaktykę i naukę, możliwość pozyskania środków), ukształtowania wobec niej pozytywnych postaw studentów oraz praktycznego zastosowania w życiu społecznym.

Studenci oczekują wysokiej jakości usług edukacyjnych, wyposażenia w wiedzę, umiejętności i kompetencje pozwalające na podjęcie efektywnej działalności w konkurencyjnym otoczeniu. Paulo Botas definiuje wartości oczekiwane przez studenta jako: funkcjonalne (użyteczność wykształcenia z punktu widzenia pracy), społeczne (kontakty, przyjaźnie, życie w grupie, zaufanie do innych), emocjonalne (zbieżność między kierunkiem studiów, zainteresowaniami i preferencjami), twórcze (innowacyjność, rozwój intelektualny) oraz

<sup>3</sup> Szerzej na ten temat pisze P. Jedynak (Jedynak 2007, s. 47–56).

<sup>4</sup> Na użytek opracowania Autorka posługuje się pojęciem interesariuszy.



wartości wynikające z uzyskania nowych kwalifikacji zawodowych (Botas 2011, s. 2). Ważnym elementem oceny jakości usług stają się koszty wykształcenia.

## Procesy w szkole wyższej

Zdolność do tworzenia wartości jest zdeterminowana skutecznością i efektywnością procesów realizowanych w szkole wyższej. W zaprezentowanym na rysunku 1 modelu procesy realizowane w szkole zostały podzielone na procesy podstawowe oraz wspierające. Do procesów podstawowych zaliczono:

1. Marketing usług edukacyjnych.
2. Zarządzanie wiedzą (proces badawczo-naukowy).
3. Projektowanie usługi edukacyjnej.
4. Proces dostarczania usługi dydaktycznej – proces dydaktyczny.
5. Komunikowanie się z interesariuszami.

Ad. 1. Wiedza o interesariuszach dotyczy z jednej strony znajomości ich potrzeb i wymagań, oczekiwanych wartości, z drugiej – jak dalece potrafią oni określić rodzaj usługi edukacyjnej oraz sposób jej dostarczania, tak aby zaspokoili ich oczekiwania<sup>5</sup>. Pozyskiwana w trakcie działań marketingowych wiedza jest jednym z kluczowych czynników sukcesu szkoły, pozwalającym na uzyskanie przewagi konkurencyjnej na rynku usług edukacyjnych.

Ad. 2. Kluczową kwestię w doskonaleniu jakości procesu kształcenia odgrywa właściwy, aktualny oraz elastyczny program/plan studiów. Jest on produktem procesów zarządzania wiedzą w organizacji; organizacyjna i indywidualna wiedza jest jednym ze strategicznych zasobów szkoły wyższej.

Ad. 3. Projektowanie usługi edukacyjnej ma kluczowe znaczenie w łańcuchu wartości. Efektem procesu projektowania są plany i programy studiów. Błędy popełnione na tym etapie będą skutkować luką wartości dostarczanej dla interesariuszy szkoły.

Ad. 4. Cechy usług, tj. niematerialność, nierozdzielność, nietrwałość, zmienność, niejednorodność, brak tolerancji na błędy, brak własności (Łańcucki, red. 2006, s. 13) powodują, iż proces ten ma krytyczne znaczenie w ocenie jakości usług edukacyjnych.

Ad. 5. Komunikowanie się z interesariuszami obejmuje kontakty i relacje między szkołą wyższą (pracownikami administracyjnymi, pracownikami naukowo-dydaktycznymi i innymi) a jej interesariuszami.

Działania wspierające to:

1. Zarządzanie zasobami ludzkimi i środowiskiem pracy.
2. Zarządzanie informacją.
3. Zarządzanie zasobami materialnymi i finansowymi.
4. Pomiary, analiza i doskonalenie.

<sup>5</sup> Dla przykładu, student oczekuje, iż uczelnia przygotowuje go do prowadzenia działalności gospodarczej, a pytanie brzmi: jak dalece potrafi on określić program kształcenia, metody i środki dydaktyczne, które pozwolą na zaspokojenie jego wymagań i oczekiwań w tym zakresie.

## Ocena jakości usług edukacyjnych

Przyjęcie modelowego ujęcia zarządzania jakością usług edukacyjnych opartego na koncepcji łańcucha wartości wymaga zmiany podejścia do oceny ich jakości. Miernikiem jakości usług staje się wartość dodana dostarczana interesariuszom uczelni. Zatem ocena powinna mieć charakter kompleksowy, ujmujący różne mierniki wartości usług edukacyjnych w poniżej zaproponowanych czterech aspektach:

- aspekcie dydaktycznym – mierniki związane z efektami kształcenia;
- aspekcie marketingowym – mierniki podmiotowej oceny procesów (poziom satysfakcji pracowników, studentów, absolwentów i pozostałych interesariuszy itp.);
- aspekcie ekonomicznym – mierniki kosztów procesów;
- aspekcie organizacyjnym – mierniki związane z organizacją procesów.

W aspekcie dydaktycznym wartość usługi edukacyjnej jest funkcją treści kształcenia (programów, planów studiów), czynników związanych z nauczycielem, czynników związanych ze studentem oraz prawidłowej organizacji procesu dydaktycznego (cel kształcenia, metody i środki dydaktyczne, motywowanie do nauki). Do pomiaru wartości usług edukacyjnych stosuje się mierniki efektów kształcenia (*learning outcomes*). W rekomendacji Parlamentu Europejskiego z kwietnia 2009 roku *learning outcomes* „efekty uczenia się” oznaczają określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu kształcenia, dokonywanego w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zatem wartość usługi edukacyjnej jest mierzona za pomocą następujących mierników (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego... 2008; Roadmap for the OECD... 2008; A Framework for Qualifications... 2005; Jeruszka, red. 2000, s. 26; Keston, Fulcher, Christopher 2007*):

- przyrostu, zakresu, poziomu i trwałości zdobytej ze zrozumieniem wiedzy (w kontekście europejskich ram kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub fakto-graficzną),
- umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce (w kontekście europejskich ram kwalifikacji takie umiejętności określa się jako kognitywne, obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne oraz praktyczne, obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów),
- kompetencji społecznych (w europejskich ramach kwalifikacji kompetencje te określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii).

Jak wskazuje Peter T. Ewell, pomiar i ocena efektów kształcenia mogą być dokonane w aspekcie całego szkolnictwa wyższego i szkoły (na potrzeby oceny zgodności z ramowymi strukturami kwalifikacji, spełnienia wymagań prawnych w zakresie zapewnienia jakości kształcenia, transparentności i porównywalności w skali międzynarodowej i danego kraju), procesów dydaktycznych (programów kształcenia) oraz studenta. W zależności od przyjętego podmiotu analizy mogą być stosowane różne metody oraz mierniki oceny efektów kształcenia – ewaluacja, akredytacja, certyfikacja, egzaminy itp. (Ewell 2001, s. 8). Aspekt dydaktyczny dominuje obecnie w ocenie jakości usług edukacyjnych. Znowelizowana *Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym* nakłada na uczelnie obowiązek oceny jakości usług edukacyjnych poprzez ocenę efektów kształcenia (analiza i ocena osiągnięć studenta), pracy nauczycieli akademickich oraz badania ścieżki kariery absolwenta uczelni.

W aspekcie marketingowym wartość dodana usługi edukacyjnej jest definiowana jako rosnąca dodatnia relacja między korzyściami a szeroko rozumianymi kosztami studiów

(Herman, Szablewski, red. 1999, s. 9). Miernikiem oceny może być np. poziom satysfakcji. W literaturze przedmiotu podkreśla się fakt, iż satysfakcja stanowi reakcję emocjonalną na spostrzeganą wartość usługi, jest globalną oceną tego, jak proces świadczenia usługi wpływa na odczucia interesariusza (zob. Stoma 2004, s. 34). Satysfakcja jest miernikiem wartości ściśle związanym z podmiotem oceniającym i pozwala na ocenę jego zadowolenia z jakości usług edukacyjnych. Zatem na poczucie satysfakcji mogą wpływać różne czynniki, a ich ważność determinowana jest potrzebami i wymaganiami interesariusza.

W aspekcie ekonomicznym wartość usługi edukacyjnej stanowi informację o kosztach i wynikach procesu edukacji i jest utożsamiana z ceną usługi (Chłodnicki 2004, s. 93). Wartość dodaną ustala się jako różnicę między wartością otrzymaną przez studenta oraz poniesionymi przez niego kosztami studiów (Makkar, Gabriel, Tripathi 2008, s. 184). Kategoria kosztu studiów ponoszonego przez studenta obejmuje: cenę formalną podstawową (czesne i wpisowe), cenę formalną dodatkową (opłaty za dyplom, praktyki, dokumenty i ich duplikaty, egzaminy poprawkowe i inne), cenę nieformalną finansową (akademik, noclegi, wyżywienie, dojazdy, książki i inne), cenę nieformalną niefinansową (czas, zaangażowanie emocjonalne, stres, utracona alternatywa życiowa) (Kolasiński, Lisiecki 2004, s. 236). Istotnym kosztem kształcenia jest utracone wynagrodzenie na skutek podjęcia nauki w trybie stacjonarnym (Jarecki 2008, s. 25 i nast.).

W aspekcie organizacyjnym wartość usługi edukacyjnej jest zdeterminowana planowaniem, zapewnieniem odpowiednich zasobów, kontrolą oraz doskonaleniem procesów podstawowych i wspierających w szkole wyższej. Do pomiaru wartości dodanej można zastosować następujące mierniki (Balzer 2010, s. 144–150):

- mierniki czasu realizacji procesów,
- mierniki ilości działań realizowanych w ramach procesów,
- mierniki adekwatności zasobów zastosowanych w procesach (dostępność zasobów, wiarygodność zasobów, potencjał pracowników),
- mierniki planowania procesów (np. czas oczekiwania na reakcję, czas oczekiwania na zasoby),
- mierniki jakości procesów (np. poziom błędów).

Wybór mierników oceny jakości usług edukacyjnych w przedstawionych wyżej aspektach jest uwarunkowany wartościami oczekiwanymi przez interesariuszy szkoły wyższej.

Dalej zostanie zaprezentowany przykład zastosowania koncepcji oceny jakości usług edukacyjnych w aspekcie dydaktycznym, organizacyjnym i marketingowym w Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach<sup>6</sup>.

## Ocena jakości usług edukacyjnych na przykładzie Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach jest uczelnią publiczną prowadzącą działalność dydaktyczną, naukową oraz organizacyjną w obszarze nauk o kulturze fizycznej oraz zarządzania. Na Wydziale Wychowania Fizycznego, Fizjote-

<sup>6</sup> W badaniu celowo pominięto aspekt ekonomiczny, gdyż został on wyodrębniony do badań w II etapie projektu badawczego realizowanego przez Autorkę.

rapii oraz Zarządzania w Sporcie i Turystyce kształceni są specjaliści na potrzeby sportu, turystyki, rekreacji, fizjoterapii oraz zarządzania w tych obszarach. W Uczelni prowadzone są działania restrukturyzacyjne, mające na celu podniesienie jakości usług edukacyjnych oraz wzrost skuteczności i efektywności, w tym finansowej, systemu zarządzania. Od 2003 roku w Akademii prowadzone są systematyczne badania dotyczące oceny jakości usług edukacyjnych.

### Cele i metody badań

Celem badań była ocena jakości usług edukacyjnych za pomocą mierników zdolności procesów szkoły do tworzenia wartości dla wybranej grupy interesariuszy szkoły, tj. studentów. W badaniu sformułowano tezę, iż: prowadzona restrukturyzacja uczelni nie wpłynęła na obniżenie oceny jakości usług edukacyjnych.

Zebrany materiał badawczy pozwolił na udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze:

- Czego oczekują i jak zmieniły się oczekiwania studentów Akademii?
- Jaka jest ocena efektów kształcenia?
- Jaka jest ocena jakości usług edukacyjnych w aspekcie organizacyjnym?
- Jaka jest ocena jakości usług edukacyjnych w aspekcie marketingowym?
- Jakie zmienne niezależne różnicują wyniki oceny jakości usług edukacyjnych?

Badaniami objęto studentów i absolwentów Uczelni oraz organizacje przyjmujące studentów na praktyki zawodowe. W badaniach studentów w roku akademickim 2009/2010 uczestniczyło 3035 przedstawicieli tej grupy. Badania absolwentów AWF w Katowicach zostały przeprowadzone w 2011 roku podczas zjazdów absolwentów – uczestniczyło w nich 96 osób. Badania w organizacjach przyjmujących studentów na praktykę zostały przeprowadzone w roku akademickim 2009/2010 – oceniono 2340 studentów-praktykantów. W badaniach zastosowano techniki badań ankietowych.

### Wyniki badań

#### ***Oczekiwania, motywy oraz postawy studentów AWF w Katowicach***

Uzyskane wyniki badań wskazują, iż studenci Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach w przeważającej większości są osobami o skonkretyzowanych zainteresowaniach, przedsiębiorczymi i aktywnymi zawodowo. Wartości, których oczekują, to: pogłębienie zainteresowań i rozwijanie zdolności oraz możliwość kontynuowania nauki w miejscu zamieszkania (bliskość uczelni była ważnym motywem wyboru uczelni, który wskazywali badani).

W latach 2003–2009 można zauważyć zmianę w oczekiwanych przez studentów wartościach: w roku 2003 oczekiwali oni, iż studia pozwolą na łatwe znalezienie pracy, rozwijanie zdolności oraz zdobycie prestiżowego zawodu, w 2007 roku jako najważniejsze wartości wskazali: rozwój zainteresowań i zdolności, przyszłe dochody oraz nauka w miejscu zamieszkania.

Systematycznie od 2003 roku wzrastał odsetek studentów oczekujących przygotowania do podjęcia własnej działalności gospodarczej. Natomiast zmalał odsetek studentów chcących pracować w sektorze usług publicznych (administracja, oświata) oraz instytucjach naukowych. Zdecydowana większość studentów badanych w 2009 roku pracuje na stałe

lub podejmuje dorywcze prace w trakcie studiów. Wśród studentów studiów stacjonarnych pracuje ponad 66% badanych, wśród studentów studiów niestacjonarnych pracuje ponad 90% badanych, w tym 67% studentów ma stałe zatrudnienie.

### ***Ocena jakości usług edukacyjnych w aspekcie dydaktycznym***

Na ocenę efektów kształcenia w Akademii złożyły się:

- 1) ocena wiedzy, umiejętności i kompetencji,
- 2) czas poszukiwania pracy po ukończeniu studiów przez absolwentów,
- 3) zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów.

W badaniach ankietowych przeprowadzonych wśród studentów<sup>7</sup> oraz absolwentów wykorzystano technikę samooceny (respondenci samodzielnie oceniali stopień osiągnięcia badanych efektów kształcenia). Ocena zewnętrzna efektów kształcenia – dokonana przez organizacje przyjmujące studentów na praktyki zawodowe – została przeprowadzona w skali od 1 do 6, przy czym 1 oznaczała niską ocenę efektu kształcenia, natomiast 6 – ocenę bardzo wysoką.

### ***Ocena wiedzy, umiejętności i kompetencji***

W badaniach przeprowadzonych w 2009 roku podjęto próbę oceny efektów kształcenia w odniesieniu do wymagań formułowanych przez pracodawców. Oceny dokonali studenci, absolwenci oraz organizacje przyjmujące studentów na praktyki. Brano pod uwagę efekty kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności, w tym umiejętności zastosowania nowych technologii, oraz kompetencji społecznych, takich jak: odpowiedzialność, sumienność, uczciwość, aktywność, zaangażowanie, dyspozycyjność, innowacyjność, elastyczność, łatwość nawiązywania kontaktów, dyscyplina pracy. Wśród efektów procesu kształcenia najwyżej ocenionych przez studentów znalazły się: wiedza teoretyczna oraz kompetencje, tj. umiejętność nawiązywania kontaktów, odpowiedzialność, dyscyplina, zaangażowanie. Najniżej oceniono znajomość nowych technologii. Wyniki przeprowadzonej analizy statystycznej wskazują, iż występuje istotne zróżnicowanie wyników oceny efektów kształcenia ze względu na kierunki kształcenia oraz fakt podejmowania pracy w trakcie studiów.

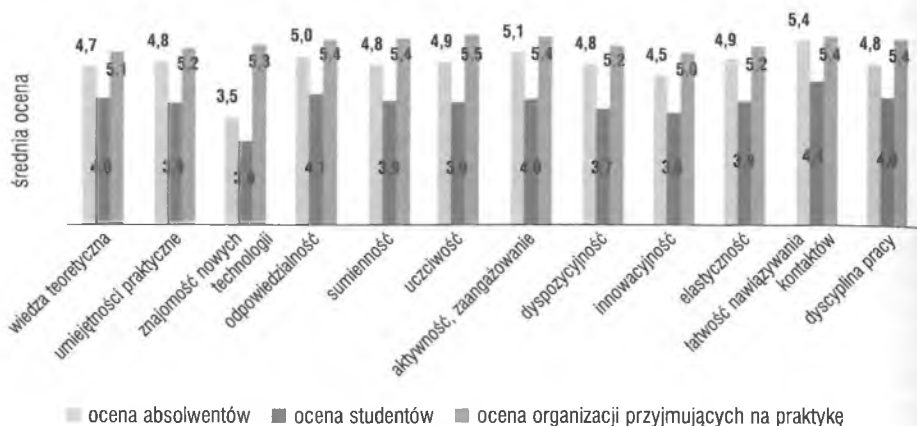
W dalszej części artykułu zostały zamieszczone zestawienia wyników badań – rysunek 2 prezentuje analityczne, a rysunek 3 – zbiorcze zestawienie wyników oceny wiedzy, umiejętności i kompetencji podanych przez studentów, absolwentów i organizacje przyjmujące studentów na praktyki zawodowe.

Studenci bardziej krytycznie niż absolwenci i organizacje przyjmujące na praktyki oceniają poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji nabytych w trakcie studiów. Szczególnie dotyczy to efektów kształcenia w postaci umiejętności, w tym znajomości nowych technologii informatycznych. Mając na uwadze oczekiwania studentów związane z prowadzeniem działalności gospodarczej, w badaniu w 2009 roku poproszono studentów o samoocenę przygotowania w tym obszarze – z wyjątkiem studentów kierunku zarządzania ocena ta była niska.

W trakcie badania sprawdzono również, na ile dokonywana przez studentów ocena oczekiwań pracodawców jest zgodna z faktycznymi wymaganiami stawianymi absolwentowi w miejscu pracy.

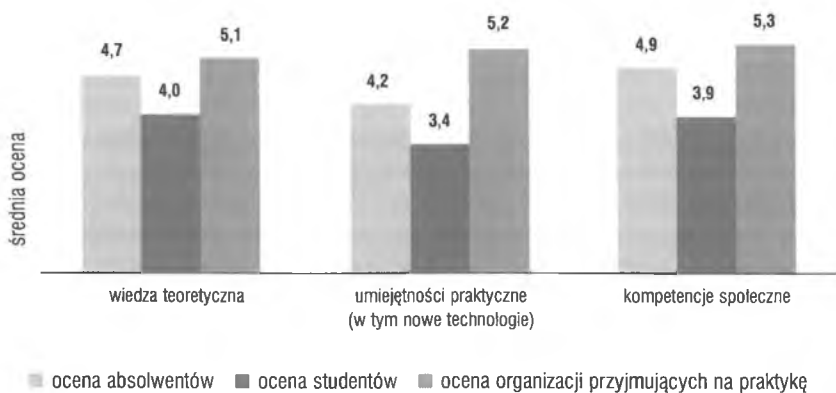
<sup>7</sup> Oceny efektów kształcenia dokonali studenci ostatnich lat studiów I i II stopnia.

**Rysunek 2**  
Ocena efektów kształcenia – zestawienie analityczne wyników badań



■ ocena absolwentów ■ ocena studentów ■ ocena organizacji przyjmujących na praktykę

**Rysunek 3**  
Ocena efektów kształcenia – zestawienie zbiorcze wyników badań

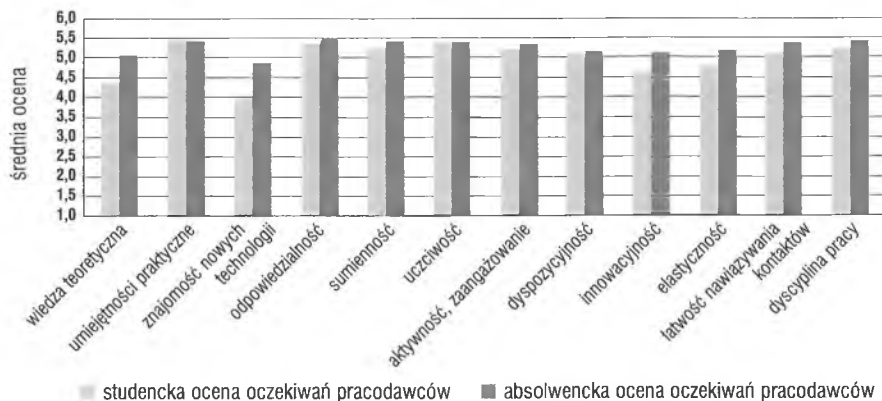


■ ocena absolwentów ■ ocena studentów ■ ocena organizacji przyjmujących na praktykę

Wyniki badań przedstawione na rysunku 4 wskazują, iż w zakresie szeroko definiowanych kompetencji studencka ocena oczekiwaniach pracodawców nie odbiega od faktycznych wymagań stawianych na rynku pracy. Zauważyć jednak należy, iż studenci nie doceniają oczekiwań pracodawców w aspekcie umiejętności z zakresu znajomości nowych technologii oraz przygotowania teoretycznego do wykonywanego zawodu.

**Rysunek 4**

Oczekiwania i wymagania pracodawców w ocenie studentów i absolwentów



### ***Czas poszukiwania pracy po ukończeniu studiów oraz zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów***

Uzyskane wyniki badań wskazują, że 78% badanych absolwentów znalazło pracę zaraz po ukończeniu studiów, 6% badanych szukało pracy do 3 miesięcy, 9% – dłużej niż 3 miesiące. Wzrost – w stosunku do 2005 roku – odsetek absolwentów pracujących zgodnie z ukończonym kierunkiem kształcenia bądź w zawodzie związanym lub zbliżonym do ukończonego kierunku kształcenia – w 2005 roku wynosił 65%, w 2011 roku – 73%. Odsetek osób niepracujących wśród absolwentów – w stosunku do 2005 roku – wzrósł z 3% do 10% w 2011 roku.

W podsumowaniu tej części badań można stwierdzić, iż studenci zdecydowanie bardziej krytycznie niż absolwenci i organizacje przyjmujące na praktykę oceniają uzyskane efekty kształcenia. Dzięki dużej aktywności zawodowej podczas studiów studenci znają i potrafią realistycznie ocenić wymagania pracodawców, natomiast uwagę zwraca fakt, iż przeceniają oni znaczenie umiejętności, a nie doceniają znaczenia wiedzy teoretycznej. Istnieje istotne statystycznie różnicowanie wyników oceny efektów kształcenia między studentami różnych kierunków prowadzonych w Uczelni<sup>8</sup>.

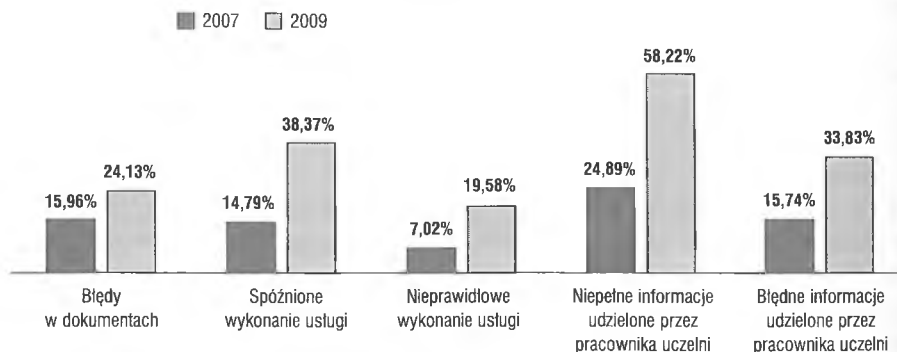
### ***Ocena jakości usług edukacyjnych AWF w Katowicach w aspekcie organizacyjnym***

Do oceny aspektów organizacyjnych wykorzystano mierniki adekwatności zasobów zastosowanych w procesach oraz mierniki jakości procesów. Studenci dokonali oceny kompetencji, uprzejmości oraz dostępności jednostek administracyjnych, tj. biblioteka główna, czytelnia, dom studenta, stołówka oraz dziekanaty poszczególnych kierunków. Ocenie poddane zostały również dwa istotne procesy realizowane na rzecz studentów:

<sup>8</sup> Problem ten wymaga dalszych badań nad przyczynami takiego różnicowania. Wstępnie można wysunąć hipotezę, iż jest ono uwarunkowane motywami podjęcia studiów oraz oceną trafności wyboru kierunku studiów (studenci niezadowoleni z wyboru, którego dokonali, nie są dobrze umotywowani i zaangażowani w proces kształcenia, trudno ich zaktywizować i jedyne, co uczelnia może zrobić, to zaproponować im studia na innym kierunku).

proces obsługi w zakresie pomocy socjalnej oraz proces obsługi w zakresie praktyk studenckich. W badaniu poproszono również studentów o ocenę infrastruktury materialnej Uczelni. Przedmiotem oceny były następujące elementy: otoczenie uczelni (estetyka, czystość, parkingi), obiekty sportowe, wyposażenie budynków, dostęp do materiałów informacyjnych o ofercie uczelni, wyposażenie uczelni w sprzęt dydaktyczny, punkty gastronomiczne. Ocena została przeprowadzona w skali od 1 do 6, gdzie ocena 1 oznacza ocenę najniższą, a ocena 6 – ocenę najwyższą. Analiza uzyskanych wyników badań dowodzi, iż ocena aspektu organizacyjnego jest dosyć zróżnicowana. W przypadku jednostek organizacyjnych, które nie zostały poddane reorganizacji (biblioteka, stołówka, dom studenta, niektóre dziekanaty) od 2003 roku ocena kompetencji, uprzejmości oraz dostępności systematycznie się poprawiała. Wzrosła również ocena infrastruktury materialnej Uczelni, co jest wynikiem przede wszystkim intensywnego procesu inwestycyjnego związanego z modernizacją i rozbudową bazy materialnej Uczelni. Zmiany organizacyjne wpłynęły jednak na obniżenie oceny dostępności restrukturyzowanych jednostek organizacyjnych (np. dziekanaty) oraz spowodowały wzrost liczby błędów popełnianych w procesie obsługi studenta (rysunek 5). Studenci jako najczęściej występujące błędy wskazali: niepełne lub błędne informacje udzielone przez pracownika Uczelni, a także opóźnienia w wykonaniu zadań na rzecz studentów.

**Rysunek 5**  
Błędy w obsłudze studenta



Powyzsza sytuacja może być spowodowana zmianami w strukturze organizacyjnej Uczelni (m.in. powstanie nowego Wydziału Zarządzania Sportem i Turystyką) oraz rotacją pracowników na stanowiskach administracyjnych.

### **Ocena jakości usług edukacyjnych AWF w Katowicach w aspekcie marketingowym**

Ważnym aspektem oceny jakości usług edukacyjnych AWF w Katowicach jest aspekt marketingowy. Celem prowadzonych badań było udzielenie odpowiedzi na pytania:

1. Czy studenci i absolwenci są zadowoleni z wyboru kierunku studiów oraz Uczelni?
2. Czy studenci są skłonni do polecenia/rekomendowania Uczelni oraz jej oferty dydaktycznej?

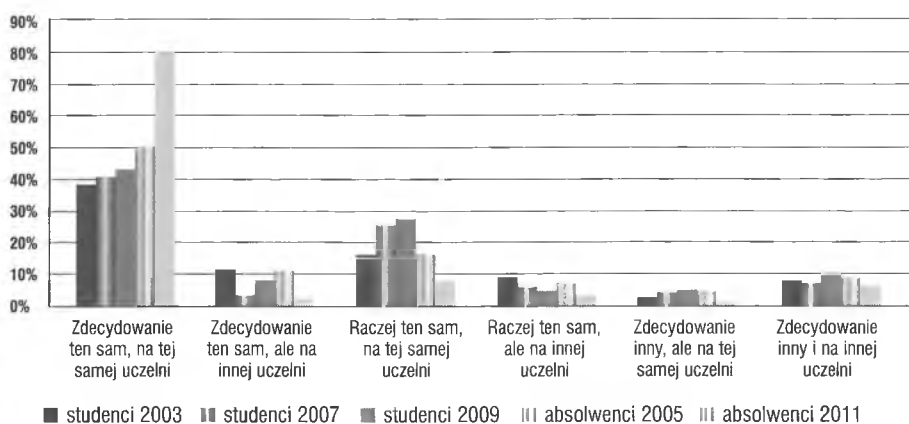
Do oceny satysfakcji studentów i absolwentów został zastosowany miernik trafności wyboru studiów oraz kierunku kształcenia. W latach 2003–2009 można zaobserwować wzrost



odsetka studentów zadowolonych z wyboru Uczelni oraz kierunku studiów z 54% w 2003 roku do 71% w 2009 roku. Wzrósł również odsetek studentów całkowicie niezadowolonych z decyzji o wyborze szkoły i studiów (z 8% w 2003 roku do 10% w 2009 roku). Wzrosła liczba studentów, którzy podjęli błędną decyzję w zakresie wyboru kierunku studiów; 28% studentów zarządzania, 19% – fizjoterapii, 16% – turystyki i rekreacji oraz 12% – wychowania fizycznego określiło, iż źle wybrało kierunek studiów. W latach 2005–2011 z 50% do 80% wzrósł odsetek absolwentów zadowolonych z wyboru Uczelni oraz kierunku studiów.

Ocena trafności wyboru Uczelni oraz kierunku studiów jest uzależniona od kierunku, na jakim studiują badani studenci. Zestawienie wyników badań w latach 2003–2011 prezentuje rysunek 6.

**Rysunek 6**  
Ocena trafności wyboru uczelni i kierunku studiów



Jednym z ważnych mierników satysfakcji studenta z jakości usług edukacyjnych oraz jego lojalności jest skłonność do rekomendowania AWF w Katowicach. Wyniki badań uzyskane w roku 2009 nie różnią się od wyników badań z 2007 roku – 70% studentów Uczelni jest skłonnych do polecenia jej usług.

Rekapitulując, zdecydowana większość studentów i absolwentów Uczelni pozytywnie ocenia wybór szkoły oraz kierunku studiów. Badani są zadowoleni z jakości usług edukacyjnych, o czym świadczy chęć rekomendowania Uczelni. Ma to istotne znaczenie w procesie rekrutacji. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż zgodnie z wynikami badań kandydatów na studia, znajomi i rodzina stanowią drugie co do ważności źródło pozyskiwania informacji na temat Uczelni oraz jej oferty. Zadowolony i lojalny student oraz absolwent stają się najlepszą wizytówką i reklamą Uczelni.

### Wnioski z badań

Przeprowadzone w AWF w Katowicach badania pozwalają na udzielenie odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze oraz wyciągnięcie następujących wniosków:

- Ocena jakości usług edukacyjnych w aspekcie dydaktycznym wskazuje, iż proces kształcenia w Akademii jest źródłem wartości oczekiwanych przez studentów, absolwentów i organizacje przyjmujące studentów na praktykę.
- Ocena jakości usług edukacyjnych w aspekcie organizacyjnym wskazuje, iż proces restrukturyzacji i reorganizacji Uczelni w pewnym stopniu wpłynął na ograniczenie dostępności niektórych jednostek organizacyjnych oraz wzrost liczby błędów popełnianych przez pracowników.
- Ocena jakości usług w aspekcie marketingowym wskazuje na wysoki poziom satysfakcji studentów oraz absolwentów.

Uzyskane wyniki badań pozwalają na potwierdzenie postawionej tezy, iż prowadzona restrukturyzacja uczelni nie wpłynęła na obniżenie oceny jakości usług edukacyjnych w badanych aspektach (niezgodności w zakresie niektórych obszarów obsługi studenta nie wpłynęły na obniżenie oceny jakości usług edukacyjnych w aspekcie dydaktycznym i marketingowym).

W podsumowaniu rozważań podjętych w artykule: w dobie zmieniających się wymagań i oczekiwań stawianych szkole wyższej przez jej interesariuszy ocena i doskonalenie jakości usług edukacyjnych nabiera coraz większego znaczenia. „Stosowane dotąd przez szkoły techniki pomiarowe budzą wiele wątpliwości co do przydatności, wiarygodności i trafności oceny, gdyż traktują jakość usługi edukacyjnej w wymiarze pojedynczego rezultatu” (Brzezińska, Brzeziński, Elias, red. 2004, s. 129). Stąd pojawia się wymóg rozszerzenia koncepcji oceny jakości usług edukacyjnych poza aspekt dydaktyczny, uwzględniając aspekt organizacyjny, marketingowy i ekonomiczny procesu edukacyjnego. Ilustracja praktyczna pokazuje, iż zaproponowana koncepcja oceny ma charakter kompleksowy i dynamiczny. Punktem wyjścia w ocenie jakości jest wartość oczekiwana przez interesariuszy uczelni. Jest to szczególnie ważne przy prowadzeniu restrukturyzacji organizacyjnej i finansowej szkół wyższych, aby podnosząc skuteczność i efektywność, w tym efektywność finansową uczelni, jednocześnie zachować zdolność do dostarczania wartości oczekiwanych przez jej interesariuszy.

## Literatura

### **A Framework for Qualifications... 2005**

*A Framework for Qualifications the European Higher Education Area* (www.bologna-bergen).

### **Balzer W.K. 2010**

*Lean Higher Education. Increasing the Value and Performance of University Processes*, CRC Press, New York.

### **Banathy B.H. 1994**

*Projektowanie systemów edukacji. Podróże w przyszłość*, Politechnika Wroclawska, Wrocław.

### **Bielecki P. 2011**

*Kompetencje absolwentów studiów wyższych w świetle ogólnoeuropejskich badań CHEERS, REFLEX i TUNING*, w: K. Jędralska, J. Bernais (red.): *Kompetencje absolwentów studiów ekonomicznych. Perspektywa nauki i biznesu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice.

**Botas P. 2011**

*The consumption values of and empowerment of student as customer in higher education and its implications for higher education policy*, w: *Positive Futures for higher education: connections, communities and criticality*, Conference Papers Society for Research into Higher Education, Newport, Great Britain.

**Brzezińska A., Brzeziński J., Eliaz A. (red.) 2004**

*Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Academica, Warszawa.

**Chłodnicki M. 2004**

*Usługi profesjonalne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.

**Conti T. 1993**

*Building Total Quality. A guide for management*, Chapman&Hall, London.

**Ewell P.T. 2001**

*Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departue*, CHEA Occasional Paper, wrzesień ([www.chea.org/award/StudentLearningOutcomes2001.pdf](http://www.chea.org/award/StudentLearningOutcomes2001.pdf)).

**Geryk M. 2010**

*Spółeczna odpowiedzialność uczelni w percepcji jej interesariuszy*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

**Herman A., Szablewski A. (red.) 1999**

*Zarządzanie wartością firmy*, Poltext, Warszawa.

**Jarecki W. 2008**

*Szacowanie indywidualnych kosztów kształcenia na studiach wyższych*, „Przegląd Organizacji”, nr 11.

**Jedynak P. 2007**

*Ocena normalizowanych systemów zarządzania jakością. Instrumenty i uwarunkowania wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

**Jeruszka U. (red.) 2000**

*Efektywność kształcenia zawodowego*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

**Keston H., Fulcher Ph., Christopher D. 2007**

*Value-Added: Some Clarification*, Newport University Virginia Assessment Group, 3 lutego.

**Kolasiński M., Lisiecki P. 2004**

*Cena na rynku edukacji wyższej*, w: G. Nowaczyk, M. Kolasiński (red.): *Marketing szkół wyższych*, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu, Poznań.

**Lisiecka K. 2002**

*Kreowanie jakości*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice.

**Lisiecka K., Maciąg J. 2010**

*O jakości usług edukacyjnych w szkołach wyższych*, w: T. Wawak (red.): *Komunikacja i jakość w zarządzaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

**Łańcucki J. (red.) 2006**

*Podstawy kompleksowego zarządzania jakością TQM*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.

**Łomny Z. 1996**

*Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom.

**Makkar U., Gabriel E., Tripathi S.K. 2008**

*Value chain for higher education sector-case studies of India and Tanzania*, „Journal of Services Research”, wyd. spec., luty.

**PN-EN ISO 9000:2006**

*System zarządzania jakością – Podstawy i terminologia*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2006.

**PN-EN ISO 9001:2009**

*Systemy zarządzania jakością – Wymagania*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2009.

**Rabczuk W. 2000**

*Strategiczne cele edukacji w świetle raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej*, w: R. Leppert (red.): *Edukacja w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków.

**Reavill L.R.P. 1998**

*Quality assessment, total quality management and the stakeholders In the UK Higher Education System*, „Managing Service Quality”, wyd. 1, t. 8, s. 55.

**Roadmap for the OECD... 2008**

*Roadmap for the OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) Feasibility Study* ([www.oecd.org/edu/ahelo](http://www.oecd.org/edu/ahelo)).

**Rokita J. 2005**

*Zarządzanie strategiczne. Tworzenie i utrzymywanie przewagi konkurencyjnej*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Rummler G.A., Brache A.P. 2000**

*Podnoszenie efektywności organizacji*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

**Stoma M. 2004**

*Jakość a satysfakcja – różnice i wzajemne relacje*, „Problemy Jakości”, nr 4.

**Świętochowska U. 2001**

*Systemy edukacyjne cywilizacji przelomu XX i XXI wieku*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.

**Ustawa... 2011**

*Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz ustawy o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, „Dziennik Ustaw” Nr 84, poz. 455.

**Zalecenie Parlamentu Europejskiego... 2008**

*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C 111/01).*

# Marcin Jarosław Geryk

## Uczelnie niepubliczne – dzieci gorszego Boga?

### Dlaczego fundusze europejskie nierówno wspierają polskie uczelnie?

Autor artykułu, założyciel i kanclerz dwóch polskich uczelni niepublicznych, podejmuje próbę analizy obecnej sytuacji na rynku edukacyjnym w kraju, skupiając się przede wszystkim na problemach, z którymi mierzyć się muszą uczelnie niepubliczne, a źródłem których w znacznej mierze jest brak polityki równego traktowania szkół publicznych i niepublicznych.

Poruszona zostaje nie tylko kwestia rozdziału funduszy europejskich, ale także dotacji z budżetu państwa czy regulacji prawnych.

Autor, poza analizą obecnej sytuacji, sugeruje również propozycje rozwiązań istniejących problemów.

Słowa kluczowe: uczelnie niepubliczne, fundusze europejskie, równość podmiotów.

## Wprowadzenie

Przed ogromnie rozdrobnionym instytucjonalnie polskim systemem szkolnictwa wyższego stoją ważne wyzwania. Dotyczą one przede wszystkim zagrożeń demograficznych, związanych ze zmniejszającą się liczbą kandydatów na studia, ale także z rosnącą presją konkurencyjną uczelni zagranicznych. Zmiany prawne, jak i wsparcie środkami unijnymi miały doprowadzić do wzrostu konkurencyjności i poprawy jakości kształcenia w polskich uczelniach. Dodatkowym celem działań było dążenie do wyrównania szans uczelni niepublicznych i publicznych (czy istotnie był to cel polityki państwa – wszystko wskazuje na to, że nie). Niniejszy tekst dowodzi, że osiągnięcie tych ambitnych celów dalekie jest od spełnienia.

## Rynek uczelni w Polsce

System szkolnictwa wyższego, złożony z 458 instytucji, tworzą obecnie 132 uczelnie publiczne i 326 uczelnie niepublicznych ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl) [dostęp 7.04.2011]). Te mocno zróżnicowane pod względem potencjału, uprawnień, zasobów kadrowych czy majątku organizacje łączy w zasadzie podległość regulacjom prawnym zawartym w *Ustawie z dnia 25 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz aktom wykonawczym do tej ustawy (*Ustawa... 2005*).

Dynamiczny rozwój uczelni zapoczątkowały zmiany społeczno-gospodarcze związane z transformacją systemową, które ujawniły wielki, niezaspokojony popyt na studia (Białecki, 2008, s. 22–33). Dzięki aktywności uczelni publicznych – poprzez uruchamianie studiów niestacjonarnych na niespotykaną dotąd skalę – udało się znaczną część tego popytu zaspokoić. Obecnie 2/3 ogólnej liczby 1,9 mln studentów studiuje w uczelniach publicznych (tabela 1).

**Tabela 1**

Liczba studentów na uczelniach publicznych i niepublicznych w Polsce w 2009 roku

	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Ogółem na studiach
Uczelnie ogółem	938 257	961 757	1 900 014
Publiczne	827 988	438 929	1 266 917
Niepubliczne	110 269	522 828	633 097

Źródło: *Szkoły wyższe...* 2010, s. 57.

Regulacje poprzedniej *Ustawy z dnia 25 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym* (*Ustawa... 1990*), jako pierwsze od 1945 roku, zezwalały na tworzenie niepublicznych (wówczas określanych jako niepaństwowe) uczelni wyższych. Powstające lawinowo uczelnie zaczęły poszukiwać swojego miejsca na rynku usług edukacyjnych. Kolejne regulacje prawne, jak *Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych* (*Ustawa... 1997*), służyły raczej ograniczaniu dynamiki ich powstawania przy jednoczesnej realizacji *idée fixe* niektórych, czyli „wyższego kształcenia zawodowego” dla odróżnienia tych uczelni od już istniejących (por. Geryk 2007, s. 12–13 i 43–51). Eksperymentu zaniechano pod wpływem doświadczeń – zdecydowana większość absolwentów, nawet mimo podejmowanej pracy po studiach I stopnia, kontynuowała naukę aż do uzyskania tytułu zawodowego magistra.

Obecnie, po ponad dwóch dekadach ustawicznego rozwoju ilościowego – wspieranego także przez czynniki demograficzne, i jakościowego – wymuszanego przez konkurencję środowiskową i instytucje kontrolne, polskie szkolnictwo wyższe stoi przed ogromnymi wyzwaniem jakościowego rozwoju dalszej edukacji.

Ma na to wpływ malejąca liczba kandydatów na studia. Przewiduje się bowiem, że do roku 2020 liczba osób podejmujących studia zmniejszy się o połowę w porównaniu z najlepszymi latami pod względem rekrutacji. Można przyjąć, że uczelnie publiczne będą w stanie zapewnić miejsca do studiowania wszystkim chętnym, pozostawiając w poważ-

nym kłopotcie ponad trzy setki uczelni niepublicznych. Dodatkowo, rosnąca konkurencja uczelni zagranicznych, prowadzących coraz aktywniejszą akcję rekrutacyjną, wymusza poszukiwanie nowych rozwiązań.

To pozornie bezzasadne uproszczenie najprawdopodobniej stało się przyczyną nowych regulacji prawnych wprowadzonych w *Ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym* nowelizacją w 2011 roku. Zawiera ona zapisy o równym traktowaniu podmiotów oraz stwierdzenie, że głównym kryterium oceny instytucji szkolnictwa wyższego będzie jakość kształcenia i związane z tym przyszłe losy absolwentów.

## Równość podmiotów na rynku usług edukacyjnych szkolnictwa wyższego

O tym, że powinna istnieć równość podmiotów na rynku usług edukacyjnych szkolnictwa wyższego, nie powinno się nikogo przekonywać, szczególnie że sama zasada równości wobec prawa nakazuje, aby prawo traktowało równo jednostki równe (Kalina-Prasznic 2007, s. 729). Równość jednostek wobec prawa to nic innego jak tożsame ich traktowanie przez władzę publiczną w procesie stosowania prawa (Banaszek 2008, s. 481–482). Dość klarowną definicję równości wobec prawa podaje Trybunał Konstytucyjny. Uznaje on, iż wszystkie podmioty prawa charakteryzujące się daną cechą istotną (relewantną) w równym stopniu mają być traktowane równo. A więc według równej miary – bez różnicowań dyskryminujących, jak i faworyzujących (Banaszek 2004, s. 481–482).

Skoro o jakości kształcenia decyduje, przy założeniu podobnego poziomu wiedzy kandydatów, kto i jak kształci, a także to, gdzie, czyli w jakich warunkach i na jakim sprzęcie, a obecne zapisy prawne władzę nad oboma czynnikami pozostawiają po stronie uczelni publicznych, to czy możemy mówić o zachowaniu równości podmiotów na rynku usług edukacyjnych? Dalej, pozostawienie archaicznego i nieobecnego w innych sektorach gospodarki zapisu o „podstawowym miejscu pracy” powoduje, że pozostałe formy zatrudnienia czy współpracy są znaczeniowo gorsze.

Dodatkowo, wśród uwag do wprowadzonych zmian przepisów prawa jest także wycofanie zgody na umożliwienie niepublicznym uczelniom dowolnego kształtowania struktury uczelnianej. Chodzi tutaj o narzucenie funkcjonujących w uczelni organów (rektor, dziekan), a także struktury wydziałowej. Miało to znaczenie szczególnie w przypadku niedużych uczelni, gdzie zarządzanie stosunkowo niewielką liczbą pracowników i studentów nie wymaga zatrudniania rektora, dziekana i jeszcze dodatkowo kanclerza. Prawdopodobnie zarządzanie niewielkim organizmem uczelnianym nie wymaga także powoływania rady wydziału czy też wielu jednoosobowych organów. W ten sposób uczelnie te pozbawia się możliwości pełnego skorzystania z oczywistych przewag, jakimi były organizacyjna sprawność działania i uproszczenie procesu decyzyjnego (Jablecka, Kochanowski 2008, s. 13–21).

Prowadzenie studiów na danym kierunku wymaga utrzymywania minimum kadrowego<sup>1</sup>. Zdecydowana większość nauczycieli akademickich jest zatrudniona w podstawowym

<sup>1</sup> Minimum kadrowe – zespół nauczycieli akademickich zatrudnionych w danej instytucji szkolnictwa wyższego w pełnym wymiarze czasu pracy, posiadających tytuł naukowy lub stopień naukowy, z uwzględnieniem zasady, iż jeden nauczyciel akademicki może być wliczony do minimum kadrowego nie więcej niż dwukrotnie, z tym że tylko do jednego minimum

miejscu pracy w uczelniach publicznych. Zgodnie z literą obecnej *Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym*, dodatkowe zatrudnienie wymaga zgody rektora. A zatem, przyjmując za wykładnię aktualny stan polskiego rynku szkolnictwa wyższego – o możliwości zatrudnienia wykładowcy przez uczelnię niepubliczną decyduje rektor uczelni publicznej. Oznacza to, że w rzeczywistości politykę kadrową uczelni niepublicznej kreować będą w większości osoby spoza tych instytucji. Trudno bowiem wyobrazić sobie, że w sytuacji zmniejszającej się potencjalnej liczby kandydatów na studia uczelnie podejmą masową walkę o pozyskanie jak największych zasobów kadrowych. Wymagałoby to wsparcia pokaźnymi środkami, a tych w całym systemie szkolnictwa wyższego raczej brakuje.

Ustawodawca, tworząc nowe prawo, niejako w oderwaniu od rzeczywistego obrazu rynku, przyjął założenie, że uczelniom niepublicznym łatwo będzie zatrudniać na tzw. pierwszym etacie kadrę akademicką<sup>2</sup>. Pominięto fakt, że zdecydowaną większość kadr uczelni niepublicznych stanowią pracownicy innych uczelni, głównie publicznych (Chmielecka 2004, s. 28).

Innym ważnym aspektem różnicującym uczelnie publiczne od niepublicznych są dotacje na cele dydaktyczne i badawcze. O ile przewaga tych pierwszych jest niekwestionowana w zakresie potencjału badawczego, a także osiągnięć w tym zakresie, o tyle w przypadku działalności dydaktycznej trudno znaleźć uzasadnienie dla wskazywanych różnic. Oba typy uczelni oferują studia stacjonarne i niestacjonarne, jednak tylko uczelnie publiczne korzystają ze wsparcia budżetu państwa w tym zakresie. Trudno zrozumieć, dlaczego 21 lat po powstaniu pierwszej uczelni niepublicznej, w sytuacji gdy ponad 600 tys. studentów (*Szkoły wyższe...* 2010, s. 57) pobiera naukę w uczelniach tego typu, nadal wysiłek ten jest pomijany. Nie podjęto także próby szacowania, ile wyniosłyby budżetowe nakłady, gdyby uczelnie publiczne miały te osoby wykształcić. Pomijany jest także aspekt niewykształcenia ogromnych rzesz osób, które nie dostałyby się na studia w uczelniach publicznych, gdyby uczelnie niepubliczne nie istniały.

Podkreślić należy, że każda inwestycja, także w niepubliczne szkolnictwo wyższe, przyniesie korzyści, szczególnie w wymiarze ogólnospołecznym. Efekty tych działań będą przecież widoczne w przyszłości. Lepiej wykształcone społeczeństwo, doskonalsze relacje społeczne czy wreszcie wyższa ekonomiczna sprawność pracowników (Jarecki 2009, s. 79–90). Trudno zatem bagatelizować wkład dydaktyczny uczelni niepublicznych.

## Możliwe kierunki zmian

Wydaje się, że środki na dotacje można pozyskać, likwidując dopłaty dla szkół policealnych. Zgodnie z *Ustawą z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, otrzymują one

---

kadrowego kierunku studiów drugiego stopnia albo kierunku jednolitych studiów magisterskich, oraz zasady, iż w przypadku gdy podstawowa jednostka organizacyjna uczelni prowadzi na danym kierunku studia pierwszego i drugiego stopnia, do minimum kadrowego studiów pierwszego stopnia mogą być również wliczani nauczyciele akademicy stanowiący minimum kadrowe studiów drugiego stopnia.

<sup>2</sup> „Pierwszy etat” to zwyczajowe, środowiskowe określenie podstawowego miejsca pracy. Określa ono miejsce pracy, uczelnię, w której nauczyciel akademicki pozostaje w stosunku pracy w pełnym wymiarze czasu pracy, wskazaną w akcie stanowiącym podstawę zatrudnienia jako podstawowe miejsce pracy (art. 2 ust. 1 pkt 33 *Ustawy z dnia 25 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym*). Por. *Ustawa...* 2005.



dotacje od samorządów na kształcenie bez względu na to, w jakim trybie kształcą – dziennym czy zaocznym (*Ustawa...* 1991). Prowadzi to do kuriozalnej sytuacji, w której uczelnie podlegające ministrowi nauki i szkolnictwa wyższego, których jakość kształcenia jest oceniana zgodnie ze standardami międzynarodowymi przez Polską Komisję Akredytacyjną, nie są wspierane dotacjami, a szkoły policealne – tak.

Kolejnym dobrym rozwiązaniem byłoby przyjęcie co najmniej dziesięcioletniego *vacatio legis* na regulacje dotyczące nauczycieli akademickich. Dopiero taki bowiem okres dałby pracownikom danej uczelni niepublicznej możliwość awansu naukowego i stworzenia własnej kadry poprzez zdobywanie i podwyższanie kolejnych stopni naukowych, a nie poprzez zatrudnianie kadry z innych uczelni. Ponadto, uczelnie mogłyby starannie przygotować się do zmienionych warunków funkcjonowania i uwzględniania tych zmian w strategii zarządzania. Wprowadzenie przepisu faworyzującego silne i zasobne kadrowo uczelnie, stanowiące dla wielu nauczycieli akademickich podstawowe miejsce pracy, nosi znamiona administracyjnej regulacji rynku szkolnictwa wyższego. Gdyby projektowane zmiany wprowadzano ewolucyjnie, stanowiłoby to sposób na podniesienie jakości i sprawności działania instytucji szkolnictwa wyższego. Można by wówczas zakładać, że rzeczywistym celem działań jest uporządkowanie szkolnictwa wyższego, a nie tylko eliminacja uczelni niepublicznych jako niechcianego i najczęściej słabszego konkurenta. Być może to sytuacja demograficzna i postępujący niż prowadzą do tak zdecydowanych i nie w pełni przemyślanych działań.

Zmiany systemowe związane z regulacją otoczenia prawnego rynku szkolnictwa wyższego mają sens i mogą prowadzić do mierzalnych korzyści jedynie wówczas, gdy reformom poddane zostaną także sposoby zarządzania uczelniami. Sprawne zarządzanie wiedzą w organizacjach o pokaźnych rozmiarach wymaga elastyczności w działaniu, zorientowania na cel i umiejętności dynamicznej modyfikacji przyjętych założeń strategii, jeżeli takie istnieją. Poważne to zadanie staje przed obecnymi i przyszłymi „liderami wiedzy”, których wiedza, doświadczenie i zasady etyczne będą stanowiły doskonałą bazę do zarządzania zespołem współpracowników (Geryk 2010, s. 287–304).

## Fundusze unijne dla uczelni czy tylko dla uczelni publicznych

Wraz z przyjęciem Polski do Unii Europejskiej polskie instytucje szkolnictwa wyższego stały się potencjalnymi beneficjentami funduszy wspierających rozwój w ramach różnych programów. Obejmują one szeroki wachlarz działań, poczynając od wspierania rozwoju zasobów ludzkich, przez poprawę konkurencyjności dzięki poszerzaniu oferty edukacyjnej i tworzeniu nowych kierunków studiów, informatyzację i usprawnienia procesu zarządzania uczelniami, aż po wspieranie inwestycji w bazę materialną.

Jedną z podstawowych zasad wyboru wniosków uczelni jest bezstronność i pełna równość aplikujących podmiotów. Najistotniejsza jest zgodność z celami horyzontalnymi i strategią rozwoju finansowanej instytucji i regionu, w jakim działa. Można założyć, iż wszystkie przystępujące do konkursu uczelnie czyniły to z równym zaangażowaniem. Trudno jednocześnie wskazać na miarodajne informacje dotyczące ewentualnych przewag w zakresie umiejętności opracowywania odpowiednich aplikacji. Można jednak założyć, że z uwagi na konieczność stosowania wymogów wynikających z ustawy o zamówieniach publicz-

nych, uczelniom niepublicznym byłoby łatwiej korzystać z wielu wyspecjalizowanych biur doradztwa w zakresie sporządzania wniosków o dofinansowanie.

Rzeczywistość okazała się zgoła odmienna. Z danych wynika, że w ramach Regionalnych Programów Operacyjnych dofinansowanych z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w działaniu służącym wsparciu infrastruktury edukacyjnej i naukowo-dydaktycznej zdecydowaną większość środków alokowano w uczelniach publicznych (tabela 2).

**Tabela 2**

Kwoty dotacji UE do projektów w ramach działania „Infrastruktura edukacyjna i naukowo-dydaktyczna” w Regionalnych Programach Operacyjnych w skali kraju

Wartość przyznanych dotacji wszystkim uczelniom ogółem w zł	Wartość dotacji dla uczelni publicznych		Wartość dotacji dla uczelni niepublicznych	
	w zł	w % ogólnej wartości dotacji	w zł	w % ogólnej wartości dotacji
2 199 993 495	2 089 143 148	95%	110 850 347	5%

Źródło: *Uczelnie niepubliczne...* 2011, s. 62–63.

**Tabela 3**

Kwoty dotacji UE do projektów uczelni wyższych w skali kraju

Wartość przyznanych dotacji wszystkim uczelniom ogółem w zł	Wartość dotacji dla uczelni publicznych		Wartość dotacji dla uczelni niepublicznych	
	w zł	w % ogólnej wartości dotacji	w zł	w % ogólnej wartości dotacji
6 500 562 521	5 538 967 959	85,2%	961 594 562	14,8%

Źródło: *Uczelnie niepubliczne...* 2011, s. 62–63.

Z danych zawartych w tabelach 2 i 3 wynika, że uczelnie niepubliczne uzyskały wielokrotnie mniej środków niż uczelnie publiczne. Pełniejszego obrazu dostarczają dane z poszczególnych województw. Otóż procentowy udział dotacji przyznanych uczelniom niepublicznym w województwach takich jak małopolskie i opolskie wynosi tylko 3–4 %, w podlaskim i podkarpackim 8–9% (*Uczelnie niepubliczne...* 2011, s. 63). Analizując przyczyny takiej nierównowagi w przyznanych środkach, trudno przyjąć argumentację o niskiej jakości złożonych aplikacji, w sytuacji gdy uczelnie w przeważającej większości mają siedziby w ośrodkach akademickich. Dla pełniejszego obrazu warto także uwzględnić fakt, iż uczelnie publiczne uzyskują wyższy (sektorowy) dodatni wynik finansowy niż uczelnie niepubliczne. Są zatem zasobniejsze i jeśli już mowa o wyrównywaniu szans, to sektor niepubliczny oczekuje go w stopniu wyższym niż publiczny.

Spółeczność akademicka i – co ważne – Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego stoją na stanowisku, że uczelnie publiczne i niepubliczne powinny koncentrować się na innowacyjności, dążyć do przedsiębiorczości i udziału w gospodarce opartej na wiedzy

dzięki szeroko rozumianym inwestycjom w kapitał ludzki. O tym samym zresztą traktuje Narodowa Strategia Spójności, będąca zarazem wstępem do dokumentów regulujących wykorzystanie unijnych środków. O zasadności i celowości ich wykorzystania doskonale wiedzą uczelnie niepubliczne, które w jakiś sposób muszą dodatkowo udowodnić swój stopień świadomości w tym zakresie. Właściwie mamy do czynienia z nieustającą walką, do której mocniej muszą przyłożyć się uczelnie niepubliczne, mimo że często efektywniej wydają unijne dotacje. Ta efektywność wiąże się z elastycznym, ale również jakościowym podejściem do gospodarowania unijnym portfelem, a przede wszystkim jednak opiera się na sprawdzonym systemie zarządzania, tożsamym z systemami zarządzania nowoczesnych firm.

Tabela 4

Kwoty dotacji UE do projektów w ramach działania „Infrastruktura edukacyjna i naukowo-dydaktyczna” w Regionalnych Programach Operacyjnych w skali kraju w poszczególnych województwach

Województwo	Wartość dotacji UE (w zł)		
	uczelnie ogółem	uczelnie publiczne	uczelnie niepubliczne
dolnośląskie	613 322 222	537 612 728	75 709 494
kujawsko-pomorskie	338 743 327	288 928 568	49 814 759
lubelskie	1 025 421 482	913 523 664	111 897 818
lubuskie	97 609 719	84 086 607	13 523 112
łódzkie	387 312 880	348 628 793	38 684 087
małopolskie	1 355 091 235	1 301 941 616	53 149 619
mazowieckie	2 121 389 235	1 900 211 034	221 178 201
opolskie	149 560 699	144 667 489	4 893 210
podkarpackie	839 529 904	763 490 892	76 039 012
podlaskie	468 705 331	430 279 227	38 426 104
pomorskie	335 864 846	302 905 183	32 959 663
śląskie	653 025 866	563 273 275	89 752 591
świętokrzyskie	398 790 091	364 486 746	34 303 345
warmińsko-mazurskie	431 513 501	422 303 594	9 209 907
wielkopolskie	748 197 776	680 603 597	67 594 179
zachodniopomorskie	353 985 272	309 525 811	44 459 461
Razem	6 500 562 521	5 538 967 959	961 594 562

Poddając analizie inwestycje sfinansowane w poszczególnych województwach, warto zwrócić uwagę, że wiodące uczelnie publiczne i ich najważniejsze inwestycje korzystały z finansowania w ramach listy indykatywnej projektów o znaczeniu ogólnokrajowym. Można było zakładać, że środki strukturalne w ramach programów wojewódzkich będą przede wszystkim stanowiły wsparcie dla uczelni o zasięgu lokalnym czy regionalnym. Jednak z dotacji strukturalnych w najmniejszym stopniu skorzystały stosunkowo niewielkie uczelnie o zasięgu lokalnym czy regionalnym. Dotyczy to państwowych wyższych szkół zawodowych oraz, w zasadzie, wszystkich uczelni niepublicznych. A zatem, o ile w sektorze uczelni publicznych można dostrzec pewną prawidłowość kierowania środkami unijnymi do tych największych i najzasobniejszych, o tyle w sektorze uczelni niepublicznych dotacje przyznano bez dostrzegalnej zasady. Nawet najmniejsze uczelnie publiczne korzystają bowiem z wielu form wsparcia z budżetu państwa, czego pozbawione są uczelnie niepubliczne. Przykład inwestycji przyjętych do finansowania w województwie pomorskim wskazuje jednak, że uznanie zyskiwały głównie wnioski uczelni największych, korzystających już ze wsparcia innych programów. Tabela 5 zawiera dane z województwa pomorskiego.

Tabela 5

Kwoty dotacji UE do projektów w ramach działania „Infrastruktura edukacyjna i naukowo-dydaktyczna” w województwie pomorskim (w zł)

Nazwa projektu	Beneficjent	Wartość	Wkład UE
Budowa budynku Neofilologii Wydziału Filologicznego w ramach Kampusu Bałtyckiego Uniwersytetu Gdańskiego w Gdańsku	Uniwersytet Gdański	60 327 356,53	23 000 000,00
Budowa Biblioteki Akademickiej z Centrum Audytoryjno-Informacyjnym w Gdyni	Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte	36 367 619,19	15 143 761,79
Adaptacja budynku dawnej szkoły na Bibliotekę Diecezjalną w Pelplinie	Diecezja Pelplińska	11 556 201,56	6 105 614,17
Modernizacja infrastruktury naukowo-dydaktycznej Katedry Anatomii GUMed-u w celu poprawy jakości kształcenia studentów kierunków medycznych, technicznych i humanistycznych regionu pomorskiego	Gdański Uniwersytet Medyczny (GUMed)	7 537 040,96	5 652 780,71
Adaptacja Centrum Hewelianum w Gdańsku na potrzeby naukowo-dydaktyczne pomorskich szkół wyższych	Gmina Miasta Gdańska	5 773 831,00	4 330 373,25

cd. tabeli 5

Modernizacja i Rozbudowa Laboratoriów Wydziału Elektrotechniki i Automatyki – Infrastruktura edukacyjna i naukowo-dydaktyczna	Politechnika Gdańska	5 416 930,39	4 062 697,76
Przebudowa i wyposażenie pomieszczeń Akademii Morskiej w Gdyni w istniejącym obiekcie przy al. Jana Pawła II 3 na cele dydaktyczne	Akademia Morska w Gdyni	4 644 154,48	3 483 115,85
Unowocześnienie wyposażenia laboratoriów dydaktycznych na Wydziale Elektroniki, Telekomunikacji i Informatyki Politechniki Gdańskiej	Politechnika Gdańska	4 105 389,99	2 992 066,47
Podwyższenie jakości kształcenia farmaceutów poprzez unowocześnienie wyposażenia laboratoriów naukowo-dydaktycznych Wydziału Farmaceutycznego Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego	Gdański Uniwersytet Medyczny	3 937 154,02	2 952 865,51
Rozbudowa Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego w Sopocie: Centrum Komputerowe wraz z łącznikiem i windą dla osób niepełnosprawnych	Uniwersytet Gdański	5 295 680,21	2 740 514,51
Wyposażenie laboratoriów budynku Centrum Naukowo-Badawczego Medycyny Laboratoryjnej w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym	Gdański Uniwersytet Medyczny	4 048 788,48	2 682 186,06
Fizyka dla przyszłości / Zakup kompletnego wyposażenia nowoczesnego dydaktycznego laboratorium fizycznego dla studentów i doktorantów kierunku Fizyka Uniwersytetu Gdańskiego w Gdańsku	Uniwersytet Gdański	3 487 483,82	2 615 612,85
Podwyższenie jakości infrastruktury naukowo-dydaktycznej przez nadbudowę, rozbudowę i zakup wyposażenia do budynku administracyjno-magazynowego Wydziału Nawigacyjnego Akademii Morskiej w Gdyni	Akademia Morska w Gdyni	3 891 444,19	2 434 559,44

cd. tabeli 5

Doposażenie laboratoriów kształcenia umiejętności zawodowych z zakresu pielęgniarstwa, położnictwa i badania fizykalnego w Akademii Medycznej w Gdańsku <sup>a</sup> i Akademii Pomorskiej w Słupsku.	Akademia Medyczna w Gdańsku	2 744 340,64	2 042 326,02
Poprawa jakości kształcenia studentów poprzez przebudowę pomieszczeń po przychodni przyklinicznej i wyposażenie nowej pracowni pacjenta symulowanego w GUMed w Gdańsku i APS w Słupsku.	Gdański Uniwersytet Medyczny	3 998 249,69	2 998 687,26
Przebudowa i doposażenie laboratorium – „Edukacyjne Centrum Zarządzania Kryzysowego Akademii Pomorskiej w Słupsku” podnoszące jakość kształcenia studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe.	Akademia Pomorska w Słupsku (APS)	3 501 544,29	2 626 158,21
Fizyka dla medycyny – przebudowa pomieszczeń i wyposażenie Pracowni zastosowań medycznych fizyki i obrazowania medycznego Wydziału Matematyki, Fizyki i Informatyki Uniwersytetu Gdańskiego w Gdańsku.	Uniwersytet Gdański	2 273 209,06	1 704 906,79
Razem			87 568 226,65

<sup>a</sup> Obecnie obowiązująca nazwa uczelni – Gdański Uniwersytet Medyczny (GUMed).

Źródło: [www.mapadotacji.gov.pl](http://www.mapadotacji.gov.pl) [dostęp 23.08.2011].

W województwie pomorskim w ramach działania „Infrastruktura edukacyjna i naukowo-dydaktyczna” w Pomorskim Programie Regionalnym żadna z uczelni niepublicznych nie otrzymała dotacji. Uczelnie te uzyskały dotacje tylko w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, a ich beneficjentami są: Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku, Pomorska Wyższa Szkoła Humanistyczna w Gdyni, Akademia Pomorska w Słupsku, Wyższa Szkoła Zarządzania w Kwidzynie oraz Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku ([www.mapadotacji.gov.pl](http://www.mapadotacji.gov.pl) [dostęp 23.08.2011]).

## Podsumowanie

Fundusze europejskie z pewnością przyniosą ogromne korzyści polskiemu szkolnictwu wyższemu. Olbrzymia skala realizowanych inwestycji wpłynie na znaczną poprawę jakości procesu kształcenia. Wyposażenie niezbędnych laboratoriów służyć będzie wielu przyszłym pokoleniom studentów. Szkoda jednak, że instytucje odpowiedzialne za alokację środków nie zadbały o proporcjonalny ich rozdział między uczelnie publiczne i niepubliczne.

ne. Wszystkie instytucje przecież przyczyniają się do rozwoju intelektualnego przyszłych pokoleń. Problem w tym, że rozdział funduszy, szczególnie infrastrukturalnych, w zasadzie pomija uczelnie niepubliczne, a przytoczone dane wskazują na wyraźne preferencje dla publicznych instytucji. Wydaje się, że nie jest to w pełni zgodne z intencjami twórców programów pomocowych, tym bardziej że uczelnie niepubliczne znacznie szybciej odpowiadają na potrzeby rynku przez kształtowanie innowacyjnej infrastruktury, promowanie młodej, ale dobrze wykształconej kadry. Powyższe zmiany są kluczowe w procesie wydatkowania dotacji UE, stąd trudno dociec, dlaczego uczelnie niepubliczne, które wprowadziły je dzięki posiadanym, własnym zasobom, nie są traktowane „poważnie”. Niełatwo pozbyć się wrażenia, że mimo istnienia jasnych kryteriów dostępu i sposobu oceny wniosków o dofinansowanie, to uczelnie publiczne mają priorytet. Jego przyznanie wydaje się faktem, którego nie podaje się do publicznej wiadomości. Wydaje się także, że nowelizacja przepisów dotyczących szkolnictwa wyższego uwzględnia interesy publicznego sektora w stopniu znacznie wyższym niż niepublicznego. Przeczy to konstytucyjnej zasadzie równości podmiotów i może prowadzić do dalszego osłabiania pozycji uczelni niepublicznych w polskim systemie szkolnictwa wyższego.

## Literatura

**Banaszak B. 2008**

*Prawo konstytucyjne*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, wyd. 4.

**Białecki I. 2008**

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

**Chmielecka E. 2004**

*Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych – opinie rektorów*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa.

**Geryk M. 2007**

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

**Geryk M. 2010**

*Tworzenie strategii rozwoju uczelni przez pryzmat innowacji*, w: E. Urbańczyk (red.): *Koszt kapitału i źródła finansowania przedsiębiorstwa*, „Zeszyty Naukowe”, nr 636, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

**Geryk M. 2011**

*Analiza wpływu kryzysu finansowego na system szkolnictwa wyższego. Perspektywa krajowa i zagraniczna*, „Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów”, zeszyt naukowy nr 109, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

**Jabłeczka J., Kochanowski J. (oprac.) 2008**

*Uwagi Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego do założeń reformy nauki i szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/31.

**Jarecki W. 2009**

*Społeczne koszty i efekty wykształcenia*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/33.

**Kalina-Prasznic U. (red.) 2007**

*Encyklopedia prawa*, wyd. 4, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.

**Szkoły wyższe... 2010**

*Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

**Uczelnie niepubliczne... 2011**

*Uczelnie niepubliczne w projektach Unii Europejskiej*, „Perspektywy”, nr 6–8 (124) ([www.mapadotacji.gov.pl](http://www.mapadotacji.gov.pl) [dostęp 23.08.2011]; [www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl) [dostęp 7.04.2011] – strona internetowa Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego).

**Ustawa... 1990**

*Ustawa z dnia 25 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym*, „Dziennik Ustaw” Nr 65, poz. 385.

**Ustawa... 1991**

*Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, „Dziennik Ustaw” Nr 95, poz. 425; wielokrotnie nowelizowana – ostatnia nowelizacja: „Dziennik Ustaw” z 2011 r. Nr 205, poz. 1206.

**Ustawa... 1997**

*Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych*, „Dziennik Ustaw” Nr 96, poz. 590; wielokrotnie nowelizowana – ostatnia nowelizacja: „Dziennik Ustaw” z 2005 r. Nr 10, poz. 71 i Nr 23, poz. 187.

**Ustawa... 2005**

*Ustawa z dnia 25 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym*, „Dziennik Ustaw” Nr 164, poz. 1365; wielokrotnie nowelizowana – ostatnia nowelizacja: „Dziennik Ustaw” z 2011 r. Nr 185, poz. 1092.



# Marcin Duszyński

## Uzyskanie walidacji programowej od brytyjskiego uniwersytetu

Artykuł prezentuje możliwe modele współpracy programowej z brytyjskimi uniwersytetami, koncentrując się na walidacji jako optymalnej dla obu stron formie prowadzenia programów brytyjskich u lokalnego operatora. Przedstawiony jest cały proces uzyskania walidacji, od pierwszego zapytania ofertowego, przez walidację uczelni, aż do walidacji programu wraz z wymogami formalnymi, oczekiwaniami i powiązanymi z nimi różnicami kulturowymi, wyzwaniem organizacyjnymi oraz kosztami. Przedstawione są również praktyczne doświadczenia walidacyjne autora, pozwalające na zrozumienie praktycznej strony procesu uzyskania walidacji.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, współpraca międzynarodowa, wspólne programy, walidacja, *due diligence*, uniwersytet brytyjski.

### Wprowadzenie

Polskie uczelnie są poważnie ograniczone w sposobach pozyskiwania nowych partnerów, a dzięki nim zdobywania nowych studentów. Nadchodzący niż demograficzny na pewno wymusi kreatywne pomysły na łatanie budżetów uczelnianych, niemniej strategicy akademicy będą musieli się dużo natrudzić, by ominąć ograniczenia wynikające z polskiej Ustawy regulującej szkolnictwo wyższe (*Ustawa... 2005*). Ta, mimo że zreformowana w 2011 roku, nie ułatwia wychodzenia poza swoje siedziby z ofertą programową, co stawia polskie uczelnie w trudnej sytuacji, szczególnie że poza granicami kraju istnieją systemy szkolnictwa wyższego nastawione o wiele przyjaźniej do koncepcji ekspansji poprzez instytucje partnerskie i współpracę programową.

Wielka Brytania to lider w szkolnictwie wyższym, z dziesiątkami uczelni znanych na całym świecie, oferujących edukację na najwyższym poziomie. Brytyjskie uczelnie nie tylko rekrutują najlepszych i najbardziej majątnych studentów z całego świata do swoich rodzimych kampusów ale, dzięki formalnemu przyzwoleniu instytucji nadzorujących szkolnictwo wyższe, skutecznie nawiązują współpracę z partnerami z całego świata, oferując im swoje dyplomy w zamian za coroczną opłatę dyplomową. Wpływy z tego typu współpracy liczone są w milionach funtów dla każdego brytyjskiego uniwersytetu, a programy prowadzone poza granicami pozwalają dotrzeć do klientów, którzy nigdy nie odwiedziliby

Wielkiej Brytanii z racji wysokości kosztów oraz wymagań wizowych. Statystyki Open University (OU 2011b) mówią same za siebie: 37 instytucji partnerskich, 300 zwalidowanych programów kształcących prawie 40 000 studentów (a od każdego pobierana jest opłata dyplomowa).

W sytuacji światowego kryzysu ekonomicznego, który doprowadził do redukcji wydatków na edukację ze strony obywateli i firm oraz wymusił dramatyczne cięcia wydatków na badania i sponsorowaną przez państwo edukację, ekspansja programowa (zarówno własna, jak i w formie przyjęcia cudzych programów do swojej oferty) staje się jednym z niewielu narzędzi, dzięki którym uczelnie mogą zapewnić sobie dodatkowe dochody, by przetrwać ten trudny okres.

## Definicje

W brytyjskim szkolnictwie wyższym<sup>1</sup> spotyka się kilka możliwych metodologii współpracy międzyinstytucjonalnej, dotyczącej udostępniania programów poza swoją siedzibą z pomocą niezależnych (prawnie, organizacyjnie) „operatorów”, czyli tzw. *collaborative provision*<sup>2</sup>. Współpraca ta definiowana jest przez Quality Assurance Agency (QAA) następująco: „[...] proces edukacyjny prowadzący do uzyskania dyplomu, lub punktów kredytowych (pozwalających na uzyskanie dyplomu), a prowadzony i/lub wspierany i/lub egzaminowany we współpracy z instytucją partnerską” [tłumaczenie własne] (QAA 2010, cz. 2, s. 13).

Dla zachowania przejrzystości proponuję następujące terminy: „walidator” – uniwersytet dokonujący walidacji programów; „operator” – instytucja prowadząca walidowane programy; „walidacja” – proces zdobywania uprawnień do prowadzenia programu oraz „zwalidowany” – instytucja, w której proces walidacji zakończył się pozytywnie i brytyjski program zostaje uruchomiony. Przez „dyplom” (*degree*) należy rozumieć zakończenie pełnego programu akademickiego przyznaniem tytułu licencjata lub magistra.

System brytyjski rozróżnia następujące formy *collaborative provision*:

- Franczyza (*franchised provision*) to programy autorskie, które są nadzorowane i administrowane przez przyznającego dyplom, a prowadzone przez podwykonawcę. Te same programy funkcjonują u francyzodawcy. Współpraca tego typu jest preferowana w USA, a w Wielkiej Brytanii w przypadkach, kiedy wymagana jest pełna kontrola nad „produktem”. Niestety, franczyza to ogromne obciążenie zasobów francyzodawcy, ponieważ to jego kadra *de facto* prowadzi program u operatora, przygotowując materiały dydaktyczne, egzaminacyjne (często również sprawdzając je), nadzorując prowadzących u operatora. Doświadczonym francyzodawcą był m.in. University of Wales Lampeter<sup>3</sup>.
- Walidacja (*validation*) to programy przygotowane i przedstawione przez operatora, które są uznane za prawdziwe/pełne programy akademickie przez przyznającego tytuł wa-

<sup>1</sup> Rozumianym jako obejmujące całe Wyspy Brytyjskie, ale z częściowo rozdzielonymi i osobno zarządzanymi systemami: angielskim, walijskim i szkockim.

<sup>2</sup> W artykule używane są terminy angielskie, stanowiące trzon dyskursu akademickiego w Wielkiej Brytanii nt. międzynarodowej współpracy akademickiej, budowy programów oraz jakości kształcenia.

<sup>3</sup> Po fuzji w 2011 roku część University of Wales Trinity Saint David.

lidatora, który *de facto* włącza je do swojego *portfolio*, chociaż nie oferuje ich u siebie dla swoich studentów.

- Wspólne programy (*joint awards*) to programy prowadzone wspólnie przez dwie instytucje, kończące się jednym dyplomem, na którym obie instytucje są wymienione jako przyznające jeden tytuł. Taki system preferuje np. Irlandia, gdy prywatna uczelnia nadająca zagraniczne dyplomy pragnie jednocześnie nadawać irlandzki tytuł na podstawie tego samego programu studiów i bez utraty pierwszych uprawnień. Przykładem tego modelu są programy Liverpool John Moores University (LJMU), oferowane przez lokalne college, mające również akredytacje irlandzkiego HETAC<sup>4</sup>.
- Podwójne programy (*dual awards*) to programy prowadzone wspólnie, ale kończące się przyznaniem oddzielnych dyplomów przez każdego z partnerów. W brytyjskim systemie istnieje przekonanie, że takie programy wymagają odbycia okresu studiów u każdego z partnerów. Tak jest też na programie francuskiej ESCP-EAP, gdzie studenci przebywają przez każdy kolejny semestr studiów magisterskich u innego partnera 5-lokalizacyjnego programu, m.in. w Paryżu i Londynie.
- Progresja programowa (*progression* lub *articulation*) to programy przygotowawcze lub częściowe<sup>5</sup>, dzięki ukończeniu których absolwent „podwykonawcy” ma zagwarantowany wstęp na wyższe/pełne programy instytucji oferującej dyplomy. Jest to popularny sposób na przejmowanie studentów międzynarodowych, szczególnie gdy nie ma potrzeby oferowania instytucji partnerskiej żadnego z innych rozwiązań. Polskim odpowiednikiem byłoby przejście studentów z innej instytucji w trakcie studiów i zaliczenie im dotychczasowych wyników wpisem dziekańskim.
- Kształcenie na odległość (*distance learning*), w którym student zobowiązany jest odbyć tylko część zajęć i egzaminów w uczelni (w przypadku *collaborative provision*, w siedzibie operatora). Uznany światowym liderem *distance learning* jest brytyjski Open University.
- „Latająca kadra” (*flying faculty*, zwane również *distributed delivery* – rozrzucone nauczanie) to program prowadzony u operatora, ale u którego całość (lub większość) zajęć i egzaminów prowadzi kadra uczelni przyznającej dyplom. Instytucja partnerska dostarcza wtedy pewne wyspecjalizowane zasoby, a całość zarządzana jest z uniwersytetu. Takie programy prowadzi m.in. Buckinghamshire New University.

Należy zaznaczyć, że w większości przypadków współpraca programowa dotyczy brytyjskich uniwersytetów posiadających uprawnienia dyplomowe (*degree-awarding powers*) oraz szkół (w rozumieniu polskiej ustawy nie są uczelniami) kształcących we własnym zakresie na poziomie trzecim (*tertiary level education*), ale opierając się na niepełnych programach, które można określić jako pod-akademickie, ponieważ nie prowadzą do standardowych tytułów licencjata lub magistra. Niemniej tego typu programy są ujęte w unijnej EQF, dzięki czemu owe szkoły mogą dokonywać udanych naborów w kraju i za granicą, kształcąc do najwyższego możliwego poziomu pod-akademickiego i przekazując swój pro-

<sup>4</sup> Akredytacja irlandzkiej instytucji państwowej otwiera drogę do rekrutacji wewnątrz Irlandii poprzez państwowy system rekrutacyjny oraz ułatwia procedurę wizową dla kandydatów spoza Unii.

<sup>5</sup> Należy pamiętać, że w systemie EQF istnieją pośrednie „dyplomy”: ukończenie pierwszego roku studiów licencjackich uprawnia do *certificate*, drugiego do *diploma*, dopiero po trzecim uzyskuje się *degree* (tytuł). Pierwsze dwa mogą być prowadzone przez instytucje nie mające uprawnień akademickich.

dukt do uniwersytetów. Alternatywą umożliwiającą zatrzymanie studentów jest właśnie uzyskanie praw do prowadzenia programu akademickiego od pełnoprawnego uniwersytetu.

Przypadki współpracy franczyzowej lub walidacyjnej z uczelniami mającymi własne uprawnienia dyplomowe mają miejsce wtedy, gdy brytyjski partner ma luźniejsze podejście do prezentowanej powyżej kategorizacji, lokalny system nie pozwala na istnienie uczelni bez uprawnień (np. w Polsce) lub względy rynkowe dyktują korzystną dla wszystkich kreatywność (franczyza jest za droga, formalne wspólne programy nie zapewniają przewagi konkurencyjnej, za to walidacja daje obu stronom wymiennie większe korzyści).

### **Założenia współpracy walidacyjnej**

Analiza dokumentacji i kultury walidacyjnej, w kwestiach strategicznych, dostarcza standardowych (i raczej sztamkowych) oświadczeń odnośnie do intencji własnych uniwersytetów zainteresowanych walidacjami oraz cech pożądanego partnera.

Założenie #1: działalność walidacyjna u przyznających dyplomy powinna być prowadzona centralnie, ulokowana możliwie najbliżej kluczowych decydentów odpowiedzialnych za rozwój współpracy międzynarodowej i międzyinstytucjonalnej (UoW 2011; OU 2011a). Scentralizowana działalność walidacyjna zapewnia ekonomię skali w zarządzaniu i obsłudze, realizację priorytetów ponad-wydziałowych oraz długoterminową racjonalność, niezależną od zmian na niższych poziomach organizacyjnych. Oczywiście to rozwiązanie ma również wady – o wiele trudniej jest skontaktować się, porozmawiać, negocjować lub renegocjować z wicekanclerzem dużego uniwersytetu, mającego różnorodną współpracę międzyuczelnianą. Praktyka wskazuje, że alternatywny system (uzasadniany posiadaną wiedzą merytoryczną, branżową i długoletnim doświadczeniem), w którym walidacjami zajmują się wydziały, nie sprawdza się, ponieważ propozycje współpracy lub już zbudowane programy stają się ofiarami rozgrywek politycznych, zmian kadrowych lub lokalnych priorytetów. Od roku śledzę nieudane próby wejścia w biznes walidacyjny dokonywane przez kolejny uniwersytet (z południowej Anglii) – większość propozycji jest negowana właśnie na poziomie wydziałów, które w tej instytucji wywalczyły sobie prawo do indywidualnej działalności walidacyjnej, a na których kadra dydaktyczna „kręci nosem” na większość propozycji współpracy, nie dbając o pogarszające się finanse nie tylko swoich jednostek, ale i całej uczelni.

Założenie #2: instytucja walidująca będzie aktywnie wspierać operatora nie tylko w zakresie oferowanych programów, ale i stworzone zostaną systemy szerszej współpracy (CUL 2012; OU 2011a; QMU 2012; UEL 2012). Problemy z realizacją tych ambicji wynikają z obu systemów przedstawionych powyżej. W przypadku scentralizowanego systemu zarządzania walidacjami są to organy administracyjne wyłączone z naukowo-dydaktycznych działań walidującego uniwersytetu, polegające na kadrze z wydziałów (mających swoje priorytety, plany) lub, w razie niedostatku własnych pracowników, outsourcingujące kadrę z innych uczelni. W przypadku obu grup, ich działalność w ramach walidowanych programów nie gwarantuje najwyższej jakości oraz pełnego zaangażowania z racji wielkości i wachlarza innych obowiązków, których realizacja przekłada się na minimalistyczne podejście do codziennych potrzeb operatora zwalidowanego programu. Nawet kiedy walidują wydziały, bardzo często muszą one polegać na zewnętrznej kadrze, ponieważ nie

wpracowano jeszcze odpowiedniego systemu motywującego rdzenną kadre do zaangażowania się w tego typu projekty. Dlatego dzisiejsza społeczność walidacyjna to morze konsultantów (emerytowanych pracowników innych uczelni) oraz oficerów walidacyjnych „na doskok”, czyli aktywnych dydaktyków dorabiających na innych uczelniach, bez włączania do tej działalności swojego własnego uniwersytetu, ponieważ te często domagają się wtedy „janosikowego”.

Założenie #3: potencjalny partner powinien być instytucją o wysokiej renomie i dobrej pozycji rynkowej (CUL 2012; DMU 2009; UWL 2010). To jakże ambitne stwierdzenie stoi w sprzeczności z podstawowym założeniem walidacji: zdobywanie nowych dochodów przez pozyskanie nowych studentów na swoje programy u zewnętrznego operatora. Realia są inne: znaczna część analizy skupia się na zdolności potencjalnego partnera do osiągnięcia znacznych dochodów z opłat walidacyjnych, na niezbędnym wysiłku organizacyjnym walidatora i potencjale danego rynku do dostarczenia pokaźnych grup oraz wynikającego z tego zysku (ekonomia skali). W analizie walidujących uniwersytetów nawet najlepsza polska uczelnia (z wieloma uprawnieniami programowymi, efektami naukowymi, pozyskanymi grantami i dobrą kadra) przegra z kontrapropozycją nadesłaną z Chin lub Indii. Polska oferta to 50 (najwięcej 100) studentów na rok, z pojedynczym naborem, podczas gdy azjatycki konkurent zapewni o wiele więcej studentów (zdolnych jednocześnie udźwignąć wyższą opłatę dyplomową niż Polacy<sup>6</sup>), a do tego może rekrutować kilka razy w ciągu roku<sup>7</sup>. Od dwóch lat śledzę próby uzyskania walidacji MBA przez wschodnioeuropejski uniwersytet z uprawnieniami habilitacyjnymi (kilka uprawnień „kandydata nauk” oraz trzy „doktora nauk”, własne czasopisma naukowe, ogromny trzon kadrowy), który oferuje nabory wysokiej jakości, a przy tym niskie liczbowo, rzędu 30 osób rocznie, i oczekuje niskiej opłaty dyplomowej (do udźwignięcia przez lokalnych studentów), ale nikt nie chce z nim współpracować. Jakość operatora przegrywa z zyskowością przedsięwzięcia.

Dodatkowym czynnikiem są konsultanci, którzy dzięki szerokim i długoletnim kontaktom potrafią „przepchnąć” walidację w instytucji innej niż ww. „o wysokiej renomie”.

Założenie #4: proponowane do walidacji programy powinny być zbieżne z oferowanymi przez uniwersytet (CUL 2012; QMU 2012; UoW 2011; UWL 2010). Analizując podane wcześniej kategorie współpracy, należałoby zadać pytanie: dlaczego dany uniwersytet dokonuje walidacji, a nie oferuje franczyzy, która to właśnie umożliwia operowanie wyłącznie programami prowadzonymi przez uniwersytet partnerski. Oczywiście autorom tego założenia chodzi o prowadzenie walidacji nie tyle w identycznym zakresie, co o niewykroczenie poza zakresy kompetencji programowych, dydaktycznych i naukowych instytucji walidującej<sup>8</sup>. Dzięki temu możliwy jest skuteczny i merytoryczny nadzór nad działalnością operatora. Negatywnym przykładem kwestii zbieżności jest niedawna debata medialna na

<sup>6</sup> Zazwyczaj opłata wynosi od 500 do 1200 GBP za studenta i jest rozłożona na raty odpowiadające liczbie lat studiów. Niższe stawki, wynegocjowane kilka lat temu, są teraz windowane przy renegocjacjach, ponieważ wzrosło zapotrzebowanie brytyjskich uczelni na dodatki i zewnętrznie generowane dochody.

<sup>7</sup> Popularnym rozwiązaniem są trzy lub cztery nabory w ciągu roku. W przypadku trzech, najpopularniejsze są: wrzesień, lutowy i czerwcowy. Dla czterech, miesiące naboru to: wrzesień, grudzień/styczeń (w zależności od długości przerwy świątecznej), marzec/kwiecień, czerwiec/lipiec.

<sup>8</sup> W modelu franczyzowym operator musiałby prowadzić istniejący na uniwersytecie (przykładowy) „BA in Management”, ucząc 100% przedmiotów, bez żadnych zmian w programie ani zawartości. W modelu walidacji może on złożyć wniosek o uznanie „BA in International Management” albo „BSc in International Business” albo „BA in Business Studies”. Wszystkie te programy będą podobne do „BA in Management”, ale nie identyczne (podobieństwa będą sięgać maksymalnie

temat Uniwersytetu w Wales. Uniwersytet ten walidował programy z zakresu *christian studies* oraz chińskiej medycyny naturalnej, nie mając jakiegokolwiek historii ani doświadczenia (kadrowego) w tych dziedzinach (zob. Toynbee 2008; BBC 2010).

Założenie #5: „wyłączność na współpracę z partnerem”. Niektóre walidujące uniwersytety (CUL 2012) chcą uzyskać ekonomię skali we wzajemnych relacjach oraz mieć pewność, że całość wysiłku organizacyjnego, kadrowego i intelektualnego operatora przynosi korzyść oferowanym u niego programom, a więc i walidującemu uniwersytetowi. Dążenie do monopolu w relacjach jest zrozumiałe, niemniej jednak utrudnia ono dalszy rozwój operatora, który dzięki uzyskanej początkowo przewadze konkurencyjnej, chciałby rozszerzyć *portfolio* programów i partnerów<sup>9</sup>, ponieważ:

- pierwotny partner ma niewystarczającą markę, by zdobyć nowe segmenty rynku;
- potencjalni nowi partnerzy mają wyższą renomę na rynku lub w konkretnym segmencie, do którego wejście operatora przyniesie wymierne korzyści obu stronom;
- potencjalni nowi partnerzy mają możliwość nadawania dyplomów, specjalizacji, kwalifikacji, których nie posiada oryginalny walidujący uniwersytet lub których nie chce on walidować;
- lokalny rynek wymaga wachlarza ofertowego z perspektywy dania kandydatowi (klientowi) wyboru walidowanego programu po kątem: postrzegania wartości walidującego uniwersytetu (jego dyplom otrzyma jako absolwent), ceny (jej wysokość u operatora zależy też od wysokości opłaty walidacyjnej pobieranej przez uniwersytet od każdego studenta), długości trwania studiów, części składowych (przedmiotów, pracy dyplomowej itd.), możliwości wniesienia punktów kredytowych uzyskanych gdzie indziej, jakości zajęć i poziomu kadry (na podstawie informacji zwrotnych od aktualnych studentów lub niedawnych absolwentów).

Założenie #6: operator włoży we współpracę swoje najlepsze zasoby i poświęci jej maksimum czasu i uwagi (CUL 2012; OU 2011a; UWL 2010). Jest to logiczne oczekiwanie, jeżeli przyjmiemy za pewnik przekonanie panujące w brytyjskich uniwersytetach, że one „robią wielką przysługę” każdemu partnerowi i bez nich dana instytucja nie osiągnęłaby niczego oraz że dany partner jest organizacją o podobnej lub identycznej racjonalności. W rzeczywistości wielu operatorów to firmy edukacyjne (nie można powiedzieć o nich, że są uczelniami), dla których zwalidowany program to część oferty, która określa pewne minimalne koszty operacyjne, a wykraczanie poza nie wpływa na zmniejszenie zyskowności. W praktyce operatorzy oszczędzają na kadrze, zatrudniając jak najwięcej na umowy zlecenia (ich lokalne odpowiedniki), minimalizując zasoby biblioteczne<sup>10</sup> lub IT, a o badaniach i publikacjach nie ma mowy, ponieważ nikomu nie są potrzebne i są bardzo kosztowne.

Założenie #7: „walidowane programy powinny być prowadzone w języku angielskim” (UoW 2011; OU 2011a). Do 2010 roku prowadzenie programów w języku lokalnym było popularne. Późniejsze kontrole QAA zakwestionowały skuteczność procedur nadzoru ze

30–40% przedmiotów). Uniwersytet ma jednak nadal wystarczające kompetencje, by nadzorować każdy z tych programów, a operator może uruchomić taki, który spotka się z pozytywną reakcją rynku.

<sup>9</sup> Równocześnie operator nie chce tracić programów zwalidowanych przez pierwszego partnera uniwersyteckiego z racji niskich kosztów transakcyjnych.

<sup>10</sup> W 2010 roku wizytowałem *college* mający 600 studentów na trzech programach, posiadający jedynie 300 pozycji książkowych, z czego większość stanowiły nieaktualne podręczniki kupione na wyprzedających w Indiach, z widocznymi ostrzeżeniami wydawcy „Nie do sprzedaży/wykorzystania poza Indiami, Pakistanem i Nepalem”.

strony brytyjskiego partnera, chociaż niektórzy radzili sobie, znajdując naukowców danej narodowości pracujących w Wielkiej Brytanii i polegając na ich anglojęzycznej recenzji lokalnych materiałów dydaktycznych oraz egzaminacyjnych. Istnieje przekonanie, że liczba zwalidowanych programów obcojęzycznych będzie malała z roku na rok wraz ze wzrostem zainteresowania tym segmentem ze strony QAA. Wzrost walidacji obcojęzycznych może nastąpić tylko w segmencie programów powiązanych ze sprawami narodowościowymi w samej Wielkiej Brytanii – przykładem jest University of Wales, walidujący programy prowadzone w języku walijskim, formalnie uznanym za narodowy (pierwszy, równoległy do angielskiego) język Walii.

Założenie #8: „płaci operator”<sup>11</sup>. Ponieważ walidacja to biznes, jednym z podstawowych założeń współpracy jest przeniesienie wszelkich jej kosztów na operatora. Stąd tak ostra selekcja partnerów na wejściu, gdy pierwszy etap (zapytanie ofertowe, o czym dalej), jest jeszcze relatywnie niedrogi i odrzucenie propozycji współpracy na tym poziomie nie powoduje wymiernych strat oraz nie zagraża stabilności finansowej aplikanta. Późniejszy proces walidacji obciążony jest znacznymi kosztami, głównie osobowymi, oraz transportem, z racji wizyt kontrolnych u partnera, w których bierze udział (z reguły) kilka osób podróżujących środkami lokomocji o wysokim standardzie<sup>12</sup> oraz oczekujących dobrych hoteli i obsługi na międzynarodowym poziomie. Wtedy to do walidacji dochodzą koszty operacyjne: coroczna kilkusobowa wizyta kontrolna osób odpowiedzialnych za nadzór merytoryczny nad programem – analizują wtedy materiały dydaktyczne, egzaminy, odpowiedzi, przepytują kadre i studentów. W przypadku operatorów mających kilka naborów w roku (a tym samym kilka punktów graduacji) tych wizyt jest odpowiednio więcej. Sama opłata dyplomowa (finansowy cel walidacji ze strony angielskiej) jest albo chowana w czesnym (sprawa rozliczeń i wysokości dotyczy wtedy wyłącznie operatora i walidatora) albo jawna, dodawana do czesnego (wtedy student przekazuje *de facto* opłatę dyplomową Brytyjczykom za pośrednictwem operatora lokalnego, często wpłacając ją na osobne konto, inne niż czesne).

### ***Due diligence* w procesie walidacji**

Każdy z brytyjskich uniwersytetów prowadzi własny system walidacji instytucji partnerskich, niemniej można sprowadzić ciąg procedur kontrolnych prowadzących ku walidacji pierwszego programu do czterech głównych etapów<sup>13</sup>:

<sup>11</sup> To założenie akurat rzadko jest upubliczniane w oficjalnych dokumentach (pisze o tym np. QMU), analizach, a aspirujący partnerzy dowiadują się w trakcie wymiany informacji o warunkach i stawkach za współpracę.

<sup>12</sup> Brytyjskie uniwersytety, jak wszystkie zachodnie korporacje, mają listy „zaufanych” przewoźników i np. nie zgodzą się, by ich delegacja leciała do kraju aplikanta „taniami” liniami lub lokalnym przewoźnikiem o złej renomie. Chodzi nie tyle o koszt (płaci przecież aplikant), ale o bezpieczeństwo podróżujących, standard podróży oraz terminowość przelotów.

<sup>13</sup> Przedstawione w tym rozdziale wymogi mają charakter poglądowy. Planując współpracę, należy pamiętać, że każda uczelnia ma swoje procedury oraz wymaganą dokumentację wraz ze specjalnym formatowaniem zarówno wniosków, jak i załączników.

Etap #1: zapytanie ofertowe.

Do niedawna pierwszy etap walidacji był dla uczelni brytyjskich *stricte* pasywny, ponieważ nie szukały one nowych partnerów, czekając aż chińskie, malezyjskie czy brazylijskie szkoły skontaktują się z nimi same. Dopiero globalny kryzys zaczął przełamywać to lenistwo – bojąc się o swoje budżety, coraz więcej uczelni tworzy specjalne jednostki lub stanowiska, których zadaniem jest aktywne wyszukiwanie potencjalnych partnerów (na efektywność tych działań trzeba będzie poczekać dwa, trzy lata).

Na pierwszym etapie, w zapytaniu oczekiwanym przez większość uczelni, należy umieścić:

- krótki opis systemu edukacyjnego w danym państwie, wraz z takim skontekstualizowaniem go dla Brytyjczyków, by zrozumieli wszelkie uwarunkowania formalno-prawne działań akademickich i organizacyjnych w kraju aplikanta. W przypadku wniosku z Polski takie specyficzne informacje dotyczyłyby m.in.: wymogu posiadania uprawnień przez każdą uczelnię, dwuletnich studiów magisterskich (w Wielkiej Brytanii nadal trwają rok), wytłumaczenia, czym są studia jednolite lub minima programowe i kadrowe;
- krótki opis potencjalnego partnera: status prawny<sup>14</sup> wraz z wyjaśnieniem (np. co to znaczy „niepubliczna”), status finansowo-podatkowy, osiągnięcia (ale tylko te, które Brytyjczycy mogą zrozumieć<sup>15</sup>). Często wymagany jest także ogólny opis systemu *corporate governance* szkoły oraz jej jednostek;
- proponowany zakres współpracy, tzn. listę programów, które byłyby walidowane (wraz z uzasadnieniem), krótką analizę rynku, strategię rekrutacyjną, uwarunkowania finansowe współpracy. Do tego potrzebne jest zwykle wstępne uzasadnienie zdolności realizacji, w szczególności zasobów infrastrukturalnych, kadrowych, IT i bibliotecznych<sup>16</sup>;
- już na tym poziomie niektóre uniwersytety (np. UoW 2011) oczekują dwojakiej analizy strategicznej: jak proponowana współpraca wpasowuje się w strategiczne plany partnera (Brytyjczycy wiedzą, że strategicznie umocowana współpraca będzie miała oddźwięk w lepszej alokacji zasobów itd.) oraz jak propozycja ma się wpasować w priorytety strony angielskiej (a więc oczekują, że autor propozycji przeczyta ich własne dokumenty, dokonując tym samym pewnej formy *due diligence* vis-à-vis strony angielskiej).

Brytyjskie uniwersytety bardzo rzadko oferują dostęp do osoby kontaktowej, która wzięłaby na siebie ciężar przygotowania pierwszego wniosku<sup>17</sup>. Ta pasywność uniwersytetów przekłada się na podejście do pierwszych kontaktów, ponieważ na tym etapie bardzo dużo propozycji jest odrzucanych. Winą za ten stan można obarczyć Brytyjczyków, którzy udo-

<sup>14</sup> Bez celowych przeinaczeń, np. tłumaczenia „szkoła wyższa” na „university”. O niedociągnięciach w nowej polskiej Ustawie, pozwalających na celowe i kreatywne nadinterpretacje, pisałem w grudniowym „Forum Akademickim” (zob. Duszyński 2011b).

<sup>15</sup> W kontekście polskim – akcentowanie habilitacji i różnicowanie typów profesury może utrudnić zrozumienie, zamiast poprawić obraz instytucji.

<sup>16</sup> Na tym etapie brytyjskie uniwersytety próbują odsiać świeżo powstałe instytucje, które działają w wynajętych pomieszczeniach i nie mają jakiegokolwiek własnej kadry dydaktycznej.

<sup>17</sup> Pozytywnym przykładem odchodzenia od tej postawy jest University of East London, który wyznacza „lidera” do każdego proponowanego projektu jeszcze przed napisaniem wstępnej propozycji.



stępują na swoich stronach formularze wnioskowe opisane niekiedy bardzo ogólnikowo lub wcale, a wymagają one przedstawienia propozycji współpracy w kontekście brytyjskiego systemu szkolnictwa wyższego, z wykorzystaniem znanej (głównie) Brytyjczykom terminologii. Chińczyk, Polak, Ukrainiec lub Peruwiańczyk staje wtedy przed bardzo trudnym zadaniem – ma opisać swoją szkołę, potrzeby i propozycje w taki sposób, by czytający Brytyjczyk mógł zrozumieć realia odległego (kulturowo, historycznie, prawnie) kraju.

Właśnie dlatego, już na tym etapie, sukcesy święcą konsultanci, z reguły Brytyjczycy, którzy takich wniosków napisali już kilkanaście/kilkadziesiąt i mogą błyskawicznie pisać kolejne metodą kopiuj/wklej, a także czują się świetnie w terminologii akademickiej, ponieważ pracowali w tym środowisku kilka dekad. Dodatkowo, ci sami konsultanci stają się osiłą kontaktów, dzięki czemu oceniający wniosek Brytyjczyk nie musi komunikować się z lokalnym pomysłodawcą nie zawsze znającym angielski na wystarczającym poziomie.

Na tym etapie odrzucanych jest najwięcej wniosków, co minimalizuje wydatki ponoszone przez nieodpowiedniego do współpracy operatora oraz nie naraża brytyjskiego uniwersytetu na zbędne zaangażowanie organizacyjne.

#### Etap #2: wniosek o walidację uczelni.

Oddzielna aprobata szkoły partnerskiej jako instytucji ma sens, ponieważ upraszcza późniejszą współpracę między walidatorem a operatorem – ten drugi może w przyszłości składać wyłącznie wnioski o walidację kolejnych programów. Znamy zresztą ten system z Polski.

Dopiero na tym etapie walidator dokonuje analizy formalnoprawnej oraz finansowej partnera, najczęściej angażując firmę prawniczą z kraju pochodzenia wnioskodawcy, jednocześnie kontaktując się z lokalnymi ministerstwami oraz konsultując z dostępnymi *country experts*. Na tym etapie koszty ponosi zarówno walidator (swojego *due diligence*), jak i wnioskodawca, zmuszony do przedstawienia dużej liczby dokumentów i zaświadczeń wraz z tłumaczeniami.

Na drugim etapie należy przedstawić:

- znacznie poszerzony opis potencjalnego partnera: status prawny instytucji wraz z wyjaśnieniem (należy dołączyć poświadczony tłumaczenia dokumentów, np. aktu założycielskiego, zgody ministerialne), status jako firmy (jeżeli dotyczy), a w szczególności dane wspólników, spółek zależnych oraz zobowiązań ciążących na wszelkich formach powiązanych z wnioskodawcą;
- dokumentację na temat statusu finansowo-podatkowego, stanu finansów instytucji (najczęściej wymagane są dokładne budżety za ostatnie 3 lata wraz z opisami), uzyskanego zewnętrznego finansowania (np. granty i ich rozliczenie) oraz ubezpieczenia instytucji;
- opis spraw sądowych dotyczących instytucji jako formy prawnej (aktualne, przeszłe wyroki lub toczące się sprawy) oraz jako uczelni (kwestii prawnych w relacjach ze studentami, w szczególności dotyczących problemów, pozwów<sup>18</sup>);
- dokumentację dotyczącą posiadanej infrastruktury, systemów, praw autorskich, kwestii pracowniczych (prawo pracy, typy umów i kategoryzacje pracowników);

<sup>18</sup> Konflikty uczelni ze studentami, pracownikami lub zewnętrznymi podmiotami są obiektem dogłębnej analizy, ponieważ mogą ujawnić wiele skryżniętych problemów potencjalnego partnera.

- dokładny opis systemu *corporate governance* szkoły oraz jej jednostek: strukturę organizacyjną wraz z opisem sposobów sprawowania władzy, uprawnień decyzyjnych oraz, co ważne w brytyjskiej kulturze akademickiej, ulokowanie i uprawnienia ciał kolegialnych oraz grup (centrów) menedżerskich wraz z jednostkami i osobami odpowiedzialnymi za potencjalną współpracę. W tym przypadku należy również uwzględnić tłumaczenia lokalnych realiów, m.in. wynikających z przepisów (wraz z ich prawidłowym sformułowaniem w języku angielskim<sup>19</sup>);
- dokładny opis posiadanych uprawnień programowych, wraz z ich międzynarodowymi odpowiednikami;
- opis, wraz z liczbami i statystykami, społeczności studenckiej i absolwenckiej;
- wszelkie możliwe zaświadczenia akademickie: przebyte akredytacje, kontrole ministerialne lub inne, opis aktualnych programów partnerskich (wraz z opisem partnerów, ich statusu<sup>20</sup>).

Na tym etapie wnioskodawca przedstawia również swoją dogłębną charakterystykę akademicką, ponieważ teraz oceniana jest już zdolność operatora do „udźwignięcia” nowego programu:

- dokładny opis infrastruktury akademickiej oraz wspomagającej: budynki (w tym sale wykładowe i ćwiczeniowe, laboratoria) oraz akademiki, sale gimnastyczne itd.;
- dokładny opis systemów dydaktycznych (systemy IT, zasoby biblioteczne, platformy *e-learningowe*, przydatne projekty naukowe, komercyjne);
- zasoby kadrowe, zarówno akademickie (dydaktyczno-naukowe), jak i administracyjne (pracujące bezpośrednio ze studentami i inne, np. ochrona, wsparcie techniczne). Szczególny nacisk jest położony na opisanie stosunku pracy kadry dydaktycznej. Wysoko oceniani są wykładowcy na pełnym etacie (*full-time*)<sup>21</sup>.

Coraz częściej wymagane jest również przedstawienie:

- szerzej rozpisanej propozycji współpracy (proponowane programy, zakres, proponowane warunki itd.);
- korzyści dla obu stron (a więc najczęściej wyolbrzymienie korzyści dla strony brytyjskiej z wejścia do danego kraju/miasta) oraz opisanie „niesamowitych” korzyści dla operatora z wdrożenia brytyjskich systemów, niezbędnych do realizacji walidowanego programu;
- jednostki organizacyjnej odpowiedzialnej za współpracę na poziomie uzyskanych później programów.

Analizując powyższe wymogi, logiczne jest, że nie można szarżować z ogromnymi planami (pragnieniami) walidowania kilku lub kilkunastu kierunków – należy raczej wybrać (lub stworzyć) dobrą jednostkę, która zrobi odpowiednie wrażenie na stronie brytyjskiej i w niej

<sup>19</sup> A nie, jak się zdarza, w języku „amerykańskim”, wraz z używaniem amerykańskiej terminologii. Przykładem może być tłumaczenie „wydziału” na amerykański „college” (a nie brytyjski „faculty”), gdy „college” w Wielkiej Brytanii najczęściej oznacza małą prywatną instytucję bez uprawnień, która często właśnie stara się o walidację.

<sup>20</sup> Zwykle uniwersytet analizujący potencjalną współpracę będzie kontaktował się z innymi partnerami, by wy badać ich doświadczenia.

<sup>21</sup> Najgorszą rzeczą, jaką można zrobić ze strony polskiego wnioskodawcy, to rozpisać się na temat „pierwszego” i „drugiego” etatu – dla Brytyjczyków to całkowita abstrakcja i jest prawdopodobne, że odbiorą wiczenie samodzielnego na drugim etacie jako próbę bezpodstawnego przypisania sobie profesora, który *de facto* zatrudniony jest gdzie indziej.

osadzić pierwszy proponowany program lub dwa. Jest to tym ważniejsze, że owa jednostka reprezentacyjna staje się obiektem analizy i punktem kontaktu do dalszych działań.

Na tym etapie odbywają się pierwsze wizyty Brytyjczyków u partnera. Ich formalnym celem jest potwierdzenie danych zawartych we wniosku oraz nawiązanie kontaktów z pracownikami aplikanta. Dodatkowo, goście mają za zadanie ocenić realny potencjał wnioskodawcy – informacje zawarte we wniosku, jak i reprezentujące instytucje kierownictwo to tylko część zasobów, które będą wspierały walidowany program. Ocenieni zostaną również wdrażający przyszłą walidację – dziekani, administratorzy wydziału (lub jednostki odpowiedzialnej), dostępna kadra (np. dzięki niewinnym konwersacjom w kafeterii lub na korytarzu). Przepytani zostaną również przypadkowi studenci.

Podczas wizyt i w ramach bieżących kontaktów między instytucjami możliwa jest korekta niewielkich błędów i niedociągnięć we wniosku, jak również jego uaktualnianie (w przypadku znacznych zmian, np. przebytych tymczasem akredytacji, nabycia nowych budynków, pozyskania nowych zasobów dydaktycznych). Niemożliwe są natomiast korekty dużych kłamstw, celowych przeinaczeń lub przypadki nieprofesjonalnego potraktowania delegatów.

Ten etap prac otwiera wielkie pole dla konsultantów potrafiących przekonwertować realia kraju i organizacji aplikującej na brytyjską kulturę i standardy akademickie. Są to ludzie, którzy mówiąc „nie” na różne pomysły, aspekty lokalnej kultury lub rozwiązanie organizacyjne, wiedzą dobrze, co może zaakceptować brytyjski uniwersytet. Jednocześnie informują oni aplikanta o realiach przyszłej współpracy, tym samym kładąc podwaliny pod sprawniej działającą organizację, mającą obsłużyć zwalidowany program. Pozostając w cieniu podczas oficjalnych wizyt Brytyjczyków, konsultanci mają możliwość wspierania lokalnego kierownictwa i/lub kontrowania potencjalnych błędów lub nieporozumień, jakie mogą wyniknąć na tym etapie relacji między poznającymi się instytucjami.

### Etap #3: wniosek o walidację programu.

Aprobata instytucji pozwala przejść do kolejnego etapu. Trzeci wniosek dotyczy już wyłącznie programu. W jego skład wchodzi:

- dokładne nazewnictwo programu, zawierające tytuł (prawidłowy w kontekście brytyjskim), typ (np. BA lub BSc dla programu licencjackiego), poziom (licencjacki, magisterski, inny, wraz z umocowaniem w brytyjskim systemie kwalifikacji);
- opis (ogólny + wizja, cele kształcenia, sylwetka absolwenta itd.);
- uzasadnienie rynkowe programu: jego przydatność dla instytucji (wsparte danymi z analizy rynku), korzyści dla studentów oraz uczelni walidującej, wpisanie go w instytucję lub jednostkę prowadzącą;
- dokładny opis efektów kształcenia (zob. Duszyński 2011a), wsparty tabelami EK dla programu i każdego z przedmiotów, podzielony na kluczowe opisy (*subject benchmark statements*) według kategorii stosowanych przez Quality Assurance Agency (QAA)<sup>22</sup>;

<sup>22</sup> <http://www.qaa.ac.uk>

- struktura programu rozpisana jak najdokładniej (przedmioty, godziny z podziałem na typ prowadzonych zajęć, kredyty, prowadzącego itp.), biorąc pod uwagę specyfikę brytyjską, np. inne kredyty niż ECTS<sup>23</sup>, poziomy (Duszyński b.d.w.);
- warunki przyjęcia kandydata na program, corocznej progresji oraz ukończenia, wraz z określeniem warunków przedwczesnego zakończenia nauki oraz wynikający z tego dyplom pośredni<sup>24</sup>;
- opis metod dydaktycznych: rozpisana typologia zajęć, sposoby oceniania i metody gwarantujące pracę własną studenta. Najważniejsze różnice w porównaniu z podejściem polskim to: unikanie pasywnych wykładów oraz wymuszona ich redukcja z roku na rok wraz z przejściem na bardziej praktyczne i interaktywne metody zajęć, nacisk na interakcję z wykładowcą, unikanie testów (uniemożliwiających studentowi wykazanie się czymś innym niż dobrą pamięcią) oraz dobrze postrzegane kreatywne sposoby oceniania (zob. Duszyński 2011a).

Pierwszy z największych segmentów wniosku programowego stanowią dokładne sylabusy, segregowane według semestru i roku (poziomu) studiów. Formatowanie sylabusów różni się w zależności od uczelni (niektóre mają swoje wymyślne formaty), ale muszą one zawierać: nazwę kursu, kredyty, prowadzącego, opis, zawartość tematyczną (im dokładniejsza, tym lepsza), efekty kształcenia dla kursu, sposób oceniania (typologia i podział procentowy według typu), literaturę, często dzieloną na podstawową (*core*) oraz dodatkową (*supplementary*)<sup>25</sup>. W tym miejscu należy wspomnieć, iż przygotowanie listy literatury zawiera pewne niebezpieczeństwa: po pierwsze, powinna ona być nowoczesna z perspektywy zachodniej oraz reprezentować dobre standardy (a więc bibliografia musi zawierać rozpoznawalne pozycje zachodnie); po drugie, musi być cała w języku angielskim (zob. założenie #7 powyżej) i nie można stosować materiałów w języku lokalnym jako oficjalnych materiałów programu *de facto* angielskiego<sup>26</sup>.

Drugim największym segmentem są CV kadry, która ma prowadzić zajęcia. Brytyjska uczelnia nie zwaliduje programu bez obsady wykładowców, którzy zagwarantują dostarczenie wiedzy na odpowiednim poziomie oraz których można „sprawdzić” przed podjęciem decyzji. Oczywiście bardzo rzadko aspirujący do walidacji partner gotów jest przedstawić obsadę do wszystkich przedmiotów, ale wtedy wystarczy opisać racjonalny i rozłożony w czasie program doboru brakujących wykładowców<sup>27</sup>. Dobór kadry to wyzwanie samo w sobie, ponieważ siła zasobów ludzkich uczących w języku ojczystym bardzo rzadko przekłada się na te same kompetencje w języku angielskim. W procesie oceny mniejsze

<sup>23</sup> Brytyjskie kredyty liczone są na ogólnej zasadzie 2 UK do 1 ECTS, a przedmioty z reguły mają po 5, 10, 15 i 20 kredytów brytyjskich. W moich wnioskach stosuję również przelicznik: polski przedmiot 45-godzinny to 15 kredytów UK, a nasza „sześćdziesiątka” to angielskie 20 kredytów.

<sup>24</sup> Zob. przypis 5.

<sup>25</sup> Ta klasyfikacja będzie potem miała konsekwencje finansowe, ponieważ związanie się z konkretnymi podręcznikami oznacza potrzebę ich zakupu dla studentów. W przypadku materiałów *core* niezbędne będzie kupienie większej ich liczby, by były dostępne dla grupy; w przypadku materiałów *supplementary* wystarczy jedna/dwie kopie w czytelnym, co pozwala na pozyskanie szerszej ich gamy lub tolerancję dla wyższych kosztów niektórych z nich.

<sup>26</sup> Podobnie niebezpieczne jest naleganie lokalnych profesorów, by umieszczać ich podręczniki w bibliografii. Bardzo często komentarz Brytyjczyków będzie prosty i przewidywalny: „W czym jesteś lepszy od największych gwiazd międzynarodowej nauki w tej dziedzinie, żeby stosować twój, a nie uznany na całym świecie podręcznik?”. Ego jednostek może zagrozić całemu przedsięwzięciu.

<sup>27</sup> Tworząc system, w którym Brytyjczycy są włączeni w proces oceny i aprobaty kandydatów.

znaczenie mają stopnie profesorskie i setki publikacji w nieznanym Brytyjczykom lokalnych czasopismach, natomiast doświadczenie akademickie (lub branżowe) na zachodzie, publikacje w rozpoznawalnych czasopismach oraz udział w międzynarodowych konferencjach już robią wrażenie. Niemniej Brytyjczycy będą się koncentrowali na umiejętności prowadzenia zajęć w ich systemie i po angielsku, więc często okazuje się, że kadra prowadząca program zwalidowany różni się od takiego samego w języku ojczystym – po pierwsze, Brytyjczycy nie mają minimalnego progu doktoratu do prowadzenia zajęć, dzięki czemu są otwarci na magistrów (czy posiadaczy tytułu MBA) z dobrym doświadczeniem dydaktycznym lub przemysłowym; po drugie, akceptują pozyskiwanie odpowiednio wykwalifikowanej kadry spoza instytucji i nie są zainteresowani masowaniem ego instytucjonalnych „gwiazd”, niezdolnych udźwignąć ich wymagań lub komunikować się skutecznie po angielsku.

Trzecim i zarazem ostatnim popularnym segmentem wniosku jest dokumentacja *quality assurance*, czyli rozpisane procedury jakościowe: sposoby podejmowania decyzji, przepływ informacji, ścieżki skarg i zażaleń, procedury dyscyplinarne i odwoławcze, system oceny i motywacji pracowników, systemy ewaluacji studenckich (oraz sposoby reakcji na jego wyniki).

Analiza wniosku programowego trwa od dwóch do sześciu miesięcy, w zależności od procesu organizacji walidacji na danym uniwersytecie, liczby konkurencyjnych wniosków/projektów, jak również pory roku<sup>28</sup>.

Konsultanci mają ogromny wpływ na kształt i zawartość skutecznego wniosku programowego, ponieważ nie tylko dysponują doświadczeniem uniwersyteckim, ale (najczęściej) mogą dokonywać porównań z podobnymi lub identycznymi projektami składanymi gdzie indziej. Wydane na tychże specjalistów pieniądze są gwarancją udanego przejścia wniosku przez analizę brytyjskiego uniwersytetu – czytający zobaczą znane sobie terminy, wiosek będzie rozpisany „pod nich”, a wszelkie uzasadnienia będą miały sens z perspektywy brytyjskiej.

#### Etap #4: walidacja programu.

Przeanalizowany i zaakceptowany wniosek o walidację programu prowadzi do wizyty komisji programowej oraz najważniejszego w całej procedurze *validation event*. Można by się spodziewać, że przy tak dużym wysiłku poniesionym do tej pory przez obie strony, walidacja programu byłaby wydarzeniem symbolicznym. W przypadku walidacji pierwszego programu nie ma nic dalszego od prawdy, ponieważ na tym poziomie brytyjski partner ostatecznie utwierdza się w słuszności podjętej decyzji o współpracy. Oznacza to dwie rzeczy: w przypadku jakiegoś niedopatrzenia lub negatywnego wydarzenia można jeszcze utracić szansę na pierwszą walidację, za to w przypadku następnych jest łatwiej, ponieważ odbywają się w bardziej przyjaznej i tolerancyjnej atmosferze (niższe koszty transakcyjne).

Delegacja brytyjska to z reguły od 4 do 7 osób: przedstawiciel kierownictwa (jeżeli jest ono zaangażowane w działalność walidacyjną), administrator procesu (pracownik dbający o dokumentowanie całości wydarzeń) oraz specjaliści programowi (osoby o znaczącym

<sup>28</sup> Okres wakacyjny w Wielkiej Brytanii to czas martwy dla większości działań akademickich. Podobnie jest z sesjami egzaminacyjnymi w każdym semestrze oraz z przerwami świątecznymi. Ponieważ wniosek programowy wymaga oceny merytorycznej specjalistów z danej dziedziny, musi czekać, aż będą oni dostępni.

stażu dydaktycznym, administracyjnym oraz osiągnięciami w dyscyplinie). Ich podstawowym zadaniem jest zweryfikowanie informacji zawartych we wniosku, potwierdzenie na miejscu wszelkich faktów oraz zobowiązań przedstawionych przez aplikującego operatora. Wizyta trwa dwa, trzy dni, w zależności od połączeń komunikacyjnych, zdolności organizacyjnych operatora oraz wątpliwości Brytyjczyków.

Delegaci podczas swojej wizyty koncentrują się na:

- sprawdzeniu infrastruktury i zasobów pod kątem zdolności realizacji programu – nie interesują się salami gimnastycznymi lub akademikami, ale wyłącznie salami wykładowymi, laboratoriami, biblioteką, pokojami do nauki, z których będą korzystać studenci walidowanego programu. Należy również pamiętać, iż w delegacji będą inne osoby niż te, które mogły odwiedzać aplikanta przy poprzednich okazjach, a więc część prezentacji musi zostać powtórzona;
- spotkaniach z kierownictwem (ściślej, jak i w jednostce prowadzącej program), by utwierdzić się w przekonaniu, że walidowany program będzie odpowiednio wspierany podczas jego istnienia oraz, że operator ma odpowiednio kompetentnych administratorów, zdolnych dostarczyć wszelką dokumentację w formacie i trybie wymaganym do sprawnego współdziałania obu instytucji<sup>29</sup>;
- spotkaniach z kadrą, by potwierdzić ich kwalifikacje do prowadzenia zajęć (w tym językowe) oraz by sprawdzić ich poziom zaangażowania w tworzenie tego nowego, międzynarodowego i międzyuczelnianego produktu akademickiego o dosyć wysokim ryzyku;
- spotkaniach z aktualnymi studentami (jeżeli są), by potwierdzić panujące w instytucji rozwiązania dotyczące organizacji dydaktyki oraz jakości usług i wsparcia administracyjnego.

Największe niebezpieczeństwa dla udanego zakończenia wizyty walidacyjnej skupiają się wokół zasobów ludzkich aplikanta. Można do nich zaliczyć: nieobecność kierownictwa (odczucie, że nie są zainteresowani współpracą), nieprzygotowanie reprezentacji aplikanta do rozmów, nieobecność kluczowej kadry „firmującej” nowy program lub ich nieprzygotowanie (nieznajomość programu, miejsca i uzasadnienia swoich przedmiotów itd.) oraz, często decydujący o porażce, niski poziom znajomości angielskiego. Z powyższego opisu wynika, że *validation event* to dobrze zaplanowany i perfekcyjnie wykonany *show*, akcentujący wszystko co najlepsze u operatora, a minimalizujący lub całkowicie ukrywający jakiegokolwiek słabości lub niedociągnięcia.

Podczas tej najważniejszej wizyty konsultanci pozostają w cieniu. Ponieważ są nieformalnymi doradcami operatora, nie biorą udziału w żadnych spotkaniach, zarówno formalnych, jak i nieformalnych, budujących relacje międzyludzkie. Niemniej to oni odpowiadają za szybkie reakcje na jakiegokolwiek problemy, instruując reprezentantów operatora o tym, jak i co mają powiedzieć lub zrobić, by zatuszować niedociągnięcia. Niektórzy posuwają się tak daleko, że jeszcze przed przybyciem Brytyjczyków organizują próbne *events*, na których omawiana jest całość możliwych zagadnień. Oczywiście zdarza się, że zarówno

<sup>29</sup> Każdego roku należy dostarczyć kilkaset stron dokumentacji, dane na temat studentów, ich postępów, zawartość egzaminów, oceny. Wszystko to musi być sformatowane według systemu walidatora, bez względu na kulturę organizacyjną i systemy operatora. Osobiście poświęcałem tydzień każdego roku na samo przekonwertowanie polskich ocen na system brytyjski (oceny procentowe) oraz na odpowiednie ich zakwalifikowanie w progi dyplomowe.

konsultanci, jak i delegacja brytyjska spotkają się w hotelu lub na pokładzie samolotu – jeżeli się dobrze znają, nie robi się tajemnicy ze swojej roli<sup>30</sup>.

## Podsumowanie

Proces walidacji, od pierwszego kontaktu ze strony aplikanta do udanego odbycia *validation event* i otrzymania potwierdzenia o rozpoczętej współpracy programowej, to okres trwający od 6 do 12 miesięcy. Długość procedury zależy od momentu pierwszego kontaktu, perspektywy cyklu roku akademickiego, systemu walidacyjnego brytyjskiego uniwersytetu, liczby aktualnych oraz analizowanych projektów u walidatora, jakości przedstawionej dokumentacji oraz organizacji kandydującego operatora.

Przeciętny koszt procedury walidacyjnej to 10 000 – 20 000 GBP<sup>31</sup>. W przypadku zaangażowania konsultantów potrafiących zapewnić niemal stuprocentową pewność walidacji, należy liczyć się z dodatkowym wydatkiem rzędu 8000 – 15 000 GBP. Dociekliwi finansisci powinni doliczyć, ważną chociażby z perspektywy kosztów alternatywnych, wartość pracy zespołu przygotowującego całość dokumentacji oraz wysiłki operatora zmierzające do godnego przyjęcia delegacji brytyjskich.

Walidacja pozostaje metodą zapewniającą najwięcej swobody w budowie i pozyskaniu programu, który poprawi konkurencyjność operatora, pozwoli na wykorzystanie lokalnych zasobów oraz pozostawi operatorowi wolną rękę we wszystkim poza spełnianiem wymogów walidatora odnośnie do programu. Procedura walidacyjna wymusza konwersję mentalną aplikującej instytucji i wdrożenie brytyjskiego podejścia do szkolnictwa wyższego, co w wielu krajach okazuje się pozytywnym bodźcem pro jakościowym, poprawiającym funkcjonowanie wszystkich systemów operatora – Brytyjczycy do dziś tworzą wiele aspektów akademickiego *best practice*. Gotowość wdrożenia więcej niż minimum procedur bardzo często ma pozytywny wpływ na pozycję rynkową operatora, a na pewno poprawia jakość jego systemów i usług akademickich oraz wymusza rozwój kadry.

Nawet w przypadku tak problematycznego partnera walidacyjnego, jakim okazał się University of Wales, zwalidowane instytucje nie mogą mieć powodów do narzekania:

„[Współpraca była] znakomita i zaowocowała znacznym podniesieniem poziomu nauczania. Wszystkie egzaminy licencjackie i magisterskie sprawdzane są nie tylko przez dwóch pracowników uczelni, lecz także przez zewnętrznego egzaminatora z Walii. Zwykle na uczelniach profesor może podjąć arbitralną decyzję w kwestii oceny, w tym przypadku tak nie jest. Nie ma żadnych egzaminów ustnych, a wszystkie prace pisemne szkoła musi trzymać jeszcze trzy lata po otrzymaniu dyplomu przez studenta. To Walijczycy wymogli też, by studenci zmuszani byli do regularnej pracy, zamiast tradycyjnego kucia przed sesją. Ocena końcowa z przedmiotu musi się opierać na ocenach częściowych, więc w ciągu roku organizowany jest szereg sprawdzianów. Wszystko po angielsku, by do prac mieli dostęp także kontrolerzy z Walii” – Rektor Uczelni Łazarskiego (Pszczółkowska 2011).

<sup>30</sup> Te nieformalne kontakty to dodatkowa zaleta brytyjskich konsultantów, potrafiących dotrzeć do najwyższego decydenta w dowolnym momencie oraz otrzymać kluczowe informacje, zanim opuszczą one biura walidatora.

<sup>31</sup> Na podstawie moich doświadczeń z walidacjami, oczekiwań Brytyjczyków oraz realnych kosztów podróży. Ważnym czynnikiem jest odległość, kształtująca wysokość kosztów transportu delegacji. W przypadku walidacji w Europie, dzięki tańszemu połączeniom i korzystnej gamie ofertowej hoteli, koszt można obniżyć do 5000 GBP.

## Literatura

### **BBC 2010**

*University of Wales 'on the fringes' claims AM* (<http://www.bbc.co.uk/news/uk-wales-11887001> [dostęp 9.10.2011]).

### **CUL 2012**

*Policy on Validation*, City University London (<http://www.city.ac.uk/about/education/academic-services/validation-and-partnerships/validation> [dostęp 16.01.2012]).

### **DMU 2009**

*Guide to Managing collaborations*, De Montfort University ([http://www.dmu.ac.uk/Images/DAQ-guide-10-managing-collab-prov-Jan09\\_tcm6-42324.pdf](http://www.dmu.ac.uk/Images/DAQ-guide-10-managing-collab-prov-Jan09_tcm6-42324.pdf) [dostęp 20.12.2011]).

### **Duszyński M. 2011a**

*Efekty kształcenia – perspektywa brytyjska*, „Nauka”, nr 1.

### **Duszyński M. 2011b**

*W akademickiej lidze mistrzów?*, „Forum Akademickie”, nr 12.

### **Duszyński M. b.d.w.**

*Wewnętrzne procedury quality assurance – zastosowanie w polskich uczelniach*, artykuł złożony do: „Nauka”.

### **OU 2011a**

*Handbook for Validated Awards*, Open University (<http://www8.open.ac.uk/about/validate/about-ouvs/ou-handbook-validated-awards> [dostęp 19.01.2012]).

### **OU 2011b**

*Validation Pack* (<http://www8.open.ac.uk/about/validate/files/validate/file/ecms/web-content/002-about-ouvs-information-pack.pdf> [dostęp 19.01.2012]).

### **Pszczółkowska D. 2011**

*Skandal na uniwersytecie w Walii*, „Gazeta Wyborcza”, wyd. elektroniczne z 10.10.2011 (<http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105226,10438463.html> [dostęp 11.10.2011]).

### **QAA 2010**

*Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education: Section 2*, Quality Assurance Agency (<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Code-of-practice-section-2.aspx> [dostęp 3.11.2011]).

### **QAA 2012**

*Subject benchmark statements*, Quality Assurance Agency (<http://www.qaa.ac.uk/ASSURINGSTANDARDSANDQUALITY/SUBJECT-GUIDANCE/Pages/Subject-benchmark-statements.aspx> [dostęp 1.02.2012]).

### **QMU 2012**

*Validation Checklist*, Queen Margaret University (<http://www.qmu.ac.uk/quality/vr/default.htm> [dostęp 12.02.2012]).

### **Toynbee P. 2008**

*Quackery and superstition – available soon on the NHS*, „The Guardian”, wyd. elektroniczne z 8.01.2008 (<http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2008/jan/08/politics.publicservices> [dostęp 7.10.2011]).

### **UEL 2012**

*Policy on Collaboration*, University of East London (<http://www.uel.ac.uk/qa/collaboration.htm> [dostęp 26.01.2012]).



**UK 2012**

*Collaborative provision*, University of Kent (<http://www.kent.ac.uk/uelt/quality/collaboration/index.html>) [dostęp 27.01.2012]).

**UoW 2011**

*Validation Handbook*, University of Wales (<http://www.wales.ac.uk/en/Institutions/InformationforCollaborativeCentres/QualityHandbook.aspx>) [dostęp 15.12.2011]).

**Ustawa... 2005**

*Ustawa z dnia 25 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym*, „Dziennik Ustaw” Nr 64, poz. 1365; wielokrotnie nowelizowana – ostatnia nowelizacja: „Dziennik Ustaw” z 2011 r. Nr 185, poz. 1092.

**UWL 2010**

*Academic Quality Handbook*, University of Wales, Lampeter (dokument elektroniczny [dostęp 3.07.2010]).

# Ewa Nicewicz

## *AlmaLaurea* – włoskie doświadczenie w badaniu losu absolwentów

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie jednego z systemów badania karier osób, które ukończyły naukę na uczelniach wyższych.

Autorka stara się przybliżyć polskiemu czytelnikowi działalność istniejącego od kilkunastu lat we Włoszech konsorcjum międzyuczelnianego *AlmaLaurea* oraz, na wybranych przykładach, pokazać, jakie korzyści może przynieść monitoring losów absolwentów.

Słowa kluczowe: absolwent, *AlmaLaurea*, uczelnia, konsorcjum, młodzi przedsiębiorcy, badanie, raport, szkolnictwo wyższe, uniwersytet.

Od 1 października 2011 roku zaczął obowiązywać w polskim szkolnictwie wyższym art. 13a *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa... 2005)*, wprowadzony przy kolejnej nowelizacji tego aktu prawnego. Nakłada on na uczelnie wyższe obowiązek monitorowania karier zawodowych absolwentów, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia przez nich studiów. Chodzi o to, aby dostosować kierunki studiów i programy kształcenia do potrzeb rynku pracy. W związku z tym konieczne jest m.in. sprawdzenie, czy byli studenci zostali zatrudnieni, po jakim czasie od ukończenia studiów, czy praca odpowiada zdobyтым w czasie pobytu na uczelni kwalifikacjom oraz czy jest satysfakcjonująca. Dotychczas w Polsce, w przeciwieństwie do innych krajów Unii Europejskiej, takich jak Włochy czy Francja, monitoring losów absolwentów był nieobowiązkowy, nieusystematyzowany i nieustandaryzowany, prowadzony za pomocą prowizorycznych narzędzi. Warto może zatem przyjrzeć się, jak działa ten system i skorzystać z doświadczeń naszych europejskich sąsiadów, tu konkretnie Włochów.

### **Powstanie konsorcjum *AlmaLaurea***

We Włoszech losy absolwentów bada od lat, dokładnie od 1994 roku, *AlmaLaurea* – instytucja, która powstała przy Obserwatorium Statystycznym Uniwersytetu w Bolonii

(Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna)<sup>1</sup>. Od samego początku jej celem jest stworzenie pomostu łączącego uczelnie i rynek pracy, a więc z jednej strony zapewnienie absolwentom godnego zatrudnienia, a z drugiej – ułatwienie przedsiębiorcom znalezienia wykwalifikowanych pracowników spełniających ich wymagania. Działalność Konsorcjum obejmuje wszystkie dziedziny nauki, a więc zarówno nauki ścisłe, jak i humanistyczne. Obecnie dysponuje ono nowoczesną bazą danych on-line, w której zamieszczone są życiorysy absolwentów uczelni wyższych (1 580 000 życiorysów, co stanowi 78% wszystkich absolwentów szkół wyższych we Włoszech – dane z 18 października 2011 roku<sup>2</sup>).

Za swoją działalność w czerwcu 2011 roku *AlmaLaurea* otrzymała nagrodę Eunis (Elite Award for Excellence in Implementing Information Systems for Higher Education, Dublin). Model działania wypracowany przez Konsorcjum jest wzorem dla innych państw, np. dla Maroka – od stycznia 2010 roku działa pod patronatem Unii Europejskiej w ramach programu Tempus<sup>3</sup> projekt GrInsA (Graduate's Insertion and Assessment as Tools for Moroccan Higher Education Governance and Management), którego zadaniem jest stworzenie sprawnego systemu monitorującego losy absolwentów, wzorowanego na *AlmaLaurei*. W marcu 2010 roku przedstawiciele Konsorcjum zostali także zaproszeni do Szwecji przez Swedish National Agency for Higher Education, by dzielić się wiedzą i swoimi doświadczeniami.

## Szkolnictwo wyższe we Włoszech

Zanim jednak przyjrzymy się działalności *AlmaLaurei*, spróbujmy pokrótce nakreślić sposób funkcjonowania szkolnictwa wyższego we Włoszech (por. *Schede nazionali...* 2011).

Na Półwyspie Apenińskim kształcenie wyższe odbywa się na uniwersytetach oraz w instytucjach zrzeszonych przy AFAM (Alta formazione artistica e musicale – Wyższe kształcenie artystyczne i muzyczne)<sup>4</sup> i tylko one są uprawnione do wydawania dyplomów. We wszystkich tych jednostkach kształcenie podzielone jest na trzy cykle: pierwszy – trzyletni (studia licencjackie), drugi – dwuletni (studia magisterskie) i trzeci – zazwyczaj trzyletni (studia doktoranckie). Studia na takich kierunkach, jak: medycyna i chirurgia, weterynaria, stomatologia, mają wciąż postać jednego cyklu (pięcio- lub sześćoletniego), który kończy się obroną pracy magisterskiej.

Naukę w uczelniach wyższych mogą podjąć tylko te osoby, które pomyślnie zdały państwowy egzamin dojrzałości (maturę). Aby studiować na takich kierunkach, jak: medycyna i chirurgia, stomatologia, weterynaria, architektura, czyli takich, które dysponują ograniczoną liczbą miejsc, konieczne jest dodatkowo zdanie egzaminu wstępnego. Jeśli chodzi o pozostałe kierunki, zasady przyjęcia na studia ustalają poszczególne uczelnie.

<sup>1</sup> W 1994 roku powstaje projekt „AlmaLaurea”, który w 2000 roku zostaje przekształcony w konsorcjum międzyuczelniane *AlmaLaurea*.

<sup>2</sup> <http://www.almalaurea.it/info/chisiamo/>.

<sup>3</sup> Inne projekty europejskie, w których bierze udział *AlmaLaurea*, to Quacep oraz Medishare.

<sup>4</sup> Jednostki zrzeszone przy AFAM nie mają statusu uniwersytetów, są odpowiednikami naszych akademii artystycznych. Do AFAM należą: Państwowa Akademia Teatralna (Accademia nazionale di arte drammatica), Państwowa Akademia Tańca (Accademia nazionale di danza), akademie sztuk pięknych (Accademie di belle arti), konserwatoria muzyczne (Conservatori di musica), wyższe instytuty rzemiosła artystycznego (Istituti superiori per le industrie artistiche).

Osobną kategorię stanowią instytucje zrzeszone przy AFAM – aby się w nich znaleźć, należy mieć wcześniejsze przygotowanie merytoryczne i tu również wymogi są ustalane przez poszczególne jednostki.

Planowanie kursów (przedmiotów) leży w gestii uniwersytetów – to one nadają nazwę oraz określają cele, ogólny zarys zajęć dydaktycznych, liczbę przyznanych punktów ECTS, a także sposób zaliczenia przedmiotu i kształt egzaminu końcowego, niezbędnego do uzyskania dyplomu. Ogólne cele i kryteria są jednak zdefiniowane na poziomie kraju dla wszystkich zajęć i obowiązują na wszystkich uczelniach. I tak uniwersytety są uprawnione do nadawania następujących tytułów: licencjat (po trzech latach – 180 punktów ECTS), magister (po kolejnych dwóch latach – 120 punktów ECTS), doktor (okres studiów ustalany na podstawie obszaru badań). Instytucje zrzeszone przy AFAM wydają następujące dyplomy: dyplom akademicki pierwszego stopnia (po trzech latach studiów – 180 punktów ECTS) oraz dyplom akademicki drugiego stopnia (po kolejnych dwóch latach – 120 punktów ECTS).

### ***AlmaLaurea* – sposób funkcjonowania, finansowanie oraz zakres działania**

Obecnie w *AlmaLaurei* zrzeszona jest większość wyższych uczelni państwowych (w tym również techniczne)<sup>5</sup> oraz dziewięć prywatnych (np. Roma-LUMSA lub LIUC Carlo Cattaneo-Castellanza)<sup>6</sup>; instytucja działa pod egidą Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR), którego przedstawiciele wchodzi w skład Konsorcjum obok delegatów z ramienia uniwersytetów<sup>7</sup>.

Podstawowym narzędziem, jakim dysponuje *AlmaLaurea*, jest baza danych on-line, dostępna na stronie [www.almalaurea.it](http://www.almalaurea.it). Z każdym rokiem wzbogaca się ona o około 150 000 życiorysów. Danych dostarczają zarówno uczelnia macierzysta studenta (informacje na temat wydziału oraz kierunku studiów, tytułu pracy magisterskiej oraz obszaru zaintereso-

<sup>5</sup> Około 81%. Według danych zamieszczonych na stronie MIUR ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)), obecnie we Włoszech działa 95 uczelni wyższych, w tym 67 państwowych i 28 prywatnych (grudzień 2011 roku). Por. [www.cercauniversita.cineca.it](http://www.cercauniversita.cineca.it).

<sup>6</sup> W skład *AlmaLaurei* wchodzi następujące 64 uczelnie wyższe (dane z 18 października 2011 roku): Bari, Bari-Politecnico, Basilicata, Bologna, Bolzano, Cagliari, Calabria (Cosenza), Camerino (Macerata), Cassino (Frosinone), Catania, Catanzaro, Chieti e Pescara, Ferrara, Firenze, Foggia, Genova, Insubria (Varese e Como), Kore-Enna, L'Aquila, LIUC C. Cattaneo-Castellanza (Varese), LUM J. Monnet-Casamassima (Bari), Macerata, Marche-Università Politecnica, Messina, Milano-IULM, Milano-S. Raffaele, Modena e Reggio Emilia, Molise, Napoli-Federico II, Napoli-Orientale, Napoli-Parthenope, Napoli-Seconda Università, Padova, Parma, Perugia, Perugia-Stranieri, Piemonte Orientale, Reggio Calabria-Mediterranea, Roma-Campus bio-medico, Roma-Foro Italico, Roma-La Sapienza, Roma-LUMSA, Roma-S. Pio V, Roma-Tor Vergata, Roma-Tre, Salento (Lecce), Salerno, Sannio (Benevento), Sassari, Scienze Gastronomiche-BRA, Siena, Siena-Stranieri, Teramo, Torino, Torino-Politecnico, Trento, Trieste, Tuscia (Viterbo), Udine, Urbino, Valle d'Aosta, Venezia-Ca' Foscari, Venezia-IUAV, Verona. Nie ma natomiast wśród nich np. uczelni państwowych z Pizy, Palermo, Bergamo, Brescii czy Mediolanu.

<sup>7</sup> Przedstawiciele MIUR wchodzi w skład zarówno Zarządu Głównego Konsorcjum (jeden), jak i Komitetu Naukowego (dwóch). Sama współpraca Konsorcjum z MIUR rozpoczęła się w 2004 roku. Rok wcześniej minister MIUR został upoważniony do stworzenia Krajowego Rejestru Studentów oraz Absolwentów Szkół Wyższych (Anagrafe Nazionale degli Studenti e dei Laureati delle Università; por. art. 1 dekretu z mocą ustawy z 9 maja 2003 roku – przekształcony w ustawę 270, 11 lipca 2003 roku). W 2004 roku został wydany dekret ministerialny (DM), zgodnie z którym przy tworzeniu bazy danych minister ma skorzystać z danych zgromadzonych przez *AlmaLaureę* (DM, 30 kwietnia 2004 roku). Na początku lutego 2006 roku minister MIUR wydaje notkę (nota nr 318, 3 lutego 2006 roku) o zacieśnieniu współpracy z *AlmaLaureą*. Obecnie jednym z celów Konsorcjum wymienionych na jego stronie ([www.almalaurea.it](http://www.almalaurea.it)) jest, obok działań na rzecz sprawnego zatrudnienia i badań jakości kształcenia wyższego, sporządzenie dla MIUR Krajowego rejestru absolwentów uczelni wyższych.

wań, w ramach którego ona powstała, ocen z magisterium, czasu trwania studiów, nazwiska promotora itp.), jak i sam student (oprócz życiorysu składa deklarację o stosunku do służby wojskowej, dostarcza certyfikaty językowe, zaświadczenia o przebytych stażach oraz szkoleniach; może również złożyć deklarację o chęci podjęcia pracy poza miejscem zamieszkania). Absolwent ma możliwość bezpłatnego aktualizowania życiorysu przez przynajmniej sześć lat od ukończenia studiów<sup>8</sup>.

Ze względu na poufność, skalę i wagę informacji, niezwykle istotnym elementem jest sprawnie działające zaplecze techniczne. Od 1996 roku *AlmaLaurea* korzysta z usług konsorcjum CINECA<sup>9</sup>, któremu zostały powierzone zarządzanie danymi oraz piecza nad rozwojem bazy (aktualizacja życiorysów, udostępnianie najświeższych informacji uniwersytetom oraz przedsiębiorcom). To największe centrum obliczeniowe zarządza także bazą danych *AlmaDiploma*, która działa analogicznie jak *AlmaLaurea*, ale jest adresowana do uczniów i absolwentów szkół średnich.

*AlmaLaurea* jest instytucją publiczną *non profit*, niezależną pod względem finansowym, administracyjnym, ma pełną autonomię w zarządzaniu. Działalność opłacana jest z funduszu tegoż Konsorcjum, na który składają się: środki pochodzące od uniwersytetów (wpisowe, składka członkowska), od firm i przedsiębiorstw współpracujących z *AlmaLaureą* oraz z MIUR (roczna składka tytułem zleceń wykonywanych w imieniu i na rzecz Ministerstwa). W przypadku uczelni koszt przystąpienia do *AlmaLaurei* waha się od 2582 do 5165 euro, w zależności od liczby absolwentów<sup>10</sup>, natomiast przedsiębiorcy sami decydują, do jakiej liczby danych chcą mieć dostęp (konsultacja jednorazowa lub abonament). Przykładowo: 3-miesięczny abonament, w ramach którego można zapoznać się z 50 życiorysami, kosztuje 160 euro + VAT<sup>11</sup>. Jak zauważa prof. Andrea Cammelli – pomysłodawca i założyciel *AlmaLaurei*<sup>12</sup> – niewątpliwym sukcesem jest to, że dzięki środkom pozyskiwanym od prywatnych inwestorów w ciągu ostatnich kilku lat udało się znacznie zmniejszyć nakłady uczelniane. Fakt ten świadczy również o skuteczności opracowanego programu i o jego sukcesie. „Uniwersytety płacą w zależności od liczby zarejestrowanych absolwentów. Od kilku lat nasz bilans jest dodatni, a nadwyżka pozwala nam zmniejszyć wysokość składki pobieranej od każdej z uczelni. Jestem szczęśliwy, bo w ciągu ostatnich dwóch lat opłaty te znacznie spadły” (por.: Scarlino 2008b).

<sup>8</sup> Por. informacje na stronie uniwersytetu w Sassari: <http://www.uniss.it>; <http://www.uniss.it/php/proiettoTesti.php?ca=163&item=4&xml=/xml/testi/testi323.xml&singpag=1>.

<sup>9</sup> W skład centrum obliczeniowego CINECA wchodzi: 51 uniwersytety włoskie, Narodowy Instytut Oceanografii i Geofizyki Eksperymentalnej (Istituto Nazionale di Oceanografia e di Geofisica Sperimentale – OGS), Narodowa Rada do spraw Badań (Consiglio Nazionale delle Ricerche – CNR) oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MIUR). CINECA powstało w 1967 roku z inicjatywy ówczesnego Ministerstwa Szkolnictwa Publicznego (Ministero della Pubblica Istruzione – obecnie MIUR), na mocy porozumienia podpisanego przez rektorów uniwersytetów w Bolonii, Florencji, Padwie i Wenecji. Wówczas jego działalność obejmowała wyłącznie północ i wschód kraju – stąd nazwa: Międzyuczelniane Konsorcjum do spraw Zarządzania Obliczeniami Elektronicznymi w Północno-Wschodnich Włoszech (Consorzio interuniversitario per la gestione del centro di calcolo elettronico dell'Italia Nord-orientale). Dziś jest największym centrum obliczeniowym w kraju i jednym z ważniejszych w Europie. Por. [www.cineca.it](http://www.cineca.it).

<sup>10</sup> Kwota może ulec redukcji, jeśli dana uczelnia włączy się aktywnie w prace Konsorcjum.

<sup>11</sup> Dane z 2011 roku. Por. załącznik nr 1.

<sup>12</sup> Andrea Cammelli, od 1980 roku profesor na Wydziale Nauk Statystycznych Uniwersytetu w Bolonii; dyrektor Obserwatorium Statystycznego tegoż uniwersytetu, pomysłodawca i założyciel projektu *AlmaLaurea*; propagator idei, zgodnie z którą śledzenie losu absolwentów może znacząco wpływać na poprawę jakości kształcenia i pomóc dostosować ofertę dydaktyczną do potrzeb rynku pracy.

Działalność Konsorcjum świadczy, że instytucja ta została stworzona przede wszystkim, by służyć innym, a nie po to, by czerpać z działalności zyski. Dobrym przykładem jest tu apel wystosowany przez Andreę Cammellego w połowie grudnia 2011 roku: „Przeżywamy głęboki kryzys: żeby z niego wyjść, musimy więcej i lepiej zainwestować w młodych ludzi – dobro, które w tym Kraju wciąż się marnuje” (<http://www.almalaurea.it/info/perigiovani/>).

*AlmaLaurea* chce aktywnie włączyć się w działania antykryzysowe i umożliwiła przedsiębiorcom (od połowy grudnia 2011 roku do 20 stycznia 2012 roku) bezpłatne ściąganie ze strony internetowej życiorysów oraz umieszczanie ogłoszeń o pracę na 30 dni. „Dobrze wiemy, że sytuacja jest trudna, ale nie zapominajmy nigdy, że nawet w obliczu klęski rolnik oszczędza na wszystkim, ale nie na ziarnie na zasiew. Młodzi ludzie są naszą przyszłością, w którą musimy zainwestować” (<http://www.almalaurea.it/info/perigiovani/>).

Od samego początku w centrum zainteresowania Konsorcjum jest zatem młody człowiek, widziany jako ogromny potencjał, niezbędny do prawidłowego funkcjonowania całego kraju. W związku z tym wśród celów, jakie stawia sobie *AlmaLaurea*, są:

- ułatwienie młodym osobom dostępu do rynku pracy, pomoc firmom i przedsiębiorcom w znalezieniu wykwalifikowanego pracownika, spełniającego ich oczekiwania, skrócenie czasu poszukiwań pracownika/pracy i usprawnienie spotkania obu zainteresowanych stron;
- monitoring losów absolwentów (ilu z nich pracuje w zawodzie, ile zarabiają, ilu jest bezrobotnych);
- badanie wymagań stawianych przez obecny rynek pracy (instytucje państwowe oraz prywatne, włoskie oraz zagraniczne);
- ocena przydatności oferty dydaktycznej na podstawie tego, jakie jest zapotrzebowanie rynku, tj. weryfikacja, na ile oferta dydaktyczna oferowana przez uczelnię jest użyteczna w podjęciu pracy i karierze zawodowej absolwentów;
- współpraca ze szkołami średnimi – pomoc maturzystom w dokonaniu świadomego wyboru kierunku studiów, dostarczenie informacji o zapotrzebowaniach rynku<sup>13</sup>;
- współpraca z przedsiębiorstwami (ocena przydatności przyjętych za pośrednictwem serwisu absolwentów);
- monitoring wprowadzanych reform dotyczących uczelni wyższych i rynku pracy;
- wsparcie i promocja każdego przedsięwzięcia, które ma na celu osiągnięcie powyższych celów (zarówno w kraju, jak i za granicą).

### ***Do ut des, czyli dlaczego warto korzystać z usług AlmaLaurei***

Korzyści płynące z przystąpienia do projektu są rozległe. Studenci, uczelnie oraz przedsiębiorstwa uzyskują dostęp do raportu na temat sylwetki i zatrudnienia absolwentów. Dodatkowo studenci otrzymują możliwość umieszczenia swojego życiorysu na stronie internetowej *AlmaLaurei* za pomocą specjalnego, przejrzystego i ujednoliconego formularza (w języku włoskim oraz angielskim; w życiorysie można nanosić poprawki), zyskują

<sup>13</sup> Według Andrei Cammellego średnio 18% studentów pierwszego roku rezygnuje z wybranego kierunku studiów, a aż 46% po zakończeniu nauki przyznaje, że gdyby wiedziało wcześniej, jak wyglądają studia na danym kierunku, wybrałoby inny (por. Giordano 2011).

dostęp do ofert pracy, do informacji na temat studiów uzupełniających, szkoleń, staży itp. oraz do serwisu informacyjnego na temat aktualnych zapotrzebowań rynku pracy. Ponadto Konsorcjum dba o to, by cały czas doskonalić swoją ofertę – już wkrótce serwis zostanie wzbogacony o możliwość zasięgnięcia porad prawnych. Absolwent będzie mógł również zdobyć informacje, jak znaleźć pracę za granicą i jakie są możliwości dalszego kształcenia po uzyskaniu tytułu magistra (por. Pace b.r.w.a).

Korzyści są nie mniejsze w przypadku uniwersytetów, które zyskują pełną dokumentację sytuacji na uczelni (oferta dydaktyczna, ocena jakości kształcenia itd.), archiwum zawierające wszystkie tytuły prac magisterskich i doktorskich, a także bazę danych dostępną za granicą (życiorysy publikowane obecnie także w języku angielskim, a już wkrótce również w innych językach).

Przedsiębiorcy natomiast otrzymują dostęp do zintegrowanej bazy danych (życiorysy absolwentów), do wielu podjednostek *AlmaLaurei*, które umożliwiają sprawną selekcję danych i wybór interesujących kandydatów (Assessment Centre, Ufficio Diffusione AlmaLaurea, Alert Master, Alert Offerte di Lavoro, punkty informacyjne), dostęp do panelu on-line *AlmaScelta*, za pomocą którego można m.in. szukać absolwentów czy umieszczać ogłoszenia o pracy.

Mimo tak bogatej oferty i dynamicznego działania projekt, a obecnie także Konsorcjum, napotyka na swojej drodze liczne przeszkody. Podstawową trudnością, twierdzi Cammelli (zob. Pace b.r.w.b), z jaką spotkali się twórcy *AlmaLaurei*, było dotarcie do świadomości zarówno władz uczelnianych, jak i samych studentów. Ci ostatni często wciąż jeszcze nie rozumieją, jak ważne dla ich przyszłej kariery może okazać się wypełnienie odpowiedniego formularza zawierającego życiorys – pomysł ten uważają za kolejny niepotrzebny przejaw biurokracji (por. Scarlino 2008a). Stąd ustawiczna potrzeba promowania tej idei. Należy przy tym zaznaczyć, że złożenie życiorysu nie jest obowiązkowe, jednak wiele uczelni nakłada taki wymóg na magistranta, który, w przypadku niewywiązania się z tego obowiązku, nie zostaje dopuszczony do egzaminu końcowego, czyli obrony pracy magisterskiej.

Innymi dużymi wyzwaniem, które musieli podjąć twórcy Konsorcjum, były odpolitycznienie projektu oraz namowa poszczególnych uniwersytetów do współpracy międzyuczelnianej, polegającej na opracowaniu jednego systemu wspólnego dla wszystkich jednostek. Dodatkowo należało stworzyć organizm, którego głównym celem nie będzie wzbogacanie się, ale pełnienie misji społecznej.

## **Rynek pracy absolwentów w świetle raportu *Absolwenci i praca* – kryzysu ciąg dalszy**

A praca Konsorcjum jest ważna nie tylko dla samych absolwentów, lecz także w skali całego kraju – twórcy cały czas podkreślają, że od młodych ludzi zależy przyszłość narodu i to oni znacząco wpływają na jej kształt. Ciekawy w tym kontekście wydaje się XIII raport roczny na temat zatrudnienia absolwentów: *Absolwenci i praca – kryzysu ciąg dalszy*, pod redakcją prof. Cammellego (red. 2011a). Badanie w formie wywiadu zostało przeprowadzone w 2010 roku i objęło 40 000 absolwentów (z 2009 roku – rok po zakończeniu studiów, z 2007 roku – trzy lata po zakończeniu studiów oraz z 2005 roku – po pięciu latach od zakończenia studiów; w sumie wzięło w nim udział aż 90% absolwentów).

Raport zawiera istotne informacje o ogólnej sytuacji kraju. Jak pisze prof. Cammelli, mimo że świat wychodzi z kryzysu, Włochy borykają się z coraz trudniejszą sytuacją ekonomiczną. Wiąże się z tym również brak perspektywy na stałe zatrudnienie: problem ten dotyczy zwłaszcza kobiet, mieszkańców południowych Włoch oraz ludzi młodych. Z cytowanych w raporcie badań przeprowadzonych przez ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica – włoski odpowiednik Głównego Urzędu Statystycznego) wynika, że obecnie stopa bezrobocia wśród młodych Włochów osiągnęła prawie 30%. Jednocześnie rośnie liczba młodych ludzi, którzy ani się nie uczą, ani nie pracują, a co za tym idzie nie będą w stanie zająć miejsca osób odchodzących na emeryturę. Sytuacja jest alarmująca i niepodjęcie natychmiastowych i radykalnych kroków może doprowadzić do poważnego kryzysu na rynku pracy. Tym bardziej, jak zauważa Cammelli, że we Włoszech liczba ludzi młodych systematycznie spada (w ciągu ostatnich 25 lat liczba dziewiętnastolatków zmniejszyła się aż o 38%).

Absolwentów jest wciąż za mało i są wciąż zbyt mało atrakcyjni dla rynku pracy zarówno rodzimego, jak i zagranicznego (raport Excelsior-Unioncamere) (por. Cammelli, red. 2011a, s. 2). W latach 2004–2009 odnotowano co prawda wzrost liczby absolwentów uczelni wyższych<sup>14</sup>, ale od 2008 roku liczba osób kończących studia systematycznie spada. Jest to wynik, który plasuje się znacznie poniżej wymogów unijnych (do 2020 roku 40% obywateli krajów członkowskich powinno mieć wykształcenie wyższe). Z raportu wynika także, że Włochy, w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej, nie inwestują lub inwestują zbyt mało w rozwój nauki. Mniej środków na szkolnictwo wyższe przeznaczają w Europie jedynie Słowacja oraz Węgry (Włochy przeznaczają na ten cel 0,88% PKB, podczas gdy Niemcy – 1,7%, Wielka Brytania – 1,27%, Francja – 1,39%). Sytuacja wygląda trochę lepiej, gdy chodzi o sektor badawczy (na badania przeznaczają się 1,23% PKB), ale i tu Włochy pozostają daleko w tyle za najbardziej rozwiniętymi krajami Europy, takimi jak: Szwecja (3,75% PKB), Niemcy (2,63% PKB), Francja (2,02% PKB), Wielka Brytania (1,88% PKB). Włochy nie mogą się też pochwalić dużym wkładem finansowym przedsiębiorstw w badania i szkolnictwo (jedynie około 0,65% PKB) (por. Cammelli, red. 2011a, s. 2).

Według Andrei Cammellego, nauczanie jest na wysokim poziomie<sup>15</sup>, ale wciąż jeszcze nie odpowiada wymogom rynku pracy. W dzisiejszych czasach powinno kłaść się większy nacisk nie na zbytnią specjalizację w danym sektorze, ale na umiejętność sprawnego przekwalifikowania się (zdolność wymagana przez pracodawców). Chodziłoby więc o nauczenie studenta sprawnego i logicznego rozumowania, a także selekcjonowania informacji i uczenia się. Bagaż kulturalny zdobyty w okresie studiów ma pozytywnie wpływać na kulturę osobistą, rozwój zainteresowań, umiejętność łączenia różnych dyscyplin naukowych, samorealizację.

Dobrym rozwiązaniem na przełamanie kryzysu byłaby też promocja i stworzenie odpowiednich warunków do rozwoju przedsiębiorczości – oferta ta zostałaby skierowana właśnie do osób wykształconych, które mogłyby poprowadzić własną firmę.

W tej perspektywie widać coraz wyraźniej potrzebę tworzenia systemów aktualnych baz danych (skracają czas poszukiwań, sprawiają, że stają się one bardziej wydajne) –

<sup>14</sup> Absolwenci w wieku od 30 do 34 lat – wzrost z 16 do 19% (lata 2004–2009).

<sup>15</sup> Por. Cammelli, red. 2011a, s. 2. Autorzy raportu, posilując się badaniami Eurobarometru, stawiają tezę, że poziom wykształcenia absolwentów we Włoszech nie jest gorszy niż w pozostałych krajach członkowskich. Por. też *Standard...* 2010.



najlepszym dowodem jest tu, według Cammellego, Nobel przyznany w 2010 roku trzem ekonomistom (Peter Diamond, Dale Mortensen i Christopher Pissarides), którzy zostali wyróżnieni m.in. za wybitne osiągnięcia w badaniu zasad, jakie rządzą poszukiwaniami rynkowymi (np. poszukiwaniami pracy lub pracowników). Tezę tę potwierdzają także wyniki badań przeprowadzonych przez Maura Sylosa Labiniego oraz Manuela F. Baguesa w 2008 roku – absolwenci korzystający z usług *AlmaLaurei* znaleźli się w znacznie lepszej sytuacji niż ich rówieśnicy niekorzystający z oferty Konsorcjum<sup>16</sup>.

Wnioski płynące z *XIII raportu rocznego...* nie nastroją optymistycznie, chociaż, według Cammellego, są lepsze niż te opublikowane w roku 2009. Wśród absolwentów przebadanych w rok po ukończeniu studiów odnotowuje się wzrost bezrobocia (studia I stopnia: z 15 do 16%, studia II stopnia: z 16 do 18%, jednolite studia magisterskie: z 14 do 16,5%). Spada liczba umów na czas nieograniczony, zarobki są niższe i wynoszą średnio 1150 euro po studiach I stopnia oraz 1100 euro po studiach II stopnia. Zauważyć też można alarmujący wzrost osób zatrudnionych na czarno. Zatrudnienie bez umów o pracę dotyczy również absolwentów z 2007 roku, jednak aż 75% spośród nich pracuje, większość ma stałe umowy o pracę. Odnotowuje się natomiast spadek zarobków, które dalekie są od satysfakcjonujących (1300 euro netto).

Najlepiej wygląda sytuacja wśród absolwentów z 2005 roku, chociaż i w tej grupie odnotowuje się tendencje spadkowe. Pracuje aż 81% badanych, ale ich zarobki w ciągu pięciu lat zamiast rosnąć, systematycznie maleją (spadek o 9,6%).

Jednak według badań przeprowadzonych przez ISTAT (2010a, s. 9; por. 2010b) oraz OECD (Organization for Economic Co-operation and Development – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) (por. OECD 2010), osoby z wyższym wykształceniem mają większe szanse na znalezienie zatrudnienia (o 11% w porównaniu z osobami po maturze) i godziwe zarobki (płaca wyższa nawet o 55%). Nie zmienia się natomiast sytuacja południowych Włoch – tu rozdźwięk pozostaje niezmienny od lat: różnica między zatrudnieniem po pięciu latach od ukończenia studiów wynosi ok. 10 punktów procentowych (87% na północy, 74% na południu).

Z raportu jasno wynika, że poważne problemy na rynku pracy dotyczą także kobiet. Pracodawcy wciąż je dyskryminują, mimo że często są one lepiej wykształcone i bardziej pracowite niż mężczyźni. Po roku od ukończenia studiów magisterskich pracuje 59% mężczyzn i 53% kobiet. Niestety, wraz z upływem czasu od uzyskania tytułu, zjawisko to zamiast zanikać, nasila się. Wśród absolwentów z 2005 roku, czyli po pięciu latach od ukończenia studiów, różnica w zatrudnieniu wynosi aż 9%: pracuje 86% mężczyzn i tylko 77% kobiet. Rozbieżności, i to dochodzące do 30%, są widoczne także w zarobkach: po pięciu latach od ukończenia studiów mężczyźni zarabiają średnio 1519 euro, kobiety zaś jedynie 1167 euro.

Wpływ na wybór kierunku studiów ma nierzadko pochodzenie społeczne i tu również raport dostarcza nam interesujących danych. Osoby wywodzące się z inteligencji oraz kla-

<sup>16</sup> „Badania pokazują, że wdrożenie systemu pośrednictwa on-line na rynku pracy, o którym mowa, poprawiło sytuację zawodową absolwentów po trzech latach od ukończenia przez nich studiów. Według naszych szacunków, uczestnictwo w *AlmaLaurei* zagwarantowało zmniejszenie prawdopodobieństwa bezrobocia o około 1,6%. Nasze badania pokazują także, że pośrednictwo on-line w rynku pracy może mieć pozytywny wpływ na wysokość zarobków. Istotnie, w analizowanych przez nas przypadkach, zarobki absolwentów biorących udział w programie były wyższe o około 3 punkty procentowe. I w końcu, zaobserwowaliśmy również wzrost mobilności o około 2,4%” (Bagues, Sylos Labini 2008, s. 29).

sy posiadającej częściej wybierają takie kierunki, jak medycyna i prawo (15% wobec 11% osób z klasy robotniczej), natomiast osoby z rodzin robotniczych – nauki pedagogiczne, ekonomiczne i społeczne (ponad 10 punktów procentowych więcej niż osoby wywodzące się z inteligencji i klasy posiadającej). Pochodzenie wpływa także na późniejsze aspiracje zawodowe: osoby z klasy posiadającej marzą o założeniu własnej firmy (14% wobec 6%), podczas gdy dzieci robotników pragną pewnej posady, najlepiej w instytucji państwowej (21% wobec 16,5%). Po pięciu latach od ukończenia studiów wśród osób wywodzących się z klasy posiadającej można też odnotować niewielkie różnice w zarobkach oraz zatrudnieniu: pracuje 83% absolwentów z klasy posiadającej (80% z rodzin robotników), z tego stałą pracą cieszy się 73% inteligencji (69% z rodzin robotników), natomiast zarobki plasują się na poziomie 1404 euro netto w przypadku absolwentów z klasy posiadającej i 1249 euro netto w przypadku osób z rodzin robotniczych. Warto także odnotować fakt, że jeszcze w 2009 roku 73 absolwentów na 100 pochodzi z rodzin, w których rodzice nie skończyli studiów wyższych. Tam, gdzie rodzice są po studiach wyższych, dziecko często obiera taką drogę jak rodzic (prawo, inżynieria, farmacja, medycyna, architektura – od 19% do 43%).

W raporcie został też poruszony problem „ucieczki mózgow” („fuga dei cervelli”). W związku z trudną sytuacją ekonomiczną Włoch, a także brakiem perspektyw na pracę dla ludzi młodych coraz więcej z nich decyduje się na pracę za granicą (w porównaniu z raportem z 2009 roku wzrost z 3% do 4,5%). Decyzję o wyjeździe podejmują głównie inżynierowie, lingwiści, absolwenci wydziałów ekonomicznych oraz kierunków społecznych. Większość z tych osób pochodzi z rodzin zamożnych, zamieszkałych w północnych Włoszech i już w czasie studiów odbyła staż lub była na stypendium za granicą. Powodem, dla którego młodzi absolwenci uczelni opuszczają swój kraj, są wyższe zarobki (średnio o około 500 euro), a także możliwość znalezienia interesującej pracy. Alarmujące jest natomiast to, że na jednego specjalistę, który po skończeniu studiów zostaje we Włoszech, przypada półtora specjalisty, który opuszcza rodzinny kraj.

### Podsumowanie: bilans dodatni

Starając się podsumować działalność istniejącej od siedemnastu lat *AlmaLaurei*, można stwierdzić, że jej aktywność nie ogranicza się jedynie do pośredniczenia między absolwentem a rynkiem pracy. Na uwagę zasługuje także działalność badawcza prowadzona przez Konsorcjum. Zespół *AlmaLaurei* opracował wiele raportów, których zakres znacznie wybiega poza samą tematykę uniwersytecką. Badania te są kompleksowe i dotyczą często nie tylko samych uczelni, lecz także całego szkolnictwa postrzeganego jako system. Nierzadko są one punktem wyjścia do debaty społecznej, a także cennym źródłem wiedzy dla MIUR<sup>17</sup>, użytecznym przy planowaniu i wprowadzaniu nowych reform. Działalność Konsorcjum wyraźnie wskazuje, że, po pierwsze, młody człowiek to kapitał, od którego zależeć będzie kształt państwa, a po drugie, że uniwersytety są częścią skomplikowanego systemu.

<sup>17</sup> Ciekawym przykładem może być wspomniany już raport Cammellego (red. 2011b), opracowany w 2010 roku i zaprezentowany w maju 2011 roku na międzynarodowej konferencji w Sassari *Orientamento e scelte dei diplomati (Ukierunkowanie zawodowe i wybory dokonywane przez maturzystów)*, który dotyczył wyborów maturzystów z 2007 i 2009 roku, odpowiednio po trzech latach i po roku od ukończenia szkoły średniej i zdania egzaminu dojrzałości.

Warto podkreślić, że z roku na rok dynamiczne i odważne działania Konsorcjum cieszą się coraz większym zainteresowaniem i coraz większą aprobatą: zwiększa się liczba uczelni wchodzących w skład *AlmaLaurei* oraz liczba życiorysów, a także zaangażowanie ze strony ministerstwa. Dla krajów takich jak Polska, w których dopiero wprowadzono obowiązek badania losu absolwentów, powinno to stanowić niezbyty dowód, że jest to krok ważny i potrzebny.

### Załącznik nr 1 Przykładowy kosztorys dla przedsiębiorstw

<b>Opis usługi:</b> Abonament za dostęp do zintegrowanej bazy danych (ponad 100 informacji pod każdym hasłem) oraz <b>Dostęp do całej bazy danych absolwentów</b> + Dostęp do bazy danych magistrantów oraz jeszcze niepublikowanych danych magistrów + Dostęp do usługi <i>AlmaScelta</i> <sup>a</sup>		
Ważność	Liczba życiorysów do pobrania	Wysokość abonamentu (bez podatku VAT 21%)
3 miesiące	50	€ 160,00 + VAT
3 miesiące	100	€ 320,00 + VAT
6 miesięcy	200	€ 550,00 + VAT
6 miesięcy	300	€ 730,00 + VAT
6 miesięcy	500	€ 1.000,00 + VAT
1 rok	200	€ 600,00 + VAT
1 rok	300	€ 790,00 + VAT
1 rok	500	€ 1.150,00 + VAT
1 rok	1.000	€ 1.600,00 + VAT
1 rok	2.000	€ 2.150,00 + VAT
1 rok	5.000	€ 3.200,00 + VAT

<sup>a</sup> Nazwa panelu pozwalającego na archiwizację danych i monitorowanie na bieżąco informacji, które wpływają do *AlmaLaurea*, a które spełniają wymagane przez firmę kryteria (odpowiedzi na ogłoszenie umieszczone przez firmę na stronie *AlmaLaurea*).

## Literatura

**Bagues M.F., Sylos Labini M. 2008**

*Do On-Line Labor Market Intermediaries Matter? The impact of AlmaLaurea on the University-to-Work Transition*, 27 sierpnia (<http://www.almalaurea.it/info/bagues-labini.pdf>).

**Cammelli A. (red.) 2011a**

*Laureati e lavoro: il persistere della crisi. XIII Indagine sulla Condizione occupazionale dei laureati*, Rzym, 7 marca ([http://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione09/Laureati\\_lavoro\\_persistere\\_ccris.pdf](http://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione09/Laureati_lavoro_persistere_ccris.pdf)).

**Cammelli A. (red.) 2011b**

*Le scelte dei diplomati 2009 e 2007 (Wybory dokonywane przez maturzystów roku 2009 i 2007)* ([http://www2.almadiploma.it/scuole/occupazione/occupazione2010/almadiploma\\_occupazione.pdf](http://www2.almadiploma.it/scuole/occupazione/occupazione2010/almadiploma_occupazione.pdf)).

**Giordano M. 2011**

*Diplomati e insoddisfatti: il 46% si pente degli studi*, „Corriere della Sera” (Bologna), 15 grudnia.

**ISTAT 2010a**

*L'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro*, Rzym, 30 września ([http://www3.istat.it/sala-stampa/comunicati/non\\_calendario/20100930\\_00/testointegrale20100930.pdf](http://www3.istat.it/sala-stampa/comunicati/non_calendario/20100930_00/testointegrale20100930.pdf)).

**ISTAT 2010b**

*Rapporto annuale 2010* ([http://www3.istat.it/dati/catalogo/20110523\\_00/Avvio2010.pdf](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20110523_00/Avvio2010.pdf)).

**OECD 2010**

*Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, 7 września (<http://www.oecd.org/data-oecd/45/39/45926093.pdf>).

**Pace F. b.r.w.a**

*Intervista al Professor Andrea Cammelli presidente AlmaLaurea*, „Mio job-La Repubblica.it” (<http://miojob.repubblica.it/notizie-e-servizi/interviste/dettaglio/intervista-al-professor-andrea-cammelli-presidente-almalaurea/1127302>).

**Pace F. b.r.w.b**

*Puntare sui corsi con esperienze all'estero e stage*, „Mio job-La Repubblica.it” (<http://miojob.repubblica.it/notizie-e-servizi/interviste/dettaglio/puntare-sui-corsi-con-esperienze-all-estero-e-stage/3674815>).

**Scarlino M. 2008a**

*AlmaLaurea: intervista ad Andrea Cammelli*, „Studenti.it”, 26 lutego ([http://www.studenti.it/universita/inchieste/almalaurea\\_intervista\\_cammelli.php](http://www.studenti.it/universita/inchieste/almalaurea_intervista_cammelli.php)).

**Scarlino M. 2008b**

*AlmaLaurea: intoppo o servizio utile*, „Studenti.it”, 25 lutego ([http://www.studenti.it/universita/inchieste/almalaurea\\_questionario.php](http://www.studenti.it/universita/inchieste/almalaurea_questionario.php)).

**Schede nazionali... 2011**

*Schede nazionali sui sistemi educativi e sulle riforme in corso in Europa (Systemy edukacji w Europie – Stan obecny i planowane reformy)*, październik, Eurydice ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php#description](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#description)).

**Standard... 2010**

*Standard Eurobarome 73, Public Opinion in the European Union. Report*, t. 1, listopad ([http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb73/eb73\\_vol1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb73/eb73_vol1_en.pdf)).

**Ustawa... 2005**

*Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym*, „Dziennik Ustaw” Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

## Summaries

### **Karin Blanc** **The Curie Spouses and the Nobel Prize**

The author presents the story of the strange nomination to the Nobel Prize in Physics in 1903. The nominees were exclusively Henri Becquerel and Pierre Curie, and the true authorship of the nomination, ignoring in the initial phase Maria Skłodowska-Curie, was secret for almost one hundred years. Finally, the Prize was presented fifty-fifty to Henri Becquerel, and the Curie spouses.

Maria Skłodowska-Curie encounters difficulties of another kind when receiving her Nobel Prize in chemistry in 1911, but with the help of her French and Swedish friends, she got off lightly.

Although each Nobel Prize Winner should nominate the subsequent ones, Maria Curie never did it again after 1911.

Keywords: Knut Ångström, Svante Arrhenius, Henri Becquerel, Pierre Curie, Charles-Edouard Guillaume, Paul Langevin, Gösta Mittag-Leffler, Nobel Prize, Alfred Nobel, Jean Perrin, Henri Poincaré, Maria Skłodowska-Curie.

### **Dorota Zamojska** **Cezaria Anna Baudouin de Courtenay-Vasmer-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa** **(1885–1967)**

Cezaria Baudouin de Courtenay-Jędrzejewiczowa (1885–1967) belonged to the narrow circle of women researchers active in the interwar period. Her success was attained not only through her inborn skills, perseverance and talent for organization, but also through many favorable coincidences. Daughter of the prominent linguist Jan Baudouin de Courtenay, she left her home with a substantial intellectual capital, but also with her family's support for her scientific ambitions. Thanks to this support – and the unique circumstances of the improved political situation in Russia after 1905 – she managed to complete her studies at the University of Saint Petersburg. Her interest remained highly influenced by the personality of her father and focused around the issue of linguistics – although beyond the phenomena of language she quickly started to recognize the cultural ones, directing her attention to the anthropology issues.

She started her professional activity as a teacher of Latin in female secondary schools in Warsaw, however her moving to Vilnius opened possibilities for her working as an academic lecturer – what could be achieved by habilitation at the University of Warsaw in 1922. In the following years, first as Deputy Professor, and from 1929 as Assistant Professor of

Ethnology and Ethnography at the University of Stefan Batory in Vilnius, she organized an ethnographic center in Vilnius, established numerous relationships with local associations supporting the folk industry, created a Museum of Ethnography and began systematic field studies of the local folklor. In 1934 she moved to Warsaw, where she received a nomination for Professor of Polish ethnography at the University of Warsaw. Warsaw also owes her the organization and the revitalization of the ethnography department, the extracting from the collections of the State Museum of Ethnography, the education of a group of dedicated and talented students.

After the outbreak of the second world war, Cezaria Baudouin de Courtenay flew through Romania to the Middle East, where she conducted research and participated actively in the creation of Polish scientific institutions: the Iranistic Studies Society in Tehran, the Office of Middle and the Middle East Studies, the Polish Humanist Institute of Science in Jerusalem. After the war, she settled in England, where she acted, among others, in the Polish Scientific Organization Abroad and the Polish Abroad University, where as from 1958 she was the Rector.

Her private life raised many comments: married three times at a time when divorce was barely acceptable socially, every time she chose distinguished men: her first husband was Maximilian Vasmer, a classmate from her studies in St Petersburg, and in the future, Professor in Berlin and the star of world Slavonics, the second – Stefan Ehrenkreutz, activist of the Polish Socialist Party, and afterward Professor of the Old Lithuanian Law at the University of Stefan Batory in Vilnius and the last Rector of this University, the third – Janusz Jędrzejewicz, activist of the Polish Socialist Party and The Polish Army Organization, a co-worker of Józef Piłsudski, the Minister of Religions and Public Education and Prime Minister. The unfriendly ones claimed that the position of the last spouse did not remain without influence on the scientific career of Cezaria Baudouin de Courtenay. In such situations, we normally appeal to the judgment of passing time: in the case of our heroine it is probably favorable for her: her work are still reissued, and her ideas and concepts are still alive and appreciated. The website of the Institute of Ethnology and Cultural Anthropology of The Warsaw University welcomes us with her photograph as the “mother founder”.

Keywords: Cezaria Anna Baudouin de Courtenay, Jan Baudouin de Courtenay, Stefan Ehrenkreutz, Janusz Jędrzejewicz, Max Vasmer, ethnography, ethnology, slavonic studies.

### Helena Krasowska The achievements of Ewa Rzetelska-Feleszko (1932–2009) in the scope of world of Slavonic studies

Ewa Rzetelska-Feleszko (1932–2009), Professor at the Institute of Slavic Studies of the Polish Academy of Sciences in Warsaw. She was born in 1932 in Warsaw. She is the author of approximately 340 publications, including several books of her own and several as co-author. She was also the author of the concept and scientific editor of two onomastic synthesis: *Polish proper names. Encyclopedia* (1998) and *Slavonic onomastics. Encyclopedia*, vol. 1 and 2 (2002, 2003), and editor of several books. In addition, she was a member of national and international scientific organizations, such as The International Committee of Onomastic Sciences – ICOS, the International Society for Dialectology and

Geo-linguistic. In certain Polish committees she acted as president or a member of the presidium.

Ongoing scientific research: dialectology, onomastics and the history of the Polish language and western-Slavic languages, and in particular the Łużyce, Kaszuby and Pomorze dialects; multi-directional onomastic research concerning multiple categories of naming and different issues: theoretical, structural, cultural; the issues of national and ethnic minorities; manuals of linguistic-polish and Slavonic philology. She was an expert and a reviewer in Committees (among others The Commission of Determining Local and Physio-graphic Names – KUNMiOF), reviewer, in doctoral, habilitations and Professor proceedings. She participated (with lectures) in about 30 congresses and international conferences, and in many national conferences.

Keywords: Ewa Rzetelska-Feleszko, world slavic studies, slavic linguistics, slavic onomastics.

### **Dorota Jołkiewicz** **Women in medical sciences yesterday and today**

The article shows the activity of women in the medical sciences, which over the centuries took many forms – from ancillary functions, nursing and care to professionalization and equality between the sexes in the exercise of the medical profession. The article presents women, who in Poland as well as in the world have become forerunners of medicine; who, by educating themselves, practicing and passing their knowledge to other women, proved that medical science is not an area that is reserved only for men.

The purpose of the article is to explain the way that women had to undergo in order to come into being in medicine, and shows the changes that had to be made in both social awareness and medical sciences so to be able to speak of – the observed today – feminization of medical professions.

Keywords: women, medical sciences, medical professions.

### **Adam Gałkowski** **Women in the B+R sphere in Poland based on science and technical science**

The article presents the scientific careers of women in science and technical science in Poland in the years 2001–2010, presented on the level of employment in higher education institutions, in other research institutions, as well as degrees and scientific titles obtained by women. As far as employees in the sector of science are concerned, the context of the European Union was taken into account.

Keywords: women academic career, science, technical science.

**Elżbieta Drogosz-Zabłocka**  
**Academic careers of women in technical sciences.**  
**The example of the Mazovia region**

The author of the article examines the academic careers of women, taking as a starting point the data presented in the report prepared under the project "Regional foresight for the universities of Warsaw and the Mazovia region «Academic Mazovia 2030»". In the background of issues included in the project, academic career of women holding the title of Professor, or holding such a position in a Technical University, are presented. Interviews carried out by the author were focused around the following issues: motives for starting scientific work, key decisions for this career, obtained degrees and scientific titles and professional activity of academics.

Keywords: academic career of women, technical science, Mazovia region universities.

**Nicholas Maxwell**  
**From Knowledge to Wisdom: Time for an academic revolution**

At present the basic intellectual aim of academic inquiry is to improve knowledge. Much of the structure, the whole character, of academic inquiry, in universities all over the world, is shaped by the adoption of this as the basic intellectual aim. But, judged from the standpoint of making a contribution to human welfare, academic inquiry of this type is damagingly irrational.

Three of four of the most elementary rules of rational problem solving are violated. A revolution in the aims and methods of academic inquiry is needed so that the basic aim becomes to promote wisdom, conceived of as the capacity to realize what is of value, for oneself and others, thus including knowledge and technological know-how, but much else besides. This urgently needed revolution would affect every branch and aspect of the academic enterprise.

Keywords: academic inquiry, the principles of wisdom, scientific rationality, hierarchical conception of science.

**Agnieszka Dziejczak-Foltyn**  
**The imperative of development and condition of strategic thinking**  
**about the Polish higher education (and science)**  
**in an era of system transformation**

The proposed in the text attempt to diagnose the policy of development in Poland, including the policy of development of higher education, and the – indispensable for managing the development – strategic thought, has been included in a wider context of issues of sociology and economics of development. Due to the transformational experience of Poland, the concept of the development of the "catching up" and "imitation" modernization was invoked in this consideration.

The purpose of article is to draw attention to the perceived in the world threat (and empirically proven) importance of education and science for the sociology-economic and



civilization development. Given the late in time benefits of State investment in education and learning, the indispensability of formulating an educational policy, long-term and integrated with other development policies, was stressed.

The main thesis of the article concerns the over two decades non-appreciation by decision-makers of higher education and science as modernization and pro-development factors. In this context, it is important that Poland is able to make the civilization leap, what is unambiguous with whether it recognizes the role of these sectors in the Poland's making up for its backwardness and "catching up with Europe".

Keywords: development, modernization, sociology-economic development, economic growth, backwardness, civilization leap, transformation, strategic thought, education, knowledge, higher education and learning.

**Lidia Białoń, Waldemar Aftyka, Klemens Stańkowski**  
**Problems of managing the quality of education value in universities**

The article is an attempt to present the internal system of ensuring quality of education in universities. Problems of quality management have been formulated with the use of a system approach. The proposed quality management system will take into account the assumptions contained in the National Framework of Qualifications (KRK) for universities. The issues dealt with in this text may be a contributory factor to a broader discussion on the implementation of this system, and also can constitute an assumption for carrying out empirical research. In the article many questions needing answers were formulated.

Keywords: management, quality, university, educational process, educational quality management model.

**Justyna Maciąg**  
**Multi-aspect evaluation of educational quality of services**  
**(on the example of the Physical Education Academy under the name**  
**of Jerzy Kukuczka in Katowice)**

The adoption of a model interpretation of management of the quality of educational services based on the concept of chain value raises the need for a change of approach to the assessment of the quality of educational services. The measure of the quality of educational services becomes a value added supplied to the university stakeholders. The ability to create value is determined by the effectiveness and efficiency of processes undertaken in the university. The purpose of the article is to present the model of management of the quality of educational services, and the concept of evaluation of the quality of educational services based on measuring the value added in terms of didactic, marketing, economics and organization. A practical illustration of the presented concept are the results of research carried out at the Academy of Physical Education under the name of Jerzy Kukuczka in Katowice.

In the summary of the undertaken considerations it can be concluded that the proposed concept of the multi-aspect evaluation of the quality of educational services can be successfully used in the measurement, evaluation and improvement of university processes. The concept of evaluation covering the didactic, organization, marketing and economics

aspects allows for a dynamic and multi-factor understanding of the quality of educational services as the effect of process carried out in universities.

Keywords: model of management of the quality of educational services, quality of the educational service, value, measurement and evaluation of process in university.

**Marcin Jarosław Geryk**  
**Non-public Universities – children of a lesser God?**  
**Why do European funds unevenly support Polish universities?**

The author of this article, the founder and Chancellor of two Polish non-public universities, attempts to analyze the current situation on the education market in the country, focusing primarily on the issues which concerns non-public universities, the source of which is largely the lack of a policy of equal treatment of public and non-public schools.

Such discussion concerns not only the issue of the allocation of European funds, but also of grants from the State budget or legal regulations. The author, additionally to an analysis of the present situation, also suggests proposals for solutions to existing problems.

Keywords: non-public universities, European funds, equality of subjects.

**Marcin Duszyński**  
**Receipt of a program validation from a British university**

The article presents possible models of program cooperation with British universities, with a focus on degree validation as an optimal solution for both degree awarder and operator. The entire validation process is presented from initial inquiry, through validation of institution to program validation, with an explanation of formal requirements, expectations and related cultural differences, organizational challenges and costs. The Author presents his practical experiences of validation procedures to enhance the understanding of the practical side of the validation process.

Key words: higher education, international cooperation, joint programs, validation, due diligence, British university.

**Ewa Nicewicz**  
**AlmaLaurea – the italian experience in monitoring the fortunes of graduates**

The purpose of this article is to explain one of the systems of monitoring the careers of people who finished their university studies. The author tries to bring closer to the Polish reader the activities of the existing in Italy since several years inter-university consortium, AlmaLaurea and to show on selected examples, what advantages can monitoring the fortunes of graduates bring about.

Keywords: graduate, AlmaLaurea, college, consortium, young entrepreneurs, research, report, higher education, university.

## Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

**Waldemar Aftyka** – docent doktor w Katedrze Marketingu i Przedsiębiorczości w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie. Wykładowca przedmiotów z zakresu zarządzania i marketingu oraz autor kilku artykułów o tej tematyce. Jest członkiem Zespołu ds. Rozwoju Naukowo-Dydaktycznego przy Rektorze WSM oraz Komisji ds. Wdrażania KRK w Wyższej Szkole Menedżerskiej. Bierze aktywny udział w pracach nad procesem zarządzania w szkole wyższej.

**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 r.), *Zarządzanie działalnością innowacyjną* (2010 r.). Przedmiotem jej zainteresowań badawczych jest również system ocen wyników działań pracowników naukowych. Była kierownikiem ogólnopolskich badań w tej dziedzinie.

**Karin Blanc** – absolwentka Instytutu Nauk Politycznych w Paryżu i Uniwersytetu Harvarda. Rozpoczęła karierę jako attaché

kulturalny w ambasadzie Francji w Sztokholmie. Następnie zaczęła pracować w dziennikarstwie, w szczególności dla czasopisma „L'Express”, Banku Światowego i J. Paul Getty Trust. W 1999 r. opublikowała *Marie Curie et le Nobel* w ramach Uppsala Studies in History of Science, pracę na temat okoliczności i trudności, które Maria Skłodowska-Curie napotkała podczas odbierania swojej Nagrody Nobla w dziedzinie chemii w 1911 r. Kolejną książką K. Blanc to *Pierre Curie: Correspondances* (2009 r., wydawnictwo Monelle Hayot) – zbiór około 500 listów i dokumentów mniej lub bardziej związanych z Pierre'em Curie. Większość z nich została opublikowana po raz pierwszy. Listy i dokumenty pochodzą z publicznych i prywatnych archiwów zarówno francuskich, jak i międzynarodowych. Karin Blanc zamierza wydać w 2012 r. książkę o ślusarstwie architektonicznym i artystycznym, od secesji do art déco.

**Elżbieta Drogosz-Zabłocka** – doktor nauk humanistycznych, absolwentka Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (obecnie: Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej). Od lutego 2012 r. pracuje w Instytucie Badań Edukacyjnych w Zespole Ekonomiki Edukacji. Zajmuje się edukacją zawodową na

poziomie średnim i wyższym, a także edukacją ustawiczną, przejściem z edukacji do zatrudnienia absolwentów szkół zawodowych i wyższych, jest autorką wielu publikacji o tematyce kształcenia zawodowego.

**Marcin Duszyński** – absolwent brytyjskiego University of the West of England. Pierwszą dekadę tego tysiąclecia spędził w Polsce jako wykładowca (w zakresie ekonomii i zarządzania, ucząc wyłącznie w języku angielskim) oraz menedżer akademicki (m.in. jako prodziekan i kierownik dwudyplomowego kierunku „Management”). Od 2008 r. pracuje jako konsultant akademicki, specjalizując się w tematyce: współpracy międzynarodowej, walidacji, wspólnych/podwójnych programów, tworzenia systemów rekrutacji międzynarodowej, akademickiego *quality assurance* oraz pozyskiwania uprawnień dyplomowych. Swoje praktyczne doświadczenia międzynarodowe opisuje m.in. w „Forum Akademickim”.

**Agnieszka Dziejczak-Foltyn** – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka opublikowanej pracy doktorskiej poświęconej kształceniu kadry menedżerskiej w Polsce oraz kilkunastu artykułów dotyczących głównie problematyki kształcenia na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy. W efekcie doświadczeń zdobytych w latach 2006–2009 w projekcie międzynarodowym (NESOR) poświęconym roli i profilowi szkolnictwa wyższego w europejskim społeczeństwie wiedzy (współautorka raportów krajowych) jej aktualne zainteresowania naukowe skoncentrowały się: w szerokim ujęciu – na polityce rozwoju kraju i polityce rozwoju szkolnictwa wyższego, w węższym ujęciu – na roli szkół wyższych w tworzeniu społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy oraz moderni-

zacji/reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce (autorka kilkunastu artykułów na ten temat).

**Adam Galkowski** – historyk, doktor nauk humanistycznych. Adiunkt w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Sekretarz Redakcji półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” i członek Komitetu Redakcyjnego czasopisma „Nauka polska – jej potrzeby, organizacja i rozwój”. Zajmuje się zagadnieniami związanymi z polityką naukową, historią nauki i udziałem Polaków w rozwoju europejskiej cywilizacji. Autor m.in. książki *Polski patriota – obywatel Europy. Rzecz o Janie Czyńskim (1801–1867)* (2004).

**Marcin Jarosław Geryk** – absolwent Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego (1995 r.), doktor nauk ekonomicznych (2006 r., stopień uzyskany w SGH w Warszawie). W 1999 r. założył Wyższą Szkołę Zarządzania w Gdańsku. W chwili jej tworzenia był najmłodszym założycielem niepaństwowej uczelni w Polsce. W 2003 r. utworzył Wyższą Szkołę Infrastruktury i Zarządzania w Warszawie. W obu uczelniach pełni funkcję kanclerza oraz członka senatu. Oprócz zarządzania uczelniami zajmuje się również działalnością naukową. Od 2001 r. prowadzi badania rynku niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce, zajmuje się zagadnieniami zarządzania oraz społecznej odpowiedzialności uczelni. Autor wielu prac naukowych publikowanych w kraju i za granicą, członek Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej SEM FORUM oraz The International Institute for Advanced Studies in Systems Research and Cybernetics (IIAS) c/o University of Windsor w Kanadzie, a także w Business Ethics Society. Reprezentuje Wyższą Szkołę Zarządzania w European Foundation for Management Development (EFMD) w Brukseli.

li. Podziwia swoich studentów, lubi dobrą kuchnię, szczególnie japońską. Uprawia sporty zimowe – w szczególności jazdę na nartach i letnie – nurkowanie – posiada patent Advanced Open Water Diver PADI oraz Rescue Diver, a także uprawnienia motorowodne.

**Helena Krasowska** – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Jej zainteresowania skupiają się wokół problematyki związanej z dialektologią, socjolingwistyką, etnologią, folklorystyką. Zajmuje się także problemami językowymi i kulturowymi pogranicza, kwestiami mniejszości narodowych. Prowadzi eksploracje terenowe głównie wśród Polaków na Ukrainie. Fascynuje ją wielokulturowość i wielojęzyczność Bukowiny. Jest autorką blisko 100 prac naukowych, w tym 3 monografii autorskich i 4 współautorskich. Od 2004 r. pracuje w Instytucie Sławyistyki PAN na stanowisku adiunkta.

**Justyna Maciąg** – magister ekonomii (1998 r. Akademia Ekonomiczna w Katowicach), doktor nauk ekonomicznych w zakresie zarządzania (2004 r. Akademia Ekonomiczna w Katowicach). Od 1998 r. zatrudniona w Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach (stanowisko adiunkta), gdzie od 2006 r. pełni funkcję Pełnomocnika Rektora ds. Jakości Kształcenia i Akredytacji. Główny obszar zainteresowań naukowo-badawczych, dydaktycznych oraz praktycznych to zarządzanie jakością usług, ze szczególnym uwzględnieniem usług edukacyjnych.

**Nicholas Maxwell** – filozof nauki, emerytowany profesor i honorowy badacz Uniwersytetu Londyńskiego. Autor ponad stu naukowych publikacji (w tym 6 książek) poświęconych zagadnieniom istoty funkcjonowania instytucji uniwersytetu, promowania i doskonalenia wiedzy. Założyciel międzynarodowej grupy uczonych i pedagogów Przyjaciół Mądrości (2003 r.), których połączyła nie tylko idea kształcenia przez uniwersytety, lecz także promowania wiedzy we współczesnym świecie.

**Ewa Nicewicz** – w 1982 r. obroniła pracę magisterską w Katedrze Italianistyki UW. Była stypendystka Włoskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych oraz Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego. W 2010 r. uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu w Padwie. Obecnie pracuje jako adiunkt w Ośrodku Badania Jakości Kształcenia i Ewaluacji UKSW, a także w Instytucie Badań Interdyscyplinarnych „Artes Lierales” (Tre Corone). Oprócz działalności naukowej jej pasją jest przekład literacki.

**Klemens Stańkowski** – doktor inżynier, emerytowany adiunkt Politechniki Warszawskiej. Współpracuje z Wyższą Szkołą Menedżerską i Wyższą Szkołą Zarządzania i Ekologii. Specjalizuje się w prowadzeniu przedmiotów specjalnościowych, głównie w zakresie przekształceń wiedzy w umiejętności. Uczestniczy także w procesie wdrażania innowacji produktowych i technologicznych.





**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